UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INTERUNIDADES EM ENSINO DE CIÊNCIAS
INSTITUTO DE QUÍMICA

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO
ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PRO-
FESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

SÃO PAULO
2010

ANA PAULA DE LIMA BARBOSA

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO
ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PRO-
FESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Química
da Universidade de São Paulo como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em En-
sino de Ciências.

Área de concentração: Ensino de Química

Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Faljoni-Alario

SÃO PAULO

2010

FICHA CATALOGRÁFICA
Preparada pelo Serviço de Biblioteca e Informação
do Instituto de Física da Universidade de São Paulo

Barbosa, Ana Paula de Lima

A resignificação da educação a distância no ensino superior do Brasil e a formação de professores de Ciências e Matemática. – São Paulo, 2010

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.
Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de
Química e Instituto de Biociências

Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Faljoni-Alario

Área de Concentração: Ensino de Química

Unitermos: 1. Educação a distância; 2. Formação de
Professores; 3. Análise do discurso; 4. Michel Foucault.

USP/IF/SBI-043/2010

ANA PAULA DE LIMA BARBOSA

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO
ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PRO-
FESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Química da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Área de concentração: Ensino de Química

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adelaide Faljoni-Alario (Orientadora)
Universidade Federal do ABC – Santo André

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Em memória de José dos Santos
Pela sabedoria, amor e motivação
Muito obrigada

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, saúde e infinita bondade.

A minha professora orientadora, Profa. Dra. Adelaide Faljoni-Alario, pela coragem, confiança e simpatia contagiante.

Aos professores da USP e da Unicamp, que contribuíram para os novos rumos desta dissertação.

A USP, pelo fornecimento de material para a realização deste trabalho.

A Ellen e Thomas pela paciência, disponibilidade e o eterno sorriso no rosto.

Aos meus pais Daisy e Romeu, por acreditarem em mim, me dando amparo, energia e amor.

As minhas irmãs Helena e Juliana, grandes amigas e companheiras nesta jornada.

Ao Marson pelo carinho, auxílio e paciência.

A Priscila pela grande ajuda técnica.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio e bom humor.

E a todos, que de alguma forma passaram pela minha vida e contribuíram para a construção de quem sou hoje.

“O Ser Humano é a medida de todas as coisas. Pelo tamanho do Ser Humano se mede a vastidão do Universo, assim como pelo palmo e a braça se começou a medir a Terra. Todo o conhecimento do mundo se faz de uma perspectiva humana, todo o julgamento das coisas do mundo se faz por um parâmetro humano. Assim, enaltecer o senso moral do Ser Humano não é um floreio de linguagem que a única espécie que fala se faz, é valorizar este frágil instrumento de medição pelo qual a vida revela seu sentido. O Ser Humano ou é moral, e julga tudo por um prisma moral, ou é apenas um mecanismo inútil.”

Luís Fernando Veríssimo

RESUMO

Este trabalho propõe a análise de dados e de discursos presentes em documentos oficiais e não oficiais, na tentativa de mostrar a ressignificação da educação a distância para o Ensino Superior, principalmente para a formação de professores. Ademais, estudamos tanto o discurso quanto os métodos adotados pelo governo que buscam estimular a procura pelas licenciaturas, a fim de diminuir a carência de professores, sobretudo em escolas públicas nas áreas de Ciências e Matemática do ensino médio. A metodologia adotada foi a análise do discurso, baseando-se nos trabalhos de Michel Foucault. A análise partiu da delimitação de enunciados que evidenciam o discurso sobre a formação de professores de Ciências e Matemática, mostrando como esse discurso está atrelado à educação a distância e ao contexto da educação no país e no mundo. Essa delimitação tomou como base formações discursivas, considerando seu sentido dentro daquela construção textual, diante do contexto histórico no qual está inserido e quais as relações de poder que se estabelecem no texto. Além disso, fez-se uma pesquisa sobre a difusão da educação a distância. Por meio do banco de dados disponibilizado pelo site da Secretaria de Educação a Distância (Seed), foi feito um levantamento das licenciaturas em Biologia, Física, Química e Matemática em todas as universidades federais e estaduais do país que possuem credenciamento para polos de educação a distância, na tentativa de relacionar os incentivos do governo e seus reflexos na área da educação, desde a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005.

Palavras-chave: Educação a distância, formação de professores, análise do discurso; Michel Foucault.

ABSTRACT

The present work proposes the discourse analysis of the official and not official documents, for showing the remeaning of distance education in Brazilians' colleges, mainly for the teachers' formation. Besides, we attempt to show which methods adopted by the government diminish the lack of teachers in Basic Science and Math areas of the high school, mainly in public schools, as well as the manner the government discourse stimulates the youth to take teachers preparatory courses and to work in public schools. The adopted methodology was the discourse analysis, based on Michel Foucault publications. The analysis was done by listed delimitation that point the discourse about Basic Science and Math teachers formation, showing the manner it is linked to the education context in the country and the world. That delimitation was done throughout several discourse types, considering its meaning into that the discourse is immersed. Besides that, it is shown here a survey about the Distance Education (EaD) spread. By means of database from Distance Education Registry (Seed) website, it was done a survey about teachers' preparatory courses in Biology, Physics, Chemistry and Math areas in Federal and State Universities that are accredited for Distance Education Places, in the attempt to link the government stimulus and its consequences on education since the creation of the Open University of Brazil (UAB), in 2005.

Key words: Distance Education, Teachers' formation, Discourse analysis, Michel Foucault.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 3.1	– Cálice de Rubin (1915).....	68
Ilustração 4.1	– Gráfico do número de IES que ministram graduação a distância de 2000 a 2009 (Abraead, 2008, MEC/Inep, 2009).....	96
Ilustração 4.2	– Gráfico das porcentagens do número de alunos a distância em instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino a ministrar EaD no Brasil – de 2004 a 2007. (Abraead, 2008).....	99
Ilustração 5.1	– Diagrama representativo da análise foucaultiana em profundidade.....	130
Ilustração 5.2	– Diagrama representativo das categorias de análise.....	138
Ilustração 6.1	– Gráfico do crescimento da população brasileira em milhões de habitantes (IBGE, 2009).....	141
Ilustração 6.2	Gráfico do aumento da população brasileira em décadas (IBGE, 2010).....	142
Ilustração 6.3	– Gráfico da escolaridade do eleitorado brasileiro, acima de 16 anos (TSE, 2010).....	143
Ilustração 6.4	– Gráfico das porcentagens de domicílios com acesso a internet por região, em 2007 e 2008 (Pnad/IBGE, 2008).....	144
Ilustração 6.5	– Domicílios brasileiros (%) com rádio, TV, telefone, microcomputador e microcomputador com acesso à internet (Teleco, 2009).....	145
Ilustração 6.6	– Total de conexões banda larga no Brasil, em milhares (Teleco, 2009).....	146
Ilustração 6.7	– Aumento do número de instituições por ano, tendo como base o número de IES que ministram graduação a distância de 2000 a 2009 (Abraead, 2008).....	148
Ilustração 6.8	– Evolução do número de vagas e inscritos na educação a distância no Brasil de 2002 a 2008 (MEC/Inep, 2008).....	149
Ilustração 6.9	– Gráfico da evolução do número de ingressos – Graduação a distância por categoria administrativa – Brasil – 2002-2008 (MEC/Inep, 2008).....	150
Ilustração 6.10	– Distribuição de cursos da UAB (MEC/Capes, 2010).....	152
Ilustração 6.11	– A distribuição dos polos de apoio nas regiões do Brasil (MEC/Seed, 2010).....	182
Ilustração 6.12	– A distribuição dos cursos de licenciatura em Ciências (Biologia, Física, Química) e Matemática no país (MEC/ Seed, 2010).....	183

Ilustração B.1	– Diagrama representativo das articulações do sistema UAB (MEC, 2010).....	247
Ilustração a.1	– Página da comunidade Educação a Distância – EAD, em uma enquête sobre discriminação em cursos na modalidade a distância. (<i>Orkut</i> , 2010).....	283

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1	– Evasão nos cursos de licenciatura, 1997 (%) (MEC/Inep, 2007).....	21
Tabela 1.2	– Professores do ensino médio público sem formação específica na área, em 2005 (%) (MEC/Inep, 2007).....	22
Tabela 4.1	– Crescimento do número de instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino (MEC e CEEs) a praticar EaD e de seus alunos, de acordo com o levantamento do AbraEaD, de 2004 a 2007 (Abraead 2008).....	94
Tabela 6.1	– Crescimento das categorias de publicidade <i>on-line</i> , em agosto de 2009 na comparação com julho do mesmo ano. (Ibope/NetRatings-2010).....	147
Tabela 6.3	– Valores das bolsas para a EaD na UAB (FNDE, 2010).....	188
Tabela C.1	– Cursos a distância na modalidade licenciatura em Biologia, segundo os critérios de busca “Biologia”, “Ciências Biológicas” e “licenciatura”. (UAB/Capes, 2010).....	259
Tabela C.2	– Cursos a distância na modalidade licenciatura em Biologia e licenciatura em Ciências Biológicas, busca por oferta, período de duração, carga horária e número de polos.....	260
Tabela C.3	– Cursos a distância na modalidade licenciatura em Física, segundo os critérios de busca “Física” e “licenciatura”.....	263
Tabela C.4	– Cursos a distância na modalidade licenciatura em Física, busca por oferta, período de duração, carga horária e número de polos.....	264
Tabela C.5	– Cursos a distância na modalidade licenciatura em Química, segundo os critérios de busca “Química” e “licenciatura”. (UAB/ Capes, 2010).....	265
Tabela C.6	– Cursos a distância na modalidade licenciatura em Química, busca por oferta, período de duração, carga horária e número de polos.....	266
Tabela C.7	– Cursos a distância na modalidade licenciatura em Matemática, segundo os critérios de busca “Matemática” e “licenciatura”.....	268
Tabela C.8	– Cursos a distância na modalidade licenciatura em Matemática, busca por oferta, período de duração, carga horária e número de polos.....	269

LISTA DE SIGLAS

ABE: Associação Brasileira de Educação
Abed: Associação Brasileira de Educação a Distância
Abraead: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
ABT: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
Alcue: Espaço Comum de Educação Superior
Ascend: Advanced System for Communications and Education in National Development
AVA: Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BBC: British Broadcasting Corporation
BBS: Bulletin Board System
BM: Banco Mundial
BNDES: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BPC: Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
Cead/UnB: Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília
Cefets: Centros Federais de Educação Tecnológica
CEN: Centro Educacional de Niterói
Cepal: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Ceteb Centro de Ensino Técnico de Brasília
CFE: Conselho Federal de Educação
CMN: Conselho Monetário Nacional
CNAEJA: Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNAS: Conselho Nacional de Assistência Social
CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conae: Conferência Nacional de Educação
Conaes: Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Deaes: Departamento de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Inep
DEB: Diretoria de Educação Básica Presencial
DED: Divisão de Ensino a Distância
Deed: Diretoria de Estatísticas Educacionais

EAD: Educação a Distância
Eceme: Escola de Comando e Estado Maior
Educadi: Programa de Educação a Distância em Ciência e Tecnologia
EJA: Educação de jovens e adultos
Enade: Exame Nacional do Desempenho de Estudantes
Enem: Exame Nacional do Ensino Médio
Esaf: Escola de Administração Fazendária
FCBTVE: Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/MEC
Feplan: Fundação Padre Landell de Moura
Fies: Programa de Financiamento Estudantil
Fiesp: Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
Finep: Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI: Fundo Monetário Internacional
FPA: Fundação Padre Anchieta
Funteve: Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
FURG: Universidade Federal do Rio Grande
Ibam: Instituto Brasileiro de Administração Municipal
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES: Instituições de Ensino Superior
IF-AL: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IF-SUL: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
Ifes: Instituições Federais de Ensino Superior
IFPA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inpe: Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
Ipea: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Ipes: Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDO: Lei de Diretrizes Orçamentárias
LEC: Laboratório de Estudos Cognitivos
LOA: Lei Orçamentária Anual
MP: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão

MEB: Movimento de Educação de Base

MEC: Ministério da Educação

Nupes: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo

OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Orealc: Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

OU-UK: Open University da Inglaterra

PAC: Programa de Aceleração de Crescimento

PAP: Pólo de Apoio Presencial

PAR: Plano de Ações Articuladas

PBL: *Problem-based learning*

PED: Programa de Ensino à Distância (da UnB)

PCE: Programa de Crédito Educativo (Ceduc)

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola

Pibid: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PITCE: Ministério da Ciência e Tecnologia, Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior

Pnad: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNBE: Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNBEM: Programa Nacional Biblioteca da Escola para o Ensino Médio

Posgrad: Programa de pós-graduação Tutorial à Distância (CNPq)

PPA: Plano Plurianual

Prodocência: Programa de Consolidação das Licenciaturas

Proinfância: Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da

ProInfo: Programa Nacional de Informática na Educação

Promedlac VII: Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para Educação

ProUni: Programa Universidade para Todos

Saci: Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares

Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica

Saed: Sistema Aberto de Educação a Distância

Sar: Serviço de Assistência Rural

Sate: Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais

SBPC: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

SED/DEX: Serviço de Ensino a Distância da UnB
Seed: Secretaria de Educação a Distância
SEDH: Secretaria dos Direitos Humanos
Senac: Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
Senai: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi: Serviço Social da Indústria
Serte: Serviços de Rádio e Televisão Educativos
Sesc: Serviço Social do Comércio
Simave: Sistema de Avaliação da Educação Pública
Sirena: Sistema Radio-educativo Nacional
SPI: Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos
STF: Supremo Tribunal Federal
TICs: Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB: Universidade Aberta do Brasil
UCS: Universidade de Caxias do Sul
UEG: Universidade Estadual de Goiás
UEMS: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UEPA: Universidade do Estado do Pará
UERGS: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UESC: Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAM: Universidade Federal do Amazonas
UFF: Universidade Federal Fluminense
UFG: Universidade Federal de Goiás
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA: Universidade Federal do Pará
UFPEL: Universidade Federal de Pelotas
UFPI: Universidade Federal do Piauí
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM: Universidade Federal de Santa Maria
UFT: Universidade Federal do Tocantins
UnB: Universidade de Brasília
Undime: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Uneb: Universidade do Estado da Bahia

Unesco: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Unicentro: Universidade Estadual do Centro- Oeste

Unip: Universidade Paulista

Unir: Fundação Universidade Federal de Rondônia

Unired: Universidade Virtual Pública do Brasil

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. Introdução.....	20
2. O ensino superior no Brasil	28
2.1. As primeiras instituições de ensino superior do país.....	28
2.2. A criação das primeiras universidades	31
2.3. As universidades federais e o setor privado.....	34
2.4. As licenciaturas	39
2.5. A formação de professores no país.....	47
3. O Professor	51
3.1. A Nova Ordem Mundial	51
3.1.1. A Nova Ordem Mundial e o Indivíduo.....	57
3.1.2. A Escola, a Globalização e o Neoliberalismo	59
3.2. A profissão professor e o mundo em transformação	62
3.2.1. Mudança da visão sobre a Ciência.....	65
4. Educação a Distância	78
4.1. A educação em transformação	78
4.2. Discussão sobre a terminologia.....	79
4.3. A EaD no mundo.....	83
4.4. As gerações da EaD.....	86
4.5. A EaD no Brasil	88
4.5.1. A educação básica e tecnológica	88
4.5.2. O ensino superior a distância	89
4.5.3. Amparo legal para a EaD.....	96
4.5.4. Os desafios da EaD no Brasil.....	99
5. Análise do discurso sob uma perspectiva foucaultiana.....	109
5.1. O discurso verdadeiro e a produção de saberes.....	110
5.2. O poder	112
5.2. As heterotopias	118
5.4. A análise do discurso: entendendo as terminologias	119
5.5. A Formação Discursiva	124
5.6. Estudo sobre a metodologia	127
5.6.1. As categorias adotadas para a análise	131
5.6.1.1. Dados estatísticos.....	132
5.6.1.2. Incentivos para a EaD	133
5.6.1.3. A resignificação da EaD para o ensino superior brasileiro....	134
6. A resignificação da EaD	140
6.1. As categorias de análise.....	140
6.1.1. Dados estatísticos.....	140
6.1.1.1. O crescimento da população e a expansão da internet.....	141
6.1.1.2. A expansão da EaD.....	148
6.1.2. Incentivos para a EaD	154
6.1.2.1. A qualidade e a nova compreensão do tempo e do espaço nos discursos sobre a educação a distância para o ensino superior	154
6.1.2.2. A cibernética.....	170
6.1.2.3. Os incentivos para a formação de professores a distância	176
6.1.2.4. Os incentivos financeiros para a formação de professores a distância.....	185

6.1.3. A ressignificação da EaD para o ensino superior brasileiro.....	192
6.1.3.1. Por que investir na educação?	192
6.1.3.2. Análise de discursos não oficiais.....	196
7. Conclusão	205
Referencias Bibliográficas.....	211
Apêndices	232
A. Histórico da educação básica a distância no Brasil	234
B. A Universidade Aberta do Brasil.....	245
C. Regras de Formação.....	250
D. Pesquisa sobre cursos a distância das IES credenciadas.....	258
Anexo a.....	274

CAPÍTULO 1

1. INTRODUÇÃO

Desde a década de 30 nota-se a grande preocupação política brasileira no que se refere à formação de docentes, mediante a elaboração constante de leis e medidas políticas, discutidas e votadas com o intuito de aumentar o contingente de professores e com a expectativa de sanar a carência desse profissional¹, principalmente nas escolas públicas.

Apesar disso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou recentemente dados estatísticos insatisfatórios em relação à formação real de licenciados, principalmente nas áreas de Ciências (Biologia, Física e Química) e Matemática. O relatório intitulado “Escassez de Professores no ensino médio: Propostas Estruturais e Emergenciais”², produzido em julho de 2007 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)³, mostra bem esse quadro. De acordo com o documento, em 1990 a demanda de professores de Química e de Física era de 55.231 profissionais para cada uma dessas áreas. Entretanto, entre 1990 e 2001 graduaram-se apenas 7.216 licenciados em Física e 13.559 em Química.

Outro dado alarmante refere-se à evasão estudantil. O relatório resgata uma pesquisa feita no final da década de 90 pela Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras, em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Além de formarem menos licenciados do que o necessário, a pesquisa mostra que tais cursos apresentavam elevados índices de abandono, como, por exemplo, 75% na licenciatura em Química. Apesar dessa pesquisa parecer ultrapassada, pois data de 1997, segundo esse mesmo relatório, até 2007, nada havia mudado em relação a evasão.

¹ Assumimos aqui que o professor pode ser entendido como um profissional, uma vez que exerce uma atividade especializada, envolvendo um corpo de saberes e que é regido por um conjunto de normas e valores éticos. E por essas ações pode ser remunerado. Segundo Popkewitz (1997), o termo “profissão” pode assumir diferentes significados, não existindo, portanto, uma definição fixa que represente uma idéia universal. Sendo assim, escolhemos as definições que baseiam a nossa concepção de profissional e que adotamos como válidas para a “profissão professor”.

² BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007. *Escassez de Professores no ensino médio: Propostas Estruturais e Emergenciais*. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CEB, 2007. Disponível em <http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/PDE/AP_03_CNE.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2009.

³ O Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado integrante da estrutura de administração direta do Ministério da Educação (MEC), criado de acordo com a Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995.

Tabela 1.1 – Evasão nos cursos de licenciatura em 1997 (%)⁴

Licenciatura	Percentual de Evasão
Matemática	56%
Biologia	42%
Física	65%
Química	75%
Letras	50%
Educação Artística	52%
História	44%
Geografia	47%

Fonte: Relatório do CNE com base no MEC/Inep – Julho de 2007

Soma-se ao problema da evasão a tendência, nos próximos anos, do aumento da demanda do ensino médio, tendo em vista que o governo atual empenhou grande esforço em atingir a meta “todas as crianças na escola”, aliado a medidas políticas como o movimento “Compromisso Todos pela Educação”⁵, que tem por objetivo garantir acesso à escola e diminuir a evasão. Dessa forma, com uma demanda maior do que a formação real, é provável que tenhamos um “apagão” do ensino médio caso esse quadro não sofra alterações drásticas.

Até a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996⁶ já incitava a elaboração e proliferação de programas e cursos de formação de professores, presenciais e a distância, seguindo a tendência mundial, e sob o estímulo e orientação de instituições internacionais, como a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco) e o Banco Mundial (BM).

Mesmo sob forte estímulo do governo brasileiro, as medidas colocadas em prática não foram suficientes para reverter esse quadro e, apesar do tempo decorrido, essa preocupação

⁴ Tabela extraída de: BRASIL. *Escassez de Professores no ensino médio: Propostas Estruturais e Emergenciais*. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CEB, 2007, p. 12. Disponível em <http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/PDE/AP_03_CNE.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2009.

⁵ O movimento “Todos pela Educação” não consiste em uma ação específica, pois vários projetos de cada cidadão ou instituição (sociedade civil, educadores, organizações sociais, iniciativa privada e gestores públicos de Educação) “é co-responsável e se mobiliza, em sua área de atuação, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação de qualidade”. Inclui não só um conjunto de ações, mas também o monitoramento, divulgação de pesquisas, dados e informações relacionadas ao tema e a busca por maior e melhor inserção da Educação na mídia. Tem como objetivo alcançar as 5 Metas até o dia 07 de setembro de 2022:

Meta 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.

Meta 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.

Meta 3. Todo aluno com aprendizado adequado à sua série.

Meta 4. Todo jovem com o ensino médio concluído até os 19 anos.

Meta 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Segundo o projeto, caracteriza-se como um movimento que busca a ação coletiva, pois entende que “vencer o desafio educacional brasileiro passa pelo compromisso e pela ação de todos e de cada um.” Fonte: Todos pela Educação. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 29 jan. 2009.

⁶ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 29 jan. 2009.

ainda é atual. Em um efeito cascata, a grande maioria das escolas públicas de ensino médio tem sofrido com a ausência de docentes, emergindo assim outro agravante: os professores substitutos, em sua maioria, não são formados na área para a qual são designados a dar aulas. Dados divulgados pelo Inep mostram, ainda, que no caso mais dramático 91% dos profissionais que ministraram aulas de Física na rede pública de ensino médio em 2005 não eram licenciados em Física, assim como 87% dos profissionais que ministraram Química também não eram licenciados para tal ofício.

Tabela 1.2 – Professores do ensino médio público sem formação específica na área em 2005 (%)⁷

Disciplina	Professores sem Formação Específica na Área
Língua Portuguesa	44%
Matemática	73%
Biologia	43%
Física	91%
Química	87%
Língua Estrangeira	71%
Educação Física	50%
Educação Artística	80%
História	69%
Geografia	74%

Fonte: Relatório do CNE com base no MEC/Inep – Julho de 2007

Diante desse quadro alarmante, o governo mostra grande preocupação com a falta de educadores, principalmente nas áreas de Ciências (Biologia, Física e Química) e Matemática. Evidências desta preocupação estão explícitas em documentos como no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁸ e em diversas leis e decretos exclusivamente direcionados para a formação de professores.

Tendo esse contexto como base, esta dissertação faz uma análise do incentivo dado pelo Ministério da Educação aos projetos de licenciaturas em Ciências e Matemática, focando

⁷ Tabela extraída de: BRASIL. *Escassez de Professores no ensino médio: Propostas Estruturais e Emergenciais*. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CEB, 2007, p. 17. Disponível em <http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/PDE/AP_03_CNE.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2009.

⁸ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) traça as ações para todos os níveis educacionais, e foi elaborado dentro do Programa de Aceleração de Crescimento, o PAC, que consiste em um conjunto de pacote de medidas criado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva e seu ministério, no ano de 2007. **Fonte:** BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2007. Livro disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2009 e, BRASIL. Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Brasília: Governo federal, 2007. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/pac/>>. Acesso em: 31 jan. 2009.

principalmente na educação a distância como uma alternativa para suprir a carência desses profissionais nas escolas de ensino básico; e como este estímulo influencia a formação de professores. Além disso, como esses eventos geraram um ponto de inflexão, uma mudança sobre o significado da educação a distância no ensino superior no país.

As perguntas que motivaram este trabalho foram: como os discursos do governo e de outras fontes, oficiais e não oficiais, estimulam a propagação de cursos de formação de professores, principalmente na modalidade a distância? E qual é o significado atual da educação a distância, nos âmbitos social e das políticas públicas, para diminuir a carência de professores de Ciências e Matemática no ensino médio, principalmente nas escolas públicas?

Para respondê-las, julgou-se necessário fazer um levantamento histórico dos fatores que desencadearam os problemas citados, seguido pela análise do contexto em que vivem os professores atualmente, as relações entre a educação a distância e a formação de professores e, por fim, entrelaçar esse contexto com a análise das medidas adotadas para reverter esse quadro crítico.

A metodologia adotada foi a análise do discurso e o referencial teórico escolhido foram os trabalhos desenvolvidos por Michel Foucault.

Em termos de estrutura, esta dissertação está dividida em sete capítulos, sendo que o primeiro é a presente introdução.

No capítulo 2, por meio de um levantamento histórico, foi feita a análise das leis que permearam a formação dos professores durante nossa história, tomando como base a legislação de 1961 – quando foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, as leis da Constituição Nacional de 1989 relacionadas à educação, e autores como Sampaio (1991)⁹ – que deu grande colaboração ao fazer um estudo sobre a evolução do ensino superior no Brasil –, Candau (1987)¹⁰, Martins (1988)¹¹ e Castro (1974)¹², entre outros, permitindo a compreensão histórica do caminho percorrido pelas licenciaturas no país. Assim, tornou-se explícita a estrutura nacional para a formação de professores, seus problemas históricos e as evidentes consequências para o nosso atual cenário. Contudo, a falta de professores também está associada à imagem da profissão e como ela é entendida dentro da sociedade em que vi-

⁹ SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990*. Documento de Trabalho 8/91. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre ensino superior/USP, 1991.

¹⁰ CANDAU, V.M. F. *Novos rumos da Licenciatura*. Brasília: INEP, 1987.

¹¹ MARTINS, C. B. *O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980)*. In: _____. (Org). *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectiva*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 11-48.

¹² CASTRO, A. D. *A Licenciatura no Brasil*. Revista de História, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out./dez., 1974.

vemos. Por isso, sentiu-se a necessidade de relacionar as mudanças sócio-econômicas do mundo e como o professor se insere nessa nova perspectiva, o que gerou o próximo capítulo.

No capítulo 3, portanto, relacionamos a profissão professor à nova ordem mundial – a Globalização, o Neoliberalismo e a mudança de paradigma da Ciência e do método científico, ou seja, o educador em um mundo em transformação. Com o apoio de autores como Morin (2006)¹³, Araújo (2003)¹⁴, Castells (1999, 2003)^{15,16}, Bourdieu (1998)¹⁷ e Torres (2001)¹⁸, entre outros, caracterizamos o que é ser professor nos dias atuais. A educação, assim como o mundo, também sofre constantes transformações, incluindo nesse ponto o desenvolvimento tecnológico e a comunicação em rede, favorecendo a modalidade de ensino a distância, assunto discutido no capítulo seguinte.

No capítulo 4, foi mostrada a relação entre a formação de professores e a educação a distância. Para isso, inicialmente foi feito um levantamento histórico da educação a distância, no mundo e no Brasil e quais as suas relações com o ensino superior. Com o auxílio de autores como Castells (2003)¹⁹, Moran (2010)²⁰, Taylor (2001)²¹, Nunes (1994)²², entre outros, foi possível entender as possíveis definições de educação a distância, suas gerações e percursos históricos, além dos grandes desafios que cabem a tal modalidade de ensino no país. A partir dessa construção, evidenciou-se também a intenção do governo em utilizar a modalidade a distância para a formação de professores.

Já no capítulo 5 justificamos a escolha do referencial teórico e da metodologia utilizada na construção deste trabalho. Com a proposta inicial de análise de textos, oficiais e não oficiais, relacionados ao incentivo governamental para os projetos de licenciaturas em Ciências e Matemática, notou-se a estreita relação entre formação de professores e educação a dis-

¹³ MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulinas, 2006.

¹⁴ ARAÚJO, U. F. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.

¹⁵ CASTELLS, M. *O poder da Identidade*. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.2). Tradução: klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

¹⁶ CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1). Tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

¹⁷ BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

¹⁸ TORRES, C. A. *Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo*. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da Exclusão: uma crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

¹⁹ CASTELLS (2003), Op. cit. p. 24.

²⁰ MORAN, J.M. *O que é educação a distância*. Disponível em <www.eca.usp.br/prof/moran>. Acesso em: 04 jan. de 2010.

²¹ TAYLOR, J.C. (2001). *"5th Generation Distance Education"*. Detya's Higher Education Series, Report nº 40. Disponível em <<http://www.dest.gov.au/archive/highered/hes/hes40/hes40.pdf>>. Acesso em: 10 jan. de 2010.

²² NUNES, I. B. *Noções de educação a distância*. Revista Educação a Distância n. 4/5, Brasília: Instituto Nacional de Educação a Distância, 1994. p. 7-25. Disponível em <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=3>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

tância. Para entender como o discurso do governo estimula – ou não – a formação de novos docentes, e a ressignificação da educação a distância gerada por esse discurso, a metodologia adotada foi a análise do discurso sob algumas das perspectivas de trabalho de Michel Foucault. Essa escolha está centrada no conceito de análise do texto em seu contexto, isto é, sua situação histórico-social, considerando as relações de poder que se inserem neste discurso. Além disso, esse referencial teórico também viabiliza a análise da transição de significado dos objetos de estudo desta pesquisa, a formação de professores de Ciências e Matemática e a educação a distância, notando nesse processo talvez um ponto de inflexão, um momento histórico em que o objeto toma outros significados, uma nova compreensão, uma ressignificação dentro da sociedade brasileira. Seguindo essa idéia, a metodologia baseou-se na delimitação de enunciados dos textos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007)²³, de algumas leis e decretos, das redes sociais, além de propagandas e textos das instituições de ensino, que evidenciam o discurso sobre a formação de professores e o incentivo às licenciaturas em Ciências e Matemática, principalmente na modalidade a distância.

Para Foucault, o sentido evidencia-se não somente nos enunciados, mas também na forma em que estão inseridos em uma formação discursiva em determinado momento histórico. Sendo assim, a análise foi feita, também, observando-se a sequência das idéias apresentadas e a maneira como foram organizadas. Ademais, esta análise não pode ser feita desatrelada do campo discursivo, que é principalmente político, nem do momento histórico em que os documentos foram construídos – por isso a necessidade do levantamento histórico e da análise da profissão professor nos dias atuais.

O capítulo 6 foi dividido em três categorias de análise. A primeira categoria, chamada de “Dados estatísticos”, trabalha com os números divulgados por fontes oficiais e que mostram a evolução da educação a distância e a sua relação com a escolaridade do brasileiro e o desenvolvimento tecnológico do país. A segunda categoria engloba os “Incentivos para a educação a distância”, como a criação de um novo ambiente virtual, a idéia de qualidade, além dos incentivos financeiros voltados principalmente para a formação de professores a distância. Nessa categoria também foram analisados os diversos discursos, tanto do governo como das instituições de ensino superior. Na terceira, mas não menos importante, foi abordada a “Ressignificação da educação a distância para o ensino superior” no país, analisando os discursos não oficiais sobre essa modalidade de ensino.

²³BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: MEC, 2007.

A segunda categoria abarcou o estudo sobre a difusão dessa modalidade de ensino, por meio de dados disponibilizados pelo site da Secretaria de Educação a Distância (Seed)²⁴. Nesse caso, foi feito um levantamento das licenciaturas em Biologia, Física, Química e Matemática em todas as universidades federais e estaduais do país que possuem credenciamento para polos de educação a distância, na tentativa de relacionar os incentivos do governo e seus reflexos na área da educação desde a criação da Universidade Aberta do Brasil, a partir de 2005.

Por fim, o capítulo 7 apresenta a conclusão desse estudo, relacionando o processo histórico pelo qual passou o ensino superior brasileiro e as tendências atuais, no que tange formação de professores, e como tudo isso confluiu para uma resignificação da educação a distância, gerando com isso um novo nicho mercadológico e uma nova compreensão social sobre essa modalidade de ensino para a educação superior.

²⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância (Seed). Brasília: MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356>. Acesso em: 15 abr 2009.

CAPÍTULO 2

2. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Neste capítulo foi traçado o percurso histórico do ensino superior no Brasil, desde a sua elevação como Reino, em 1808, até os dias atuais. Sentiu-se a necessidade deste levantamento histórico, não somente para a construção dos enlaces entre o cenário político, os interesses sociais e econômicos de cada época, mas também, para entender as influências dessas relações sobre a educação no país. Assim, foi possível delinear as características do nosso perfil educacional e suas consequências para as demandas atuais do ensino superior.

2.1. As primeiras instituições de ensino superior do país

As primeiras escolas de ensino superior do Brasil foram fundadas em 1808, com a chegada da família real portuguesa. Até essa data não havia interesse da corte na criação de estabelecimentos de educação no país, principalmente de ensino superior, uma vez que as famílias ricas que aqui viviam podiam enviar seus filhos para estudarem na Europa. Entretanto, depois da grande invasão napoleônica a Portugal e da vinda da coroa portuguesa, somadas à impossibilidade do retorno da família real à Europa, viu-se a necessidade da criação de instituições de ensino superior no território brasileiro.

Desde a criação das primeiras escolas superiores do país, até o ano de 1934, ou seja, por mais de um século, o modelo de ensino superior adotado foi o da formação para o exercício de profissões tradicionais, como médico, advogado e engenheiro²⁵.

De forma lógica, seguiram-se as idéias da reforma da Universidade de Coimbra²⁶ promovida por Marquês de Pombal em Portugal, primeiro-ministro da metrópole entre os anos de 1750 e 1777. Essas ideias tinham suporte no modelo napoleônico, no qual a graduação

²⁵ SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990*. Documento de Trabalho 8/91. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre ensino superior/USP, 1991, p. 02.

²⁶ Em 1772 a Coroa portuguesa, na intenção de modernizar Portugal e revalorizar o ensino no país, empreendeu a reforma da Universidade de Coimbra. Toda a sua estrutura foi modificada. Foi criado um corpo de “professores régios” em substituição aos mestres predominantemente eclesiásticos e em muitos casos jesuítas. Entre as mudanças, destacam-se a reformulação da Faculdade de Leis e a criação de duas novas faculdades, a de Matemática e a de Filosofia.

era elaborada dentro de uma visão pragmática, buscando formar profissionais para a administração dos negócios do Estado²⁷ e para a descoberta de novas riquezas²⁸.

De acordo com Sampaio (1991), a criação das instituições de ensino superior seguindo esse modelo “implicava em rejeitar qualquer papel educacional da Igreja Católica que fosse além do ensino das primeiras letras”²⁹. Além disso, o método também ressaltava a separação entre o ensino e a pesquisa científica, focando cursos que formavam profissionais liberais – medicina, engenharia e direito. Esses cursos constituíram o cerne do ensino superior no país e até hoje têm grande prestígio social.

Nesse período, os professores eram credenciados pela Real Mesa Censória de Lisboa, um tribunal criado em 1768 como instrumento de censura de livros e publicações de caráter político. Também atuava em defesa da teoria do direito divino dos reis. As diretorias dos cursos cabiam aos próprios governadores das províncias³⁰.

Mesmo após a Independência do Brasil, em 1822, o formato do ensino superior pouco mudou, pois a pesquisa ainda era escassa e precária, e as escolas eram burocráticas, sem autonomia e com objetivos utilitaristas. Apenas uma alteração considerável ocorreu em relação à escolha da diretoria das instituições: os professores passaram a apresentar uma lista tríplice e, assim, cabia ao governador da província a escolha do nome do reitor, algo muito próximo do que é feito atualmente.

Nessa época valia a distribuição das cátedras que, segundo Sampaio (1991), atendia “mais a critérios políticos do que acadêmicos”³¹, permitindo, com isso, o controle do Estado sobre as instituições de ensino. E até 1879, quando houve a Reforma Leôncio de Carvalho³², o ensino superior se manteve por meio de instituições isoladas, além de exclusivamente público e privativo do poder central.

²⁷ O termo Estado será usado para designar, no que se refere especificamente à sua estrutura, um conjunto de instituições permanentes - órgãos legislativos, tribunais, entre outras - que possibilitam a ação do governo. Aliás, o governo é caracterizado, aqui, como um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, organismos da sociedade civil, técnicos, entre outros) e se propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado tempo. (Höfling, 2001)

²⁸ ANASTASIOU, L. G. C. *Metodologia de ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória*. Campinas: Ed. Papirus, 2001, p. 57-69.

²⁹ SAMPAIO, Op. cit. p. 31, p. 02.

³⁰ MATTOS, P. L. *Quadro Histórico da Política de Supervisão e Controle do Governo sobre as Universidades Federais Autárquicas*. Ciência e Cultura 37 (7). Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 1985, p. 14-28.

³¹ SAMPAIO (1991), Op. cit. p. 31, p. 04.

³² A Reforma Leôncio de Carvalho, também conhecida como Reforma do Ensino Livre, expressa no Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, autorizava, dentre outras medidas, a regularização das faculdades livres, mantidas por associações de instituições particulares, desde que permanecessem por sete anos consecutivos em funcionamento. O Decreto está disponível em <www.senado.gov>, sob o título “Reforma do ensino secundário e superior: parecer e projeto”. Acesso em: 15 abr. 2009.

Ainda de acordo com Sampaio (1991),

“nesse contexto de centralismo político do regime imperial, o debate sobre a criação de uma universidade no Brasil passava, inevitavelmente, pela discussão sobre o grau de controle do Estado na educação. Para muitos, uma universidade seria exatamente uma forma de atender aos objetivos centralizadores do governo. Assim, tanto para os defensores deste tipo de organização do ensino superior como para os positivistas, seus principais opositores, a idéia de universidade aparecia associada, com raras exceções, à ingerência oficial do ensino”³³.

Portanto, havia discussões sobre a criação de uma universidade, sobretudo diante da necessidade de desatrelar a educação da mão controladora do Estado, tornando as escolas de ensino superior autônomas para elaborarem o currículo, a pesquisa e os cursos. Contudo, havia o receio de que uma universidade com uma administração central poderia, ao contrário, facilitar e fortalecer o domínio do Estado sobre as instituições de ensino superior. Aos que eram contrários à construção de uma universidade, cabia, também, o argumento de que “cursos de caráter mais humanístico” eram “fúteis e ultrapassados, uma vez que apareciam associados ao modelo escolástico da decadente Universidade de Coimbra antes de sua reforma”³⁴.

Em 1889, com a Proclamação da República, o país se vê diante de um grande turbilhão de acontecimentos e de mudanças em todos os setores, o que permitiu a descentralização do ensino superior para os governos estaduais e a criação de instituições privadas. Essas medidas apresentaram efeito imediato na ampliação e diversificação do sistema. Entre os anos de 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, em sua maioria privadas, foram criadas no país³⁵.

Com a expansão, as instituições de ensino superior, principalmente as estaduais, passaram a enfatizar a formação tecnológica que, por sua vez, exigia uma base científica mais ampla e incitava o interesse pela pesquisa.

³³ SAMPAIO (1991), Op. cit. p. 28, p. 04.

³⁴ Ibid, p. 05.

³⁵ Ibid, p. 06.

2.2. A criação das primeiras universidades

Pode-se afirmar que durante todo o século XIX e nas primeiras décadas do século XX as idéias dos positivistas prevaleceram, pois o ensino superior não se organizou de acordo com o modelo universitário e continuou formando os alunos em profissões tradicionais. Na década de 20, entretanto, diante da necessidade de criação de um espaço para acolher pesquisadores com mais liberdade de experimentação e pensamento, surgem os debates e as propostas dos setores vinculados à educação. Esses debates incluíram cursos de extensão e pesquisas, além da elaboração de projetos de lei, tomando dimensão nacional.

Os estudos realizados acerca da comunidade acadêmica deram-se, sobretudo, por meio de duas atividades promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE): os chamados “inquéritos” entre os líderes educacionais, que possibilitavam o pronunciamento de grande número de pessoas, e as Conferências Nacionais de Educação, nas quais se discutiam não somente a necessidade de pesquisa, mas também a criação de espaços autônomos para tal³⁶.

Esse movimento possibilitou que se formasse e se difundisse entre os educadores brasileiros a noção de universidade. Nas discussões emergia a concepção de uma universidade moderna, que, segundo Nagle (1974)³⁷, deveria ser organizada de maneira que as faculdades integrassem um sistema único, mas sob direção autônoma. Além disso, deveria ser constituída por faculdades profissionais (medicina, engenharia, direito), por institutos técnicos especializados (farmácia, odontologia) e por instituições de altos estudos (faculdades de filosofia e letras, de ciências matemáticas, físicas naturais, de ciências econômicas e sociais e de educação, entre outras). O autor propunha, também, a idéia de que a universidade deveria se desenvolver como uma instituição orgânica, centrada no espírito científico, colocando-se à serviço da formação e desenvolvimento da cultura nacional por meio do seu nível de estudos e pela natureza e eficácia de sua ação.

Nesse período não podemos ignorar a presença da elite paulistana, grande impulsionadora das transformações do sistema educacional brasileiro. A expansão cafeeira trouxe a modernização do Estado de São Paulo e o crescimento da atividade industrial e dos centros urbanos, além do aumento da necessidade de mão-de-obra, alimentada principalmente por imigrantes europeus e japoneses. Esse grupo constituiu uma nova classe média, aumentando não

³⁶ SAMPAIO (1991), Op. cit. p. 28, p. 08.

³⁷ NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária e Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

somente a demanda por escolas, mas também a necessidade de elevação do nível de escolarização.

Diante das transformações sócio-econômicas ocorridas principalmente no estado de São Paulo, o ensino superior experimentou um caráter inovador, uma vez que era financiado por essa elite, a qual tinha uma visão diferenciada da formação profissional e centralizadora da época. Em 1931 o governo provisório de Getúlio Vargas implementou uma reforma no sistema educacional brasileiro, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos, em homenagem ao então primeiro Ministro da Educação do país. A reforma orientava que o ensino superior deveria ser ministrado nas universidades, a partir da criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras (com o intuito de ser um centro integrador dos institutos), gerando, assim, duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário e o instituto isolado.

O cerne da Reforma Francisco Campos era, contudo, a nova Faculdade de Ciências, que tinha como principal intuito a formação de professores para o ensino médio³⁸, uma vez que já se mostrava preocupação com a carência de medidas para a formação desses profissionais. Nessa época, dados já mostravam a necessidade de expansão do ensino público e de possibilitar maior acesso à educação para as classes mais pobres da sociedade.

O decreto nº 19.851, elaborado pela reforma, previa entre suas exigências a obrigatoriedade de pelo menos três dos seguintes cursos para a constituição de uma universidade: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. No artigo 5º, o decreto descrevia que as funções da nova Faculdade de Educação, Ciências e Letras eram

“ampliação da cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério, sistematizar e aperfeiçoar enfim, a formação técnica e científica para o desempenho propício de diversas atividades nacionais”³⁹.

Sendo assim, essa faculdade foi pensada como um *lôcus* de integração dos institutos, para uma ciência mais reflexiva e questionadora. Para Castro (1974)⁴⁰, a Faculdade de Educa-

³⁸ O ensino médio, na época, era chamado de ensino secundário.

³⁹ BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. *Institui o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário*. Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em : 31 jan. 2009.

⁴⁰ CASTRO, A. D. *A Licenciatura no Brasil*. Revista de História, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out./dez., 1974.

ção, Ciências e Letras tinha a função de transcender o pensamento de universidade como somente formação profissional, tentando abranger todos os aspectos dos valores que geram a universalidade. Contudo, também cabia a essa faculdade a função profissionalizante de formação de professores para o ensino médio, fator este que tornava urgente a sua criação.

Nesse período foram fundadas a Universidade do Brasil, a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, e a Universidade de São Paulo (USP), esta última sobre os pilares da elite paulistana e vislumbrando grande autonomia, criada dentro das normas da reforma e com uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Mesmo diante da beleza da idéia de um instituto integrador, percebeu-se forte resistência das outras faculdades. E o principal questionamento estava relacionado à qualidade dos cursos oferecidos. Assim, permaneceu-se o isolamento entre os institutos, que mantiveram sua autonomia e rejeitaram, sistematicamente, tanto as matérias de núcleo comum, oferecidas pela nova faculdade, quanto a presença dos “filósofos”. Com isso, fez-se da nova faculdade somente um local para a formação de professores para o ensino médio.

Segundo Sampaio (1991),

“[a universidade] através de seu aproveitamento para a formação de professores dos ginásios e escolas normais, estabeleceu um vínculo entre os diferentes níveis do ensino público, num quadro de transformação de todo o sistema educacional. Essas novas oportunidades de acesso ao ensino superior e de carreira no magistério ajudaram a criar uma demanda que foi amplamente explorada pelas novas classes médias urbanas em formação. Por isso e apesar de tudo, a universidade da década de 30 representa uma democratização, ainda que relativa, do ensino superior brasileiro”⁴¹.

De um modo geral, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras aparecia como a “irmã pobre” dentro da universidade, quase sempre considerada menos qualificada. Um aluno da Faculdade de Engenharia da Escola Politécnica da USP, por exemplo, não deixaria de fazer cálculo no seu instituto para cursar a mesma disciplina na Faculdade de Ciências da universidade. Devido a essa rejeição vinculada à desconfiança sobre a qualidade dos cursos, a nova faculdade se transformou em um grande filão para as classes médias e urbanas, já que ofereciam vagas para cursos com menor prestígio social, mas com maiores possibilidades de acesso e conclusão.

⁴¹ SAMPAIO (1991), Op. cit. p. 28, p. 12.

2.3. As universidades federais e o setor privado

Em 1945 observa-se a expansão das universidades federais, embaladas pela expansão das entidades estaduais. Nessa época pairava a concepção de que cada estado da federação tinha o direito de ter, pelo menos, uma universidade federal. Com o restabelecimento do regime democrático, portanto, muitas universidades estaduais, criadas timidamente, buscaram e conseguiram passar para a jurisdição do governo federal.

Deve-se considerar também que nesse período houve a explosão das instituições do setor privado, com mais de 50% de aumento do número de matrículas – entre 1954 e 1960, as matrículas passaram de 26.905 para 41.287. Só em 1960, as matrículas em instituições privadas representavam 44,3% sobre o total da demanda do ensino superior⁴².

Nos trinta anos que se seguiram à criação das universidades, a sociedade mudou rapidamente, passando por uma grande ampliação industrial e urbana. Assim, além do surgimento de uma classe média em ascensão, veio a necessidade de ampliação, primeiramente, do ensino médio. Logo em seguida, com a disputa por vagas em setores estatais e em empresas de grande porte, o diploma de ensino superior se transformou em uma ferramenta que garantia a inserção nesse novo mercado de trabalho.

Entretanto, ainda na década de 60, não havia vagas suficientes para todos os alunos. Como as universidades públicas utilizavam um sistema de classificação como método de inserção, criou-se o que se chamou de “excedentes”. Aqueles que estavam na lista dos excedentes eram alunos classificados que não poderiam estudar, mesmo sabendo que tinham o direito à educação superior. Essa situação gerou um grande mal-estar entre os estudantes e o governo.

Em 1966, durante o Regime Militar, o Ministério da Educação e Cultura encomendou um estudo ao professor estadunidense Rudolph Atcon, que, de acordo com Martins (1988)⁴³, tinha o objetivo de “reestruturar o ensino superior, assim, diminuindo as pressões dos alunos excedentes e para a necessária expansão”. Portanto, esse estudo foi pensado como uma resposta do governo para a organização estudantil, que exigia providências diante da grande demanda.

⁴² LEVY, D. *Higher Education and the State in Latin América: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

⁴³ MARTINS, C. B. *O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980)*. In: _____. (Org). *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectiva*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 11-48.

Tanto os estudantes como os intelectuais da época, em geral entendiam que a nova universidade deveria ser popular, deselitizada, organizada por departamentos que decidiriam tudo em conjunto, e sem o modelo de cátedras. Obviamente, aqui já observamos a incorporação do modelo estadunidense de ensino superior, o que torna evidente que as interações que propiciaram as mudanças do ensino, iniciadas na década de 60, já vinham embebidas em opiniões importadas.

Seguindo os aconselhamentos de Atcon, estabeleceu-se a idéia da expansão de vagas com contenção de custos, além da visão de que o Estado não poderia financiar o ensino superior. Para o professor, países pobres não tinham condições econômicas e não deveriam, portanto, arcar com os gastos gerados por tal nível educacional⁴⁴.

Em 1965 foi criada uma Comissão Mista para elaborar um conjunto de planos de ampliação e reestruturação do ensino nas universidades. Quando apresentado, o plano continha várias recomendações presentes no trabalho de Atcon. Assim, foram introduzidos o sistema de créditos, as matrículas por disciplinas e o vestibular unificado, buscando preencher todas as vagas oferecidas pelas instituições de ensino. Também foi criado o ciclo básico comum para cada área, o fim das cátedras e a reestruturação dos departamentos, para diminuir custos.

Pelo menos um problema foi sanado com a criação do vestibular unificado: extinguiu-se a lista de excedentes. Os candidatos eram aprovados ou não, segundo o limite de vagas. Mesmo assim, a reforma não foi suficiente para absorver a demanda. Diante do apelo de expansão por parte da população, somado à preocupação de não sobrecarregar o Estado, o governo passou a estimular o setor privado para que este investisse recursos no ensino superior.

Na sua maioria, as escolas privadas de ensino médio utilizaram a mesma estrutura física que já possuíam para a abertura dos cursos de graduação. Além da expansão, formularam-se também sistemas de bolsas, nos quais os alunos pagarias, depois de formado, as anuidades ao Estado. Entretanto, a idéia central do Estado sobre o ensino superior privado consistia em “quem pode pagar, deve pagar”⁴⁵.

Foi nesse cenário que surgiu a Reforma Educacional de 1968⁴⁶, na qual o governo federal promulgou uma versão de um projeto de autoria de Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília, incorporando até mesmo ideias de movimentos estudantis. De forma contraditória, o projeto foi implantado dentro de um sistema político autoritário da ditadura militar e,

⁴⁴ MARTINS (1988), Op. cit. p. 34, p. 15.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média*. Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em: 31 jan. 2009.

um ponto forte da reforma foi a concepção de universidade, que deveria ser o modelo vigente de ensino superior, tornando os institutos isolados apenas estabelecimentos passageiros.

Além disso, todas as sugestões da Comissão Mista foram acolhidas na reforma. E, a partir desse momento, o Conselho Federal de Educação (CFE), criado em 1962, teve suas funções ampliadas quanto à deliberação da quantidade mínima de conteúdo e a duração dos cursos superiores. Consequentemente, diante da preocupação com a carência de professores e com a expansão do setor privado, o CFE estipulou uma carga horária mínima, cursos curtos e longos e outras medidas, que no decorrer dos anos firmaram as licenciaturas como cursos com extremas heterogeneidades, variando não só no conteúdo como na qualidade.

Nesse mesmo período, devido à explosiva demanda do ensino superior, impulsionou-se a ampliação de vagas do ensino público e o estímulo ao crescimento do setor privado. Entre as décadas de 60 e 80 o ensino superior privado experimentou novamente uma grande expansão, saltando de 44,3% do total de matrículas feitas em 1960, para 63,3% em 1980⁴⁷. E no que concerne à América Latina, a expansão é notória. De acordo com o relatório *“Educación y conocimiento: eye de la transformación productiva com equidad”*, produzido pela Comissão Econômica para América Latina (Cepal) e pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Orealc) em 1992, "a taxa de escolarização bruta primária quase duplicou e a secundária quase quadruplicou entre 1960 e 1990. A superior sextuplicou. O número de estudantes de terceiro grau subiu de 1,6 milhões em 1970 para 7 milhões em 1988"⁴⁸.

Diante da mudança de paradigmas da educação e de fatores econômicos, observa-se durante a década de 80 uma crise que atinge as universidades do mundo todo, que passam a focar o setor produtivo em detrimento à pesquisa desinteressada e de longo prazo. Instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) recomendavam a redução da contribuição estatal e o direcionamento, como política alternativa, para a concessão de empréstimos, assim, financiando o ensino superior para os alunos de baixa renda que estudavam em instituições privadas.

Esse estímulo foi essencial para a expansão do ensino superior privado, alimentada, ainda, pela insuficiência de instituições públicas e pelas novas necessidades do mercado de trabalho. Na prática, as instituições privadas, com caráter empresarial, apostaram na grande diversificação de profissões, gerando com isso redução de custos e de tempo de formação.

⁴⁷ LEVY (1990), Op. cit. p. 34.

⁴⁸ Cepal/Orealc. *Educación y conocimiento: eye de la transformación productiva com equidad*. Santiago, Chile, 1992. apud PAIVA, V. (Org.); WARDE, M. J. (Org.). *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas/SP: Ed. Papirus, 1994, p. 09 a 41.

Houve, no entanto, uma desproporcionalidade na distribuição dessas instituições pelo país, que acabaram centralizando-se em regiões com grande desenvolvimento econômico⁴⁹.

Na década de 90 o processo de expansão continuou, marcado pela incorporação de novos públicos, mais diferenciados socialmente, pelo aumento de estudantes do gênero feminino, pela entrada de alunos que já estavam no mercado de trabalho, devido ao aumento de vagas de cursos noturnos, e pelo acentuado processo de interiorização e regionalização do ensino. Essas mudanças se estendem até os dias atuais.

Os aumentos da demanda e do acesso atingiram a qualidade do ensino e, com os processos internos de democratização, modificaram os parâmetros da administração universitária e os valores constitutivos da vida acadêmica⁵⁰. Porém, a ampliação das vagas e a expansão do setor privado não foram suficientes para melhorar os dados estatísticos do país. Em 1990 o Banco Mundial divulgou no Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial⁵¹ que em 1987 somente 11% dos jovens brasileiros entre 20 e 24 anos ingressaram no ensino superior. Argentina e Chile apresentavam 39% e 18%, respectivamente, no mesmo ano.

Na década de 90 o grande limitador do acesso ao ensino superior era o ensino médio, uma vez que muitas pessoas não tinham acesso às escolas. Para Sampaio (1991)

“a principal razão desta situação são as dimensões reduzidas do sistema brasileiro de educação secundária [ensino médio], que deixa de fora a grande maioria da população em idade escolar. Dos que chegam a se formar, uma taxa relativamente alta - 28% - ingressa na universidade, uma cifra não muito distante do que apresentam a Espanha e a França, onde esse percentual se situa em torno de 33%”⁵².

O relatório elaborado pelo Banco Mundial divulgou, ainda, que a França, por exemplo, apresentava 92% de estudantes na faixa etária matriculados no ensino médio, enquanto no Brasil apenas 39% havia efetuado a matrícula. Logo, considerar que quase 30% dos alunos do ensino médio brasileiro buscavam o ensino superior mostra o interesse por esse tipo de educação e indica que a deficiência está no ensino médio.

⁴⁹ SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. *O ensino superior público e particular e o território brasileiro*. Brasília: ABMES, 2000.

⁵⁰ PAIVA, V. (Org.); WARDE, M. J. (Org.). *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas/SP: Ed. Papirus, 1994, p. 09 a 41.

⁵¹ Dados extraídos da tabela 29, do *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1990: a pobreza*. p. 240. Fonte: BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1990: a pobreza*. Washington: World Bank, 1990. Disponível em <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2009/12/23/000333037_20091223012222/Rendered/PDF/PUB85070SPANIS1o0A1994100101PUBLIC1.pdf>. Acesso em 01 jun. 2010.

⁵² SAMPAIO (1991), Op. cit. p. 31, p. 23.

Atualmente, o acesso ao ensino superior tem aumentado consideravelmente. Existem redes privadas que já ultrapassaram marcas de universidades históricas. A Universidade Paulista (Unip), por exemplo, contava com 53 mil alunos em 1999, um número relativamente alto se comparado à USP, que ofereceu 35.600 vagas no mesmo período⁵³. No ano de 2009, a Rede das Faculdades Anhanguera bateu a marca de 250 mil alunos no ensino superior, distribuídos em oito estados brasileiros⁵⁴.

É importante ressaltar, também, que a disputa acirrada entre as instituições de ensino superior privadas nem sempre gera aumento da qualidade do serviço oferecido, já que o que se disputa são alunos que apresentam, na sua grande maioria, baixo poder aquisitivo e educação prévia com qualidade insuficiente.

Nesse aspecto nota-se, de um lado, a expansão notória do setor privado, tratando a educação como um serviço, seguindo as tendências do mercado, e, do outro, as universidades públicas, que apresentam a estrutura ensino-pesquisa-extensão como cerne da sua base educacional. Além de possuir uma concepção diferente sobre como deve ser o ensino superior, as universidades públicas apresentam, na maioria dos cursos, uma elevada relação candidatos/vaga e, devido à competição, têm suas vagas preenchidas por alunos de classes sociais mais elevadas - provavelmente porque tiveram acesso a uma educação de maior qualidade, além de outros fatores sócio-econômicos. Por outro lado, a disputa por vagas no setor privado, principalmente nos cursos menos visados pelo mercado e com mensalidades mais acessíveis, é baixíssima. Pode-se afirmar que o mais perverso neste processo é que, contrariamente à ideia inicial de que “quem pode pagar, paga”, percebe-se hoje, com a evolução dos sistemas de créditos para estudantes de ensino superior, que quem paga são exatamente os estudantes que não podem pagar.

Outra mudança que pode ser notada, principalmente nos últimos anos, é a aproximação das universidades públicas com o setor produtivo, no que se refere à pesquisa e ao financiamento. Segundo as autoras Paiva e Warde (1994), a partir desse momento

⁵³ REVISTA VEJA. *O dono do ensino*. Editora Abril, ed. 1.613, de 01 de Setembro de 1999. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/010999/sumario.html>>. Acesso em: 28 jan. 2009.

⁵⁴ REVISTA EXAME. *A marca que nasceu de uma estrada*. Editora Abril, ed. 0944, de 03 de junho de 2009.

“as universidades ganhariam uma nova configuração porque o conhecimento passou a ser reconhecido como de valor econômico estratégico. Novas estruturas de produção e distribuição do conhecimento concorrem para alterar as estruturas das universidades que – na medida em que são chamadas a intervir no incremento do sistema produtivo – ganham uma posição estratégica no novo quadro econômico de globalização e competitividade. Os impactos da centralidade do conhecimento induzem a que se fale em “sociedade do conhecimento” e mesmo em “revolução acadêmica”, considerando a revolução provocada por novas formas de apropriação e circulação do conhecimento em conexão com as novas tecnologias de informação e comunicação que demandam novas metodologias de aprendizagem e novos parâmetros de formação profissional. Em meio à crise, no entanto, estaria ressurgindo – ao lado de forte desconfiança sobre os novos ventos – certa credibilidade da instituição universitária”⁵⁵.

De um modo geral, as universidades vêm se adaptando ao contexto em que estão inseridas, e se reafirmam como parte integrante do processo produtivo de conhecimento e de tecnologia, recebendo grande subsídio, tanto público quanto privado, para as pesquisas cujo retorno seja em curto prazo e que tenham aplicabilidade direta no setor produtivo. Dentre as poucas instituições privadas de ensino que têm um desenvolvimento sólido de pesquisas, a grande maioria é financiada por empresas privadas ligadas à tecnologia e à indústria.

2.4. As licenciaturas

A Reforma Francisco Campos, iniciada em 1931, já destacava a preocupação com a carência de medidas para estimular a formação de professores. É possível notar pelo discurso do Ministro da Educação o descaso do setor público em assumir a formação docente até aquele momento: “o Brasil não cuidou ainda de formar professorado secundário, deixando a educação da sua juventude entregue ao acaso da improvisação e da virtuosidade, sendo inacreditável que nenhum esforço haja sido tentado naquela direção”⁵⁶. Justificava-se, assim, a urgência em se criar a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, tendo em vista que ela teria, entre suas finalidades, a formação de professores de ensino médio.

O que se verifica, na verdade, é que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras só funcionou nos moldes mais próximos ao proposto na Reforma Francisco Campos na Faculda-

⁵⁵ PAIVA, WARDE (1994), Op. cit. p. 37, p. 27.

⁵⁶ CASTRO (1974), Op. cit. p. 32, p. 629.

de de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, a partir de 1934. Fora isso, o que permaneceu foi apenas o nome colocado pelas instituições, que o adotaram não como Faculdade de Educação, mas sim como Faculdade de Filosofia ou Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

De acordo com a reforma, o licenciado seria o professor dos cursos do ensino médio nas áreas de Ciências, Letras e Educação. Entretanto, segundo Castro (1974)⁵⁷, na Universidade de São Paulo recebia o título de licenciado o estudante que terminasse o curso seriado de qualquer secção ou sub-secção, e o de licenciado com direito ao exercício do magistério era dado àquele que obtivesse, também, formação pedagógica. Este título era conferido aos estudantes do antigo Instituto Caetano de Campos⁵⁸, que foi então incorporado pela Universidade de São Paulo com o nome de Instituto de Educação.

Ainda segundo Castro (1974) pode-se verificar, por meio do estatuto de 1934 da Universidade de São Paulo, que a “licença para o magistério secundário” seria concedida ao candidato que “tendo-se licenciado em qualquer das secções ou sub-secções” houvesse “concluído o curso de formação pedagógica de professores secundários no Instituto de Educação”⁵⁹.

Em 1938 houve a separação do Instituto de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – que passou a se chamar Faculdade Nacional de Filosofia –, gerando mudanças estruturais na formação de professores. O Decreto-Lei nº 1.190⁶⁰, que dispunha sobre a organização da nova faculdade, definiu a instituição como “estabelecimento federal de ensino destinado à preparação do magistério secundário”⁶¹, além de trazer mudanças na obtenção de títulos. Ficou estabelecido, então, que para receber o título de licenciado, o bacharel em Filosofia, Física, Química e Matemática, entre outras, deveria frequentar o Curso de Didática, que era composto por seis disciplinas:

- I. Didática Geral;
- II. Didática Especial;
- III. Psicologia Educacional;
- IV. Administração Escolar;

⁵⁷ CASTRO (1974), Op. cit. p. 32.

⁵⁸ O Instituto Caetano de Campos formava professores para a educação fundamental. Os professores que ministravam aulas neste instituto, na sua maioria, não eram graduados, tendo como formação o antigo curso Normal, ou Magistério. Com a incorporação desse instituto pela USP, tornando-o o Instituto de Educação, registraram-se vários conflitos. Para uma maior compreensão desse evento, recomendamos Evangelista (2002).

⁵⁹ CASTRO (1974), Op. cit. p. 32, p. 630.

⁶⁰ BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. *Dispõe sobre a Organização da Faculdade Nacional de Filosofia*. Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2009.

⁶¹ CANDAU, V.M. F. *Novos rumos da Licenciatura*. Brasília: INEP, 1987, p. 13.

- V. Fundamentos Biológicos da Educação;
- VI. Fundamentos Sociológicos da Educação.

Com isso, o bacharel em Química, por exemplo, com habilitação em pesquisa e indústria, teria que fazer uma complementação no Curso de Didática para ser licenciado em Química. É possível notar que um Químico Industrial não é considerado habilitado para exercer a licenciatura. Contudo, para obter a autorização bastaria cursar seis disciplinas. A impressão que permeia essa Lei é de que a docência envolve muito mais os conhecimentos teóricos em Química do que os relacionados à profissão professor. Considerando as diversas opções da área, conseqüentemente, a maioria dos graduados em Química opta por atuar em indústrias e pesquisas, com maior remuneração e reconhecimento social em relação à docência. Logo, a licenciatura (tão fácil de cursar como uma segunda opção) passaria a ser encarada apenas como um período de subsistência enquanto o recém-formado estivesse desempregado, o que é chamado vulgarmente de “bico”.

A partir daí, diversas mudanças sucederam em relação à formação e atuação dos docentes. Em 1942, com a Reforma de Capanema⁶², o ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o curso ginásial de quatro anos e o colegial – clássico e científico – de três anos. Além disso, não se cogitava a licenciatura para as disciplinas específicas de cursos técnicos. Logo, um professor de ensino técnico de Química Industrial não precisava cursar as disciplinas que o habilitaria à licenciatura.

Nesse mesmo ano, conforme disposto na legislação de 1941, determinou-se que o Curso de Didática não mais poderia ser realizado simultaneamente com os cursos de bacharelado. Portanto, o aluno deveria cursar mais um ano de graduação para ser licenciado, o que foi chamado de regime “três mais um”.

Em 1946 o decreto nº 9.053⁶³ obrigou as Faculdades de Filosofia a manterem um ginásio de aplicação destinado à prática do ensino dos alunos matriculados no Curso de Didática. Esses alunos receberiam o diploma de licenciados se cursassem no quarto ano a formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação, além de serem obrigados a fazer o curso de Psicologia Aplicada à Educação.

⁶² BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. *Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em: 31 jan. 2009.

⁶³ BRASIL. Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946. *Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país*. Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2009.

Já em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁶⁴ manteve a dualidade no que se refere à formação de professores de ensino médio e ensino técnico. À Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras caberia formar professores para o ensino médio, enquanto para os docentes de disciplinas específicas de nível médio para a formação técnica seria realizada em cursos de educação técnica.

Outro fator marcante foi a criação, em 1962, do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu os currículos mínimos para os cursos de licenciatura. De acordo com o seu relator, o conselheiro Valnir Chagas,

“os currículos mínimos dos cursos de licenciaturas compreendem as matérias fixadas em cada caso para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio”⁶⁵.

As matérias “convenientemente ajustadas” foram entendidas como matérias básicas e superficiais, com abordagem de ensino médio e não para o ensino médio. Consequentemente, criou-se a idéia de que as licenciaturas eram cursos fáceis e de rápida conclusão, imagem que perdura até hoje.

Somado a isso, o Conselho dissertava sobre o conteúdo mínimo obrigatório da formação pedagógica, que em instituições de ensino superior, principalmente privadas, se tornou o próprio currículo de formação de professores.

Aliás, não podemos deixar de citar o importante movimento de expansão do ensino superior privado. Segundo Anísio Teixeira, em depoimento prestado à CPI da Câmara dos Deputados em 1968, instalada para examinar o ensino superior no país, a formação de professores de ensino médio era realizada principalmente por Faculdades de Filosofia privadas. Em 1966, dados mostravam que, dos 82 mil alunos matriculados em estabelecimentos de ensino superior, 60 mil eram de Faculdades de Filosofia, Economia e Direito, cursos que não precisam de equipamentos específicos nem de laboratórios equipados. Teixeira ressaltou, ainda, que, dos 44.802 alunos matriculados em cursos de licenciatura ministrados pelas Faculdades de Filosofia, 55% pertenciam aos cursos de humanidades⁶⁶.

É possível afirmar que o setor privado se responsabilizou pela formação do corpo do-

⁶⁴ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em 21 jan. 2009.

⁶⁵ CASTRO (1974), Op. cit. p. 32, p. 21.

⁶⁶ CANDAU (1987), Op. cit. p. 40.

cente do país, principalmente para o ensino médio, mas de forma desordenada e atendendo a demanda do mercado, o que resultou no investimento em cursos de baixo custo, os quais Supaira chamou de “cursos fáceis, isto é, os que não exigem laboratórios e equipamentos especiais”⁶⁷. De acordo com o autor, dos 500 cursos oferecidos pelas faculdades do país em 1965, não existiam mais de 17 licenciaturas em Física e algumas em Química, uma vez que a maioria fornecia cursos nas áreas de humanidades, como Letras e História, que exigiam somente uma boa biblioteca.

Para mostrar o desprezo no que diz respeito à formação dos estudantes das Faculdades de Filosofia e à (questionável) qualidade do licenciado em Química, Lessa (1958) cita o “anteprojeto enviado ao Congresso, pelo Ministério do Trabalho, para regulamentar a profissão de Químico, que daria mais direitos aos diplomados em Técnico de Química Industrial de nível médio, do que aos diplomados pelas Faculdades de Filosofia”⁶⁸.

Como as instituições de ensino superior privado tomaram para si a formação de professores, oferecendo cursos de baixo custo e atendendo a crescente demanda – formada, principalmente, por pessoas de classes sociais menos favorecidas e que viam na licenciatura uma possibilidade de ascensão social –, não se poderia esperar que essas instituições montassem cursos longos ou de difícil conclusão. Vale acrescentar que o sistema educacional privado, diferentemente das universidades públicas, tinha como foco a formação de profissionais segundo a procura e a necessidade do mercado, já que constituía um aparelho empresarial de educação, muitas vezes com qualidade de formação questionável e que, na sua maioria, considerava a pesquisa irrelevante.

Foi somente em 1965 que a Portaria Ministerial determinou a duração dos cursos superiores, estipulada em horas-aula, admitindo um período mínimo, médio e máximo, além de traçar distinções entre o tipo de exercício docente, como primeiro ciclo e ensino médio, entre outros.

Em 1971 a Lei nº 5.692⁶⁹ determinou a integração da escola de 1º grau (chamada de educação fundamental pela LDB/96), com oito anos de duração e com o ensino voltado para o desenvolvimento de conhecimentos em áreas de estudo ou atividades, e não mais em disciplinas. A mudança repercutiu na formação acadêmica dos professores, justificando, assim, a

⁶⁷ SUPAIRA, N. *Da faculdade de filosofia à faculdade de educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 261-276, abr./jun. 1969.

⁶⁸ LESSA, G. *O aperfeiçoamento da literatura didática*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 29, n. 58, p. 118-129, jan./mar. 1958. apud LAUWERYS, J. *Instalação e desenvolvimento das Faculdades de Educação no Brasil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 305-339, abr./jun. 1969.

⁶⁹ BRASIL. Lei Ordinária nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2009.

existência de licenciaturas curtas que formavam professores com conhecimentos mais amplos e que pudessem desenvolver as atividades e os estudos necessários para tal nível de escolaridade⁷⁰.

A partir dessa lei também foram reestruturadas algumas áreas da licenciatura, consolidando-se o Núcleo Comum para o ensino fundamental e as habilitações específicas, divididas em cinco cursos: Ciências, Estudos Sociais, Letras, Educação Artística e Educação Física. Nesse momento, a licenciatura era definida na legislação, em pareceres e documentos, como o curso que, além da formação filosófica, científica, literária, artística ou técnica, também tinha em sua carga horária disciplinas pedagógicas.

Após a Reforma Educacional de 1968 o Estado assume a função de formulador de políticas e do modelo de ensino, além de explicitar o caráter do ensino superior público, baseado no tripé ensino-pesquisa-extensão. Caráter este que, segundo Martins (1988)⁷¹, engessou as instituições de ensino, pois foi um passo contra a criação de modelos institucionais diferenciados.

De 1968 a 1980 o que se percebe é uma infinidade de normas e decretos que tentavam sinalizar o crescimento do sistema privado, parecendo compensar a ausência de políticas públicas para a área. Gerou-se, então, na década de 80, uma ampla discussão sobre o papel do Estado no ensino superior.

Em 1981 a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) publicou o documento “Sugestões para a formação de professores da área científica para as escolas de 1º e 2º graus”, que mostrava a preocupação com a separação do bacharelado e da licenciatura. Isso decorria, primeiro, pela questão financeira, já que os poucos investimentos no ensino superior não poderiam arcar com maiores custos e, segundo, pela possibilidade da implantação das licenciaturas polivalentes, que formavam professores de Ciências e Pedagogia com superficialidade, aspecto este que poderia reforçar os preconceitos existentes contra a carreira de professor⁷².

Em 1985, devido às transformações da economia mundial, observou-se a aproximação do setor produtivo às políticas educacionais, financiando a pesquisa e incentivando a expansão das instituições de ensino superior privado. Assim, esse período caracterizou-se pela (re)formulação de várias diretrizes. Além disso, o Estado volta a ser modelador como na reforma de 1968, estabelecendo os currículos e as quantidades de horas para os cursos.

⁷⁰ CASTRO (1974), Op. cit. p. 32.

⁷¹ MARTINS (1988), Op. cit. p. 34.

⁷² PRADO, F. D. *Sugestões para a Formação de Professores da Área Científica para as Escolas de 1º e 2º Graus*. Ciência e Cultura 33 (3), março, 1981, p. 372.

Já em 1988, com a nova Constituição, deu-se autonomia às universidades e recursos públicos às instituições de ensino superior comunitárias.

Na década de 90, com o fim do Conselho Federal da Educação (CFE) e com a resolução de normas para a constituição de um novo órgão deliberativo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) começa uma longa jornada envolvendo diversos pesquisadores, professores e políticos numa empreitada para reformular a educação, direcionando as novas tendências da educação no país.

No ano de 1996 é promulgada a nova LDB⁷³, que, dentre várias medidas, extingue os currículos mínimos para as licenciaturas. O artigo 53, inciso II, traz em si o respeito à grande diversidade que existe no país, uma vez que permite às universidades a elaboração de currículos próprios, condizentes com as regiões nas quais estão instaladas – desde que respeitassem as orientações do CNE para a elaboração de seus currículos. A variedade na grade curricular permitiu a disseminação de cursos muito heterogêneos, marca já comum na história das licenciaturas.

A nova LDB também permitiu a Licenciatura Especial, que habilita profissionais graduados em outras áreas a se graduarem em licenciatura com uma carga mínima de 540 horas. Essa medida tinha em vista sanar a carência de professores, tratando a docência, contudo, como uma extensão de outros cursos.

Outro aspecto interessante que pode ser ressaltado dentro da nova LDB é a ideia de credenciamento das instituições de ensino superior mediante resultados obtidos em avaliações realizadas pelo MEC, mostrando claramente a posição de avaliador, assumida pelo Estado diante do ensino. Além disso, foi a partir desse documento que a educação a distância foi legalizada, por meio do artigo 80, no qual atribui-se ao poder público a função de “incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada”. Com essa abertura, viabilizaram-se diversas políticas de difusão, principalmente para a educação superior.

Em 1997 o CNE deliberou a redução do tempo de duração dos cursos de licenciatura, permitindo a inserção mais rápida no mercado de trabalho após a graduação⁷⁴. Porém, como

⁷³ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 29 jan. 2009.

⁷⁴ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Pareceres. CNE/PC 776/97*. Disponível em <<http://www.cnedu.pt/index.php>>. Acesso em: 11 abr. 2009.

afirma Kuenzer (2000), essa redução pode comprometer a articulação entre a teoria e a prática, entre a formação científico-tecnológica e sócio-histórica⁷⁵.

Em 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁷⁶,

“[...] um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os *professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação*, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal”⁷⁷. [grifo nosso]

Este projeto evidencia mais uma vez a preocupação com a formação prioritária de *professores que atuam na educação básica*.

Em 2006 dois projetos de lei foram aprovados. Um deles tornou ativa a participação do governo federal na formação de professores da educação básica e alterou a LDB, que até então atribuía a tarefa a estados e municípios; o outro projeto modificou a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que passou a ser o agente da União responsável pela oferta dos cursos de formação⁷⁸. Assim, a nova Capes articulou as regiões e as medidas para a expansão do ensino, criando projetos como a Universidade Aberta do Brasil, além de investir no ensino à distância e no financiamento dos estudos com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), dentre outras medidas.

Todas essas ações do MEC foram compiladas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado em 2007. Observando esse documento, há explícita preocupação em ressaltar medidas de ampliação da rede de ensino superior, levando a expansão para todas as regiões brasileiras, focando principalmente na educação a distância (EaD). Contudo, a função do governo ficou centrada, principalmente, no credenciamento, financiamento e avaliação das instituições de ensino superior. Por exemplo, o projeto de Reestruturação e Expansão

⁷⁵ KUENZER, A. Z. *O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 1, 2000, p. 15-39.

⁷⁶ O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. Fonte: BRASIL. Universidade Aberta do Brasil. Ministério da Educação, Capes. Disponível em http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1 >. Acesso em 22 fev. 2010.

⁷⁷ BRASIL. Universidade Aberta do Brasil. Ministério da Educação, Capes. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1>. Acesso em 22 fev. 2010.

⁷⁸ BRASIL. Capes. *União reforça formação de professores*. Sala de Imprensa, 12 out. 2006. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

das Universidades Federais, o REUNI, propõe investimentos de acordo com os resultados obtidos em dados esperados, como, por exemplo, na relação aluno/professor, número de diplomados e eficiência administrativa. Observa-se, portanto, que se reafirma o Estado como avaliador e financiador da educação.

De um modo geral, nas últimas décadas é possível perceber que há um grande empenho do governo e de pesquisadores para encontrar caminhos que viabilizem melhores resultados em avaliações nacionais e internacionais de educação, pois esses resultados são determinantes na avaliação internacional do país e condicionantes para algumas das relações externas. Mais especificadamente, desde a criação da UAB e com o apoio financeiro do governo, observou-se o grande aumento do número de IES com cursos a distância, gerando todo o processo de ressignificação dessa modalidade para o ensino superior.

2.5. A formação de professores no país

Mesmo diante de tantas medidas políticas, podemos notar durante o decorrer da nossa história que as licenciaturas foram, na sua grande maioria, deixadas em segundo plano pelas universidades públicas, quase sempre sendo caracterizadas como uma segunda linha de pesquisa do corpo docente – principalmente para professores de Biologia, Física e Química –, sem um departamento forte dentro das universidades e taxados imperiosamente pela crença de que são cursos direcionados para alunos que têm maiores deficiências teóricas, se comparados aos alunos de cursos tradicionais e mais concorridos. Além disso, as licenciaturas quase sempre aparecem como uma extensão da graduação para bacharéis e/ou tecnólogos, sendo quase sempre preterida por eles.

Como parte da formação dos docentes é feita no Instituto de Educação, não há um *lôcus* de integração e discussão entre os alunos. Outro aspecto importante na formação de professores de Ciências e Matemática, especificamente, é que, devido ao alto custo do curso e à necessidade de corpo docente especializado, além de laboratórios equipados, limitou-se a quantidade de graduandos no setor privado.

Dessa maneira, a profissão professor, seja pela baixa remuneração, pela massificação ou pelas políticas públicas que nunca firmaram um Instituto de Formação de Professores, não

é atraente aos olhos dos alunos do ensino.

Lauwerys, em 1969, já falava sobre a necessidade da criação de uma Faculdade de Educação Modelo⁷⁹. Nesse ponto, creio que se faz necessária a criação de espaços altamente qualificados e com independência, amparados por financiamento estatal e federal, no qual sejam trabalhadas Filosofia e Sociologia, Ciências e Artes, com embasamento teórico, além de ciência aplicada e prática profissional.

O que fica, diante disso, é a necessidade de formação de professores não só em Ciências, mas também em Matemática, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, entre outras, em caráter de urgência. Citando como exemplo o caso específico da Química, além de ser uma área de formação cara e difícil, devido à sua abrangência e importância científico-tecnológica no setor produtivo – com influências tanto no campo econômico, como cultural e social –, apresenta opções de trabalho em setores socialmente configurados com maior *status* do que a docência, como a indústria e a pesquisa e desenvolvimento. Logo, o esgotamento de docentes de Química, principalmente nas escolas públicas, é reflexo não apenas da falta de continuidade das políticas públicas e da visão social da profissão professor, mas também da grande abrangência da profissão.

Nessa pesquisa percebeu-se também, diante da análise de documentos, a tentativa do governo em aumentar o interesse dos jovens pela docência e de viabilizar a formação continuada, fatores que contribuem consideravelmente para a valorização desse profissional. Por isso, também trabalharemos esse aspecto na análise dos discursos.

Tanto as medidas atuais, como as propostas que decorrem desde a década de 30, mostram sempre políticas fragmentadas e emergenciais para a formação de professores. Além disso, a regionalidade, a falta de continuidade dos projetos e a ausência de um centro de formação que servisse como referência contribuíram para formar o quadro atual referente à formação, à demanda e à carência de docentes.

Em relação às leis, nota-se que elas sempre trazem exceções às regras, que por razões claras se justificam: não se pode elaborar uma lei sem amplitude, pois em um futuro próximo ela pode “atar as mãos” do Estado. Contudo, em nosso país as exceções constantemente se tornam as regras. Como exemplo, podemos citar as instituições isoladas de ensino superior, que deveriam ser passageiras, priorizando o sistema de universidades. No entanto, o setor privado se constituiu na forma de Institutos de Educação, situação que perdura até os dias de hoje.

⁷⁹ LAUWERYS, J. *Instalação e desenvolvimento das Faculdades de Educação no Brasil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 305-339, abr./jun. 1969.

É importante reunir esforços para mudar a imagem da profissão e incentivar o ingresso em cursos de licenciatura. Como afirma Sampaio (1991),

“Estes componentes históricos, da perspectiva de implantação das políticas públicas, têm grande relevância, e não podem ser olvidadas, sobretudo quando se avalia hoje, buscando perspectivas futuras, a existência de um hiato entre a atividade de formulação de políticas para a área de ensino superior e a capacidade do Ministério da Educação em implementá-las”⁸⁰.

Pode-se concluir, então, que a falta de um centro integrador, o modelo implantado de formação docente e a imagem construída da figura do professor, aliados ao setor privado, que segue as regras do mercado, são fatores que fortalecem a falta de interesse pela docência. Porém, em relação à capacidade do Ministério da Educação em implementar políticas na área da educação, visualizamos grandes esforços na busca pela educação a distância como alternativa para a formação de professores.

Outras questões pertinentes vão além das discussões desse capítulo, pois se referem a atual imagem sobre a profissão professor, no que tange relacionamentos interpessoais, questões salariais, tipo de trabalho e reconhecimento social. Além disso, novas tecnologias e costumes trazem novos problemas, como ter de aprender a lidar com o excesso de informações e de trabalho e a necessidade constante de aperfeiçoamento profissional. Todos esses fatores embutem na docência muitas responsabilidades e desafios e, conseqüentemente, tornam a análise sobre essa profissão muito mais complexa. Como esses aspectos não podem ser sublimados, diante de uma discussão sobre a formação de professores, serão discutidos no próximo capítulo.

⁸⁰ SAMPAIO (1991), Op. cit. p. 28, p. 25.

CAPÍTULO 3

3. O PROFESSOR

Este capítulo está dividido em duas partes, sendo que na primeira, procurou-se contextualizar o tema da pesquisa em seu tempo e espaço, baseando-se em um resgate do movimento histórico que culminou nas atuais relações sócio-econômicas e culturais que vivenciamos. Já na segunda parte busca-se entender como o professor trabalha nesse novo contexto, em um mundo em transformação, e como articula sua profissão com essas novas tendências e transformações.

3.1. A Nova Ordem Mundial

A partir da década de 80 ficou evidente a superação do modo de produção taylorista-fordista⁸¹ pelo caráter multifuncional e pluriespecializado na relação trabalho-capital, estabelecendo o envolvimento individualizado do empregado e o compromisso do trabalho em equipe⁸². Com isso, criam-se novas relações econômicas, nas quais bens de consumo e serviço tomam grande espaço na circulação de capital e as novas relações empregatícias geram modificações nas formas de consumo, na apropriação de conhecimento e nas relações sociais, tanto nas famílias como na sociedade de forma geral, interferindo na própria cultura dos povos.

As grandes unificações, como a União Européia, os acordos internacionais, a busca de novos territórios pelas grandes multinacionais e a forma como o capital toma lugar em detri-

⁸¹ Já na década de 70, Friedmann (1972), um dos pioneiros que contribuíram para a visão sociológica desse processo de transição, já afirmava que a divisão de trabalho taylorista-fordista foi de grande valia para o período pós-guerra, no ápice da crise do capital. Contudo, para o autor, a ampliação, alternância e rodízio de tarefas são importantes e se mostram mais eficientes para a satisfação dos empregados. “O melhor rendimento pode ser obtido transferindo-os de uma tarefa parcelada para outra ou praticando sistematicamente o rodízio das tarefas. [...] Os efeitos da fragmentação das tarefas, em particular o conjunto de atitudes designadas sob o nome de tédio, podem ser atenuados quando se substitui a uniformidade por uma certa variedade. [...] Investigações metódicas foram efetuadas, transformações introduzidas nas oficinas para suavizar os perigos físicos e mentais da fragmentação das tarefas, meios tais como pausas, educação física, organização de grupos competitivos, difusão de ‘música funcional’, e até mesmo a distribuição de ‘receptores individuais’ que permitem aos operários ouvir conferências, reportagens, e mobilizam seu espírito, enquanto continuam atuando neles os automatismos psicomotores” (FRIEDMANN, 1972, p. 53-61).

⁸² OHNO, T. *O Sistema Toyota de Produção: além da produção em larga escala*. Tradução: Cristina Schumacher. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 65.

mento da cultura e das particularidades das nações, são relações estabelecidas nas duas últimas décadas que ajudam a explicar a transformação da educação em todo o mundo. Além disso, a veiculação de categorias teóricas, como globalização e neoliberalismo, também fazem parte do discurso que impera nesse período.

Assumindo aqui a premissa de Foucault (2002)⁸³, de que é necessário entender os discursos como constituintes dos objetos, para assim poder entender o contexto em que foram estabelecidos, vamos agora discutir essas categorias teóricas e, assim, tentar delinear as transformações sócio-econômicas que culminaram no atual perfil da educação não só no Brasil como no mundo.

É importante entender que a globalização e o neoliberalismo são categorias construídas socialmente e que continuamente sofrem transformações. Sendo assim, sempre teremos definições inacabadas. Elas devem ser trabalhadas como que em constante movimento, flutuando dentre as várias definições possíveis conforme o meio e o período. Adotaremos aqui uma das suas possíveis formas.

Começando pela globalização, podemos entendê-la como um processo de internacionalização das práticas capitalistas, tendendo à liberdade de fluxo de capital e à diminuição das barreiras alfandegárias. Contudo, essa definição é limitada e, conforme afirma Santos (2001),

“muitas definições centram-se na economia, ou seja, na nova economia mundial que emergiu nas duas últimas décadas como consequência da intensificação vertiginosa da transnacionalização da produção de bens e serviços e dos mercados financeiros — um processo através do qual as empresas multinacionais ascenderam a uma preeminência sem precedentes, como actores internacionais”⁸⁴.

Porém não se pode ignorar que também se trata de um processo social, uma vez que “a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”⁸⁵.

Para Beck (1997), sociólogo alemão, a globalização é caracterizada por processos que têm como consequência a “subjugação e a ligação transversal dos estados nacionais e sua so-

⁸³ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002 (c).

⁸⁴ SANTOS, B. de S. *As tensões da modernidade*. In: Fórum Social Mundial. Documento Eletrônico, p. 02. São Paulo: 2001. Disponível em <http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/por_boaventura.php>. Acesso em: 05 jul. 2009.

⁸⁵ Ibid.

berania através de atores transnacionais, suas oportunidades de mercado, orientações, identidades e redes”⁸⁶. Por isso, esse processo integra tanto a questão econômica como social, já que implica em questões de mercado, de identidade e de soberania.

Diante de várias linguagens possíveis para definir a globalização, neste trabalho, assim como Castells (2003)⁸⁷, entenderemos que todo o processo de globalização, tanto econômico como social, é um processo amparado por novas tecnologias de comunicação. A partir das transformações iniciadas na década de 80 e muito bem estabelecidas nas décadas seguintes, foi possível a construção de uma nova infra-estrutura, alterando as relações sociais e econômicas ao passo que permitiu a realização de transações globais em tempo real. A relação tempo-espço assumiu uma nova dimensão, muito diferente da vivida por nossos avós, e que geraram profundas mudanças, as quais nos motivam a sugerir que para os que vivem nesta atual rede global há a possibilidade de uma nova compreensão de mundo.

Além disso, como grande aliada na veiculação das informações e troca de experiências há a popularização destas novas tecnologias de comunicação, como telefonia e internet⁸⁸, permitindo que muitas pessoas possam estabelecer comunicação eficiente e rápida em tempo real.

Também assume-se aqui o que afirmou Bourdieu (1998): “a globalização é um mito no sentido muito forte do termo, um *discurso poderoso*, uma ‘ideia-força’, uma idéia que tem força social, que realiza a crença”⁸⁹. Tratando a globalização como um *discurso poderoso* de setores que detêm poder, como as mídias, os governantes e os donos do capital, parte-se de um processo local para o âmbito global. Assim, foi e é possível exercer o domínio que permite gerar reestruturações não só econômicas mas também sociais, políticas e culturais.

Dessa maneira, existem distinções entre globalização econômica e globalização social, mas não se nega a íntima relação entre as duas.

Para Torres (2001)⁹⁰ a globalização econômica está relacionada à nova divisão internacional de trabalho, perpassando pelas novas relações entre os países e a economia, mais uma vez do local para o global. Há novo ritmo de produtividade, ligado à nova velocidade de

⁸⁶ BECK, U. *Was ist Globalisierung? [O que é globalização?]* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997, p. 28-29.

⁸⁷ CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1). Tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

⁸⁸ O nome internet não pode ser utilizado como uma marca, segundo decisão da Corte Norte Americana, datada de 1999, pois é caracterizada como um tipo de tecnologia de domínio público. Por isso, usaremos esse termo com letras minúsculas.

⁸⁹ BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 48, grifo nosso.

⁹⁰ TORRES, C. A. *Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo*. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da Exclusão: uma crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001, p. 109-136.

comunicação. Contudo, a fragmentação da produção, em âmbito global, trouxe também o direcionamento para países em que a mão-de-obra é mais barata e as leis ambientais são mínimas ou inexistentes. Por isso, não deixa de ser uma transformação social.

Nesse modelo econômico, o trabalho passa a ser mais individualizado e ligado à produtividade. Com isso, muda-se a concepção de “amparo social”, antes gerada pela sensação de grupo, muda-se a compreensão sobre o que é comunidade. De acordo com as idéias de Castells (2003)⁹¹, a mão-de-obra está desagregada no desempenho e reintegrada nos resultados, por meio de múltiplas tarefas interconectadas que são realizadas em locais diferentes, caracterizando uma nova divisão de trabalho. Consequentemente, os trabalhadores perdem sua identidade de coletivo e passam a agir em função de interesses e projetos individuais. Além disso, o trabalho em grupo não se caracteriza mais pela colaboração em si, mas passa a ser focada na produção, na qual o indivíduo não poderia produzir melhor se estivesse sozinho, justificando, dessa maneira, o trabalho em grupo.

Segundo Bourdieu (1998), esse tipo de relação empregatícia gera “mão-de-obra docilizada”⁹² principalmente pelo receio permanente do desemprego, uma vez que o empregado, indivíduo, não é mais um grupo, um coletivo. Ele pode ser reconhecido pela sua produtividade.

Com isso, há uma progressiva diminuição dos salários e crescimento da distinção econômica e social entre os países ricos e pobres. Torres (2001)⁹³ afirma que a nova relação econômica global assume uma característica de teia, na qual há vários centros de poder que estão distribuídos entre os países ricos.

Para Castells (2003) essa nova organização econômica gera transformações sociais e culturais, a chamada globalização social. O autor sugere, então, uma nova organização social na qual as funções e os processos dominantes estão distribuídos na forma de redes. “Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”⁹⁴.

Castells (2003) afirma também que este contexto de expansão da organização social e econômica em redes é propício principalmente para empresas com grande flexibilidade e adaptabilidade. O autor acredita que essa nova organização, para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas, estabelece mudanças drásticas nas relações de poder, e essas redes

⁹¹ CASTELLS (2003), Op. cit. p. 53.

⁹² BOURDIEU (1998), Op. cit. p. 53, p. 139.

⁹³ TORRES (2001), Op. cit. p. 53, p. 109-136.

⁹⁴ CASTELLS (2003), Op. cit. p. 53, p. 565.

estabelecem relações entre si, pois as relações de umas com as outras são fontes de dominação e mudanças na sociedade. Para Castells (2003), vivemos na *era da informação* e da *sociedade em rede*, duas expressões que caracterizam bem as transformações socioeconômicas que tentamos delinear até agora.

As mudanças ocorridas com o processo de mundialização do conhecimento e da economia, ou seja, a globalização, foram território perfeito para o estabelecimento de uma nova forma de relação entre os vários setores da sociedade: o neoliberalismo.

A prática neoliberal está associada à ideia de diminuição da intervenção estatal, acreditando na auto-regulação do mercado. Foi idealizada, concebida e fundamentada em um contexto de crise econômica –1973, com a crise do petróleo –, na qual os argumentos giravam em torno de que os governos, em geral, não poderiam mais arcar com pesados investimentos iniciados logo após a 2ª Guerra Mundial. Com isso, iniciam-se o fim das políticas do *Welfare State* ou Estado de Bem Estar Social.

Portanto, o neoliberalismo trata da relação do Estado com as formas alternativas de organização, de práticas sociais e de regulação do mercado. Também está relacionado à desoneração do Estado por meio de privatizações de empresas e de inúmeras atividades econômicas que antes eram controladas pelos governos, terceirização da mão-de-obra, liberalização dos salários e dos preços, além da reorganização dos setores agrícola e industrial para exportação.

Esse tipo de reajuste estrutural foi fortemente orientado por instituições internacionais como o FMI e o BM, que acreditavam que essas medidas contribuiriam para uma melhor organização econômica e social dos países. Deve-se ressaltar que essas orientações, segundo essas instituições, tinham a intenção de reduzir o déficit fiscal, a inflação e o gasto público. Por isso, elas comumente recomendavam a adoção desse tipo de administração pública às nações com restrições financeiras, possibilitando assim que países pobres pudessem honrar suas dívidas.

O Brasil, por exemplo, enquanto devia dinheiro ao FMI adotou várias dessas orientações com o intuito de continuar com fluxo de crédito e como forma de resposta positiva ao “mundo financeiro”. Assim, medidas públicas foram adotadas para melhorar dados estatísticos do chamado setor de serviços sociais, dentre eles a educação e a saúde. Como exemplo, podemos citar algumas mudanças que ocorreram na década de 90 na área da educação brasileira, como a progressão continuada no ensino público e o financiamento para que todas as crianças frequentassem a escola.

Além da pressão exercida pelas recomendações de instituições internacionais, de uma forma geral esse tipo de administração pública ganhou força porque nas últimas décadas impregnou-se a impressão de que tudo que está ligado à máquina estatal é ineficiente. Somado ao contexto da crise do petróleo, em 1973, houve vasto espaço para a incorporação do neoliberalismo, que surgiu como alternativa em um cenário no qual a maioria dos países apresentava déficit público, balança comercial negativa e inflação. Por isso foi implantada a proposta de lenta transição da participação financeira do Estado para o setor privado, principalmente em áreas consideradas muito caras, como o ensino – principalmente superior –, a administração de estatais, consideradas dispendiosas, e outros setores sociais. Para Bourdieu (2001),

“os Estados estiveram, paradoxalmente, na origem das medidas econômicas (de desregulamentação) que levaram a seu sucateamento econômico e, contrariamente ao que dizem tanto partidários como críticos da política de “globalização”, continuam a desempenhar um papel dando aval à política que os arruína. Eles cumprem uma função de *telas* que impedem os cidadãos, e até os próprios dirigentes, de perceber seu sucateamento e de descobrir os lugares e as condições de uma verdadeira política”⁹⁵.
[grifo do autor]

Segundo essa lógica, o Estado vai dando espaço ao setor privado que, seguindo a visão mercadológica, trabalha de forma mais “enxuta” (com o menor número possível de empregados), rápida e sob a perspectiva do lucro. Por isso, há também uma gradativa transição da forma de pensamento sobre a educação, a saúde e as aposentadorias, entre outros setores sociais, que passam a ser vistos como prestação de serviços.

Assim o Estado, dentro da administração neoliberal, é o *Estado Mínimo*. Contudo, isso não significa que ele não exista. Indica somente uma mudança de postura em relação às suas ações dentro do seu campo de atuação.

Há uma redefinição do Estado, não mais como fornecedor de serviços, mas como controlador da prestação de serviços. É o Estado controlador, gestor e legitimador das exigências do mercado global. Um exemplo discutido por Afonso (2000)⁹⁶, Dias Sobrinho (2000)⁹⁷ e muitos outros autores, é o processo de constante avaliação da educação, tornando essa ferramenta um mecanismo regulador do fornecimento – ou não – de recursos para as instituições

⁹⁵ BOURDIEU, P. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 11.

⁹⁶ AFONSO, A. J. *A avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

⁹⁷ DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

de ensino. Por isso é importante entender que o Estado continua exercendo muito fortemente a sua influência.

Por estar ligado a tantas vertentes, e por ser histórica e socialmente construída, não se pode deixar de ressaltar que essa nova ordem mundial é passível de mudanças, flutuando conforme o contexto. Segundo Azevedo (2004)⁹⁸, as políticas públicas são também ações humanas e, por isso, estão sujeitas às mudanças impostas pela forma como esse Estado e essa sociedade concebem seu processo de construção histórica, baseados na memória e nas pretensões para o futuro.

E como estamos vivenciando um processo de crise global, iniciado em 2009, percebe-se, mais uma vez, um período de transição da postura do Estado. Não que deixaremos de ser capitalistas. Castells (2003)⁹⁹ afirma que a sociedade em rede é uma sociedade capitalista. Assim, diante da crise global percebe-se também a flexibilidade do Estado, que deixa de acreditar no total autocontrole do mercado e passa a ter um papel central na tomada de decisões econômicas não só locais como globais. Contudo, não está adotando mais uma vez a política do *Welfare State*, uma vez que o Estado controlador da economia ainda predomina, mas não é mais o Estado protetor e defensor social.

3.1.1 A Nova Ordem Mundial e o Indivíduo

Pode-se expandir esta reflexão para os indivíduos através do questionamento: quais as implicações em se viver em um mundo globalizado? Para Elias (1994), a história do ser individual passa a ser contada de forma coletiva, independentemente das nossas vontades:

"Que tipo de formação é essa, esta 'sociedade' que compomos em conjunto, que não foi pretendida ou planejada por nenhum de nós, nem tampouco por todos nós juntos? [...] Ela só existe porque existe um grande número de pessoas, só continua a funcionar porque muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, e no entanto sua estrutura e suas grandes transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular"¹⁰⁰.

⁹⁸ AZEVEDO, J.M.L. *A educação como política pública*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados, 2004.

⁹⁹ CASTELLS (2003), Op. cit. p. 53.

¹⁰⁰ ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p. 13.

E nesse processo de globalização ocorre a transferência de poder do âmbito local para o continental e o global. Os membros individuais passam a viver mais distantes dos centros de poder, que decidem seus destinos, perdendo assim o domínio em relação à sociedade e a si próprio. Portanto, nessa nova relação gerada pela globalização, os Estados passam a se inter-relacionarem não só economicamente mas também social, comportamental e afetivamente, seja pela transferência de modelos linguísticos ou culturais, entre outros com os quais alguns países exercem maior influência – direta ou indiretamente – em relação às outras nações.

Para Elias (1994), analisar as influências às quais somos expostos é uma tarefa muito difícil, pois “em qualquer reflexão sobre a relação indivíduo e sociedade, provêm – na medida em que se originam na relação – hábitos mentais específicos que hoje se acham demasiadamente arraigados na consciência de cada um de nós”¹⁰¹.

Além disso, o indivíduo social é um número que tem sua história própria, é verdade, mas perante a sociedade é somente mais uma história. Esse processo caracteriza a individualização em massa. Não há mais a proximidade e a importância das histórias com a identidade de um povo. Somos todos uma única nação, mesmo que desigual. Outra característica dos novos relacionamentos estabelecidos, segundo Elias (1994), é que já não se faz mais necessária a permanência dos indivíduos nas famílias. Antes, permanecer em grupo era questão de sobrevivência, contudo, durante todo o nosso caminho histórico isso também mudou, favorecendo mais ainda o processo de individualização.

Por todas essas características, a escola hoje tem que atuar sob diferentes valores, necessidades, formas de comunicação e, conseqüentemente, novos reflexos sobre o indivíduo, que continua sendo único. Segundo Elias (1994), “a relação entre os indivíduos e a sociedade é uma coisa singular. Não encontra analogia em nenhuma outra esfera da existência”¹⁰². E, portanto, é aqui que se encontra o grande desafio para a escola, pois em um período muito curto de tempo ocorreram drásticas transformações econômicas e sociais, sem que as escolas tivessem tempo suficiente para assimilarem e acompanharem todo o processo. As alterações das relações entre a sociedade e os indivíduos expressam transformações de comportamentos que devem ser estudadas e entendidas pelas escolas.

¹⁰¹ ELIAS (1994), Op. cit. p. 57, p. 23.

¹⁰² Ibid, p. 25.

3.1.2. A Escola, a Globalização e o Neoliberalismo

Nessa fase da discussão, tentaremos trabalhar com os seguintes questionamentos: até que ponto a escola tem autonomia diante desse processo de transformação socioeconômica? Como trabalhar diante das diversas oscilações políticas e históricas que destroem e reconstróem projetos escolares?

Para Azevedo (2004), todo o processo de globalização sofre também transformações locais, se reconfigurando conforme as características históricas e estruturais de cada país. “Os padrões definidos pelos rumos da globalização são localmente ressignificados, apesar de não perderem as marcas advindas das decisões em escala mundial”¹⁰³.

Portanto, existem aspectos de escala mundial que caracterizam todo o processo, que são, de certa forma, rígidos. Na educação não é diferente, já que as políticas públicas na área

“constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação, sejam nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas”¹⁰⁴.

Mesmo com problemas locais específicos, muitas das medidas adotadas pelos países têm cunho global, atendendo as expectativas e as necessidades do mercado, e, portanto, trazendo consigo um conjunto de valores mundializados. Além disso, segundo Afonso (2000),

“as reformas educativas são também entendidas como tentativas de resolução de dilemas que o Estado Moderno enfrenta, devido, nomeadamente, a uma acentuada e crescente crise fiscal que, ao tender a ser mais duradoura ou permanente, contribui para tornar mais evidentes 'os problemas normais do Estado', face às exigências contraditórias decorrentes dos processos de acumulação e de legitimação”¹⁰⁵.

¹⁰³ AZEVEDO (2004), Op. cit. p. 57, p. 15.

¹⁰⁴ Ibid, p. 15.

¹⁰⁵ AFONSO (2000), Op. cit. p. 56, p. 58.

Por isso, as reformas sociais, como as ligadas à educação, são conduzidas em ambiente de preocupação com “gastos”. Dificilmente encara-se como investimento social, devido ao grande déficit e às diversas necessidades de investimentos que cabem ao Estado.

Gentili (1998)¹⁰⁶ acredita que essa visão da educação como gasto público é reafirmada diante do pensamento neoliberal de que a educação é um “capital cultural individualizado”. Melhorar a posição no mercado de trabalho, aumentar a renda e ser responsável pela formação pessoal é a função de cada indivíduo, é um investimento próprio. Assim, nesse processo privatiza-se “o êxito e o fracasso social”. A relação êxito/fracasso é de responsabilidade de cada um, assim como no processo de competição no mundo capitalista boas empresas perduram, enquanto que as que não são flexíveis e adaptadas a esse meio tendem ao fracasso. É uma questão de gestão própria.

Para o autor, as escolas deixam de participar da formação integral do ser humano crítico e apto para o exercício da cidadania, a partir do momento em que o ensino é direcionado para responder às necessidades e objetivos pré-estabelecidos pelo mercado de trabalho. Soma-se a isso o controle exercido por meio de sistemas de avaliação, focando investimentos conforme as respostas positivas.

Segundo Dias Sobrinho (2000),

"a avaliação como instrumento de controle, antes restrito basicamente ao interior das escolas dentro dos sistemas escolares tornou-se vital para a implantação de políticas públicas nacionais visando ao alcance dos objetivos maiores de inserção da educação numa perspectiva neoliberal. Ao tratarmos, especificamente, da avaliação da aprendizagem escolar temos de ter em mente as relações pedagógicas estabelecidas em função do projeto educacional adotado, que por sua vez, é a expressão escolar do projeto de sociedade imposto pelas elites ou por elas acordado com as demais classes sociais"¹⁰⁷.

O processo de avaliação, que tende a seguir uma das várias linhas pedagógicas existentes, gera um ambiente de competição e de desgaste, já que a relação êxito/fracasso passa a ser de responsabilidade social. A sociedade passa a ser a responsável pelo sistema escolar e o seu desenvolvimento, mesmo diante do processo de individualização em massa. E para os fracassados as políticas públicas trazem consigo as marcas de especialistas para remediarem e assim solucionarem problemas que, teoricamente, não podem ser resolvidos pelos os que convivem com ele.

Em relação ao conteúdo, passou-se a lidar com parâmetros nacionais, que de certa

¹⁰⁶ GENTILI, P. *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 21 a 24.

¹⁰⁷ DIAS SOBRINHO (2000), Op. cit. p. 56, p. 115.

forma é uma medida tomada diante da ineficiência da sociedade em responder positivamente ao processo avaliativo, além de ser uma tentativa de universalização do ensino, priorizando, contudo, a ótica tecnicista. Já em 1983 Saviani alertava sobre este assunto:

"Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto relação inter-pessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas, supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia de eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção"¹⁰⁸.

Sendo assim, podemos resumir duas vertentes presentes na escola e que estão relacionadas com a transição para o neoliberalismo e a globalização:

"Dois grandes objetivos dão coerência e atravessam horizontalmente tais estratégias: a) a necessidade de obedecer a mecanismos de controle de qualidade na ampla esfera dos sistemas educacionais, e, de modo específico até o interior das próprias instituições escolares; e b) a necessidade de articular e subordinar a produção do sistema educacional às demandas que o mercado de trabalho formula"¹⁰⁹.

Com o intuito de estabelecer as mudanças na área educacional seguindo os objetivos citados por Gentili, pode-se observar um processo de centralização e descentralização da administração escolar. Centralizador do controle pedagógico por meio de sistemas nacionais de avaliação e descentralizador na administração dos recursos para a educação nos três níveis: nacional, estadual e municipal.

Assim, pode-se perceber que a instituição escolar, diante das avaliações e financiamentos, tem pouca autonomia para encaminhar projetos pedagógicos que caracterizem a comunidade local, em detrimento a um projeto universal.

¹⁰⁸ SAVIANI, D. *Tendências e correntes da educação brasileira*. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). *Filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 13.

¹⁰⁹ GENTILI (1998), Op. cit. p. 60, p. 23.

3.2. A profissão professor e o mundo em transformação

Como já havíamos discutido na introdução, entendemos a docência como uma profissão. Para Popkewitz (1997)¹¹⁰, esse termo pode assumir diferentes significados, não existindo, portanto, uma definição fixa que represente uma ideia universal. Sendo assim, segundo nossa concepção do que seria um profissional, selecionamos critérios que caracterizam o termo.

Neste trabalho o termo “profissão” é considerado como atividade especializada e remunerada, que envolve um corpo de saberes e que é regida por um conjunto de normas e de valores éticos. Percebe-se que a docência não só engloba todos esses critérios como vai além, trabalhando com um conjunto muito mais abrangente que não a excluem da definição aqui adotada.

Dentro do conjunto de normas, desde 1931, para se habilitar à docência no ensino médio, naquela época chamado de ensino secundário, faz-se necessária a graduação específica em licenciatura¹¹¹, caracterizando-a como uma atividade especializada. A partir da publicação do Decreto nº 19.890¹¹², que dispõe sobre a organização de ensino secundário, passou-se a oferecer um ensino diferenciado, com finalidade propedêutica. Sob essa perspectiva, Romanelli (2001) afirma que ideia da época era de que

“a finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras”¹¹³.

¹¹⁰ POPKEWITZ, T. S. *O passado e o presente dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Temas de Educação 1, Instituto de Inovação Educacional. 3. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda., 1997, p. 35-50.

¹¹¹ BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário*. Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em: 31 jan. 2009.

¹¹² BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização de ensino secundário (consolidada pelo decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932)*. Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em 31 jan. 2009.

¹¹³ ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. 26ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001, p. 153.

Essa visão sobre a educação e a formação do indivíduo ainda hoje orienta os documentos do governo. O próprio Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) vê a educação como

“uma face do processo dialético que se estabelece entre *socialização e individualização da pessoa*, que tem como objetivo a *construção da autonomia*, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma *postura crítica e criativa frente ao mundo*”¹¹⁴. [grifo nosso]

Observa-se a utilização de terminologias diferentes, mas que expressam a mesma orientação da formação de um indivíduo autônomo, capaz de solucionar os problemas que o mundo lhe oferece.

Focando na profissão professor, pode-se concluir que o docente é uma das figuras que deverá acompanhar os alunos nos caminhos que os conduzem para esta individualização e socialização voltadas à autonomia. Não há, pelo menos no PDE, a isenção das outras partes da sociedade que compõem esse processo de formação do indivíduo:

“A educação formal pública, [...] nesse esforço social mais amplo, [...] não se desenvolve apenas na escola pública, mas tem lugar *na família, na comunidade e em toda forma de interação* na qual os indivíduos tomam parte, *especialmente no trabalho*”¹¹⁵. [grifo nosso]

Os elementos família, comunidade e trabalho são, também, essenciais na formação intelectual e da personalidade do indivíduo. Contudo, nota-se maior inclinação da sociedade em direcionar ao professor essa missão. Obviamente, o educador não se exime da sua responsabilidade e, na grande maioria dos docentes, há a clara consciência de que lhes cabe mais do que ensinar as disciplinas específicas da educação formal. Para Fétizon (1984), ao citar as ideias de Gusdorf (1953):

¹¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: MEC, 2007. p. 03.

¹¹⁵ Ibid, p. 5.

“O professor faz mais do que ensinar física ou geografia (que são seus ‘pretextos’), ele ensina a personalidade inteira. É um educador. É aquele que ‘ensina personalidade, humanidade’ e que orienta o processo pelo qual o indivíduo se torna pessoa, aquele que permite ao educando, assumir – tão plenamente quanto possível – sua condição de homem (a humanidade não se assume pelo simples fato de nascer); os conteúdos programáticos, quaisquer que sejam eles, perdem seu sentido na medida em que se restringem ao seu caráter meramente instrumental”¹¹⁶.

Mas para trilhar esses caminhos, utilizando como “pretextos” – assim como disse Fétizon – os conteúdos básicos da educação formal, o professor precisa ter domínio teórico e prático não só da disciplina que ministra, mas também domínio filosófico, sociológico, psicológico e cultural da comunidade onde está inserida a escola na qual trabalha. Todos esses conhecimentos são ferramentas essenciais para lidar com as situações que surgem em sala de aula.

Para Araújo (2003)¹¹⁷, existem dois eixos indissociáveis na educação escolar: a instrução e a formação ética. Ambas são de responsabilidade da escola e, portanto, o professor deve participar desse processo evitando a grande tendência de “formação conteudista” em detrimento à formação ética.

Entendemos, então, que o professor, enquanto educador, deve construir autonomia e, para tanto, deve ter domínio teórico e prático, garantindo assim a educação que possibilite uma postura crítica e criativa do educando frente ao mundo. É necessário, porém, que o próprio professor seja autônomo e tenha uma postura crítica, uma vez que para construir no seu aluno esses pressupostos, o educador deve antes possuí-los. Essa profissão exige reflexão sobre qual é o seu significado e o seu peso perante a sociedade, pois somente assim é possível o desenvolvimento, não somente no aluno mas também no professor, dos pressupostos que são considerados como educação.

Soma-se a esses aspectos da formação do professor – e sabemos que esse é o cerne do problema – a atual turbulência teórica e científica na qual nos encontramos. Estamos experimentando uma mudança de paradigma da Ciência e o professor deve ser uma das figuras profissionais que lideram essa transição, tanto em vivência própria como em ensinamentos para os alunos.

¹¹⁶ GUSDORF (1953) apud FÉTIZON, B.A.M. *Educar professores? Um questionamento dos Cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo*. São Paulo: FEUSP, Série Estudos e Documentos, v. 24, 1984, p. 60.

¹¹⁷ ARAUJO, U.F. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.

3.2.1. Mudança da visão sobre a Ciência

Em seu livro intitulado “Um discurso sobre as Ciências”, Santos (2006)¹¹⁸ afirma que vivemos em um período de transição de paradigma da Ciência, da então Ciência Moderna – na qual o conhecimento é fragmentado em partes menores e com grande especificidade –, para a análise de sistemas complexos, também conhecida como Ciência Pós-Moderna.

A grande Revolução Científica iniciada no século XVI baseou-se no modelo lógico-matemático para explicar o mundo e suas leis. Essa revolução foi liderada por cientistas como Copérnico, Kepler, Galileu, Newton, Descartes e Bacon, entre outros, que muito contribuíram para o avanço científico da sociedade.

Essas contribuições, tanto teóricas quanto práticas, possibilitaram a construção do que hoje entendemos como Ciência Moderna, com determinação de regras metodológicas e princípios epistemológicos bem definidos, baseados na experimentação, previsibilidade e elaboração de leis da natureza, tendo sempre como fundamento argumentativo o modelo lógico-matemático. Naquele momento a natureza era o objeto de análise do ser humano e o tempo e o espaço eram considerados absolutos. O mundo era visto como uma máquina perfeita, cuja previsibilidade era possível diante do desenvolvimento matemático e tecnológico.

Conhecida como Mecanicismo, a ideia de mundo-máquina pautava os cientistas nas suas tentativas de explicar as observações da natureza, baseando-se no racionalismo cartesiano, no cognoscível, através da decomposição de sistemas complexos em seus elementos e de experimentos e cálculos, possibilitando a descrição do mundo por leis físicas e matemáticas.

Outra característica marcante desse modelo de ciência é que se buscava a causa, não importando quem era o agente ou para que fim se aplicava o objeto de análise. Com isso, havia a ruptura entre o conhecimento científico e o senso comum.

Nesse contexto científico o plano social também foi incluído no determinismo mecanicista: se havia possibilidade de formular leis naturais, também era possível determinar as leis sociais. Entretanto, já havia outra vertente que considerava a necessidade de metodologia própria para as Ciências Sociais, uma vez que os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados. É uma ciência subjetiva. Mesmo assim, imperavam o positivismo e empirismo em todos os campos de pesquisa característicos da Ciência Moderna.

¹¹⁸ SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as Ciências*. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

À medida que o desenvolvimento científico caminhava, percebia-se que esse modelo sobre a ciência não era suficiente para explicar os destinos alcançados pela humanidade. Já nas primeiras décadas do século XX alguns experimentos e teorias comprovaram a relatividade dentro da ciência, trazendo condições teóricas que culminaram no que o autor chamou de “crise do Paradigma Dominante”. Uma das grandes teorias que trouxe um novo questionamento em relação à forma como a ciência era desenvolvida e às definições que lhe serviam de base foi a Teoria da Relatividade e da Simultaneidade, de Albert Einstein. Este grande cientista mostrou que muitos conceitos considerados absolutos são relativos, dependentes de algumas condições, como a velocidade do referencial. Simultaneidade, tempo e espaço mostraram-se relativos, ao contrário do que era considerado pela Ciência Moderna¹¹⁹.

Além da Teoria da Relatividade, podemos citar a Mecânica Quântica, desenvolvida por Heisenberg¹²⁰ e Bohr, na qual a observação do sujeito altera as condições do objeto, ao contrário do que preconizava a Ciência Newtoniana, na qual a separação entre sujeito e objeto seria absoluta¹²¹.

Somadas às condições teóricas, as condições sociológicas corroboraram no processo de questionamento da Ordem Científica Dominante, ou Ciência Moderna. A primeira delas foi a industrialização da ciência, que culminou no seu compromisso com os centros de poder econômico, social e político, os quais passaram a ter um papel decisivo na definição de prioridades científicas. Além disso, a reflexão sobre questões que envolvem o desenvolvimento científico (como por exemplo, o comportamento humano) mas que fogem à bancada do laboratório, e sobre as condições sociais, contextos culturais e métodos de investigação, obrigaram os cientistas a mudarem o modo de ver a ciência.

¹¹⁹ Segundo a Teoria da Relatividade, de Albert Einstein, dois eventos A e B podem ser considerados simultâneos para um observador, enquanto que para outro, o evento A é anterior ao B e para outro ainda, o evento A é posterior ao B. Além disso, o tempo e o espaço podem ser comprimidos ou dilatados, diferentemente da física newtoniana, na qual eram considerados absolutos.

¹²⁰ O Princípio da Incerteza, de Heisenberg, mostrou que é impossível determinar com precisão absoluta a posição e a velocidade de uma partícula, simultaneamente. Antes, a ciência afirmava que se conhecêssemos absolutamente as condições iniciais de uma partícula, poderíamos efetuar todos os cálculos e determinar todas as suas características, em qualquer instante posterior. Portanto, o Universo seria determinístico, e o nosso desconhecimento a respeito dos seus destinos se deveria única e exclusivamente às nossas limitações técnicas. A Mecânica Quântica veio contrariar essa idéia. Hoje, podemos afirmar que no Universo há uma indeterminação intrínseca, independente das condições tecnológicas e experimentais. Sai o Universo determinístico e entra em cena o Universo probabilístico. Ao invés da certeza, hoje a ciência fala de probabilidade.

¹²¹ Citando um exemplo, para se observar um elétron, este deve interagir com fótons. Essa interação modifica as condições do elétron, fazendo com que elas sejam diferentes das condições do elétron antes da medida. Sendo considerado como uma “onda de probabilidades”, a sua posição precisa só é determinada pela observação e esta não é neutra. A observação “determina” as condições a serem medidas. Se você, como observador, faz um experimento para “ver” o elétron como partícula, você o “verá” como partícula. Se fizer uma observação para “vê-lo” como onda, ele será uma onda. Portanto, podemos considerá-lo como partícula e onda, manifestando-se como um ou outro, dependendo da configuração do experimento, ou seja, dependendo do observador. O observador deixa de ser um espectador neutro e passa a fazer parte do sistema a ser estudado.

Sob a análise de Santos (2006), “a percepção da crise veio do próprio avanço que a Ciência Moderna propiciou”¹²². Por isso, de forma cautelosa, surge a proposta de um novo paradigma para as ciências, chamado pelo autor de Paradigma Emergente. Essa nova visão permitiu perceber o conhecimento à luz da teoria da complexidade, ampliando a concepção de conhecimento proposto pelo projeto da modernidade.

Nesse novo projeto considera-se que toda natureza é humana, rompendo com a distinção entre as Ciências Sociais e Naturais. Com isso há a superação das distinções natureza/cultura, mente/matéria, coletivo/individual, observador/observado e subjetivo/objetivo, entre outras. Nessa perspectiva o conhecimento rompe a característica dicotômica e caminha para o conceito de interdependência.

Assume-se, assim, que todas as ciências, naturais ou sociais, devem ser consideradas como complementares, uma vez que todo o conhecimento culturalmente construído ao longo da história da humanidade foi realizado a partir de olhares e visões diversas que possuem pontos comuns e interdependentes.

Segundo o autor, para o cidadão comum os conhecimentos científicos contribuem em igual valor e são limitados pela tomada de decisão de cada um. Sendo assim, todo conhecimento apresenta a característica total e local.

Nessa perspectiva, a fragmentação do conhecimento é considerada de forma temática, abordando conhecimentos científicos e culturais, e não mais disciplinar. Portanto, convive-se com a dualidade do conhecimento total/local e, assim, propicia-se uma tolerância discursiva para a compreensão do mundo e das pessoas, além da pluralidade metodológica. Exige-se, dentro desse contexto, a (nova) compreensão de que o conhecimento global implica auto-conhecimento. Essa distinção metodológica torna o ato do conhecimento e o produto do conhecimento indissociáveis. Assim, observa-se uma transição das certezas da Ciência Moderna para a aceitação das incertezas do conhecimento. Como exemplo de modelo de complexidade, pode-se observar a figura a seguir:

¹²² SANTOS (2006), Op. cit. p. 65, p. 41.

Ilustração 3.1 – Cálice de Rubin (1915)¹²³

O que você vê na ilustração?

Se você viu um cálice está correto. Mas se viu duas faces, também está correto. As duas figuras coexistem. A Ciência Pós-Moderna explica e aceita a ambiguidade, como ocorre na figura anterior.

Esse novo modo de pensar a ciência vislumbra o fim da hegemonia de uma certa ordem científica, na qual há métodos e resultados estritamente quantitativos, matemáticos, observáveis e previsíveis. Deixa, assim, de fazer sentido a dicotomia Ciências Naturais/Ciências Sociais.

Além disso, o diálogo entre as diversas formas de conhecimento implica perceber uma distinção tênue entre senso comum e conhecimento científico. Para o autor, à medida que considerarmos o senso comum como a apropriação de conhecimentos culturalmente construídos, incluindo os conhecimentos das Ciências Sociais, teremos uma característica prática, pragmática e transparente da ciência.

Apesar de recente, esse tipo de pesquisa ampla e complexa já era desenvolvida por cientistas que se tornaram grandes autores clássicos, como Piaget, Vigotsky e Freud, entre outros, cada qual com maior ênfase a uma dimensão – cognitiva, sócio-cultural, biológica, afetiva –, mas sempre trazendo à tona a reflexão de que todas as áreas são interligadas e que qualquer alteração em uma interfere diretamente nas outras. Eles trabalhavam com o pensamento complexo da busca do conhecimento multidimensional e interdependente, ainda que

¹²³ Edgard Rubin (1886-1951) foi um psicólogo dinamarquês que estudava as ilusões de óptica. Fonte: <http://www.quellidellavialattea.com/imgsito/vaso_di_Rubin.gif>. Acesso em: 17 jun. 2009.

conscientes de que a completude é inatingível. O próprio Foucault atuava como filósofo, historiador, cientista político ou sociólogo? São autores que apontam para um trabalho científico amplo e mais personalizado¹²⁴.

Para Morin (2006), a complexidade é um fenômeno que pressupõe grandes quantidades de interferências e interações entre as múltiplas variáveis. “É o tecido de eventos, ações, interações, retro-alimentações, determinações e acasos que constituem o mundo fenomênico do sujeito”¹²⁵.

E aqui cabe a pergunta: e o professor nesse contexto?

O trabalho e a pesquisa na área da educação devem ser realizados considerando-se a complexidade do meio, pois, além de pessoas, trabalha-se com um leque enorme de variáveis, desde a temperatura e a luminosidade, até a alimentação, o horário e o ânimo dos sujeitos envolvidos naquele sistema em análise. Por isso, seguindo essa linha de pensamento, talvez se torne necessário repensar as bases epistemológicas e metodológicas da educação. De acordo com Araújo (2003), “o desafio atual está em encontrar novos modelos de organização escolar que sejam compatíveis com os avanços nos campos da ciência e da cultura, procurando caminhos que tirem, afinal, o ensino escolar das amarras estabelecidas no século XIX”¹²⁶.

Não cabe ao ensino escolar analisar sua estrutura por meio do paradigma simplificador, no qual se fragmentam em pequenas partes a natureza e o ser humano, analisa-se ou o conteúdo, ou o aluno, ou o contexto sócio cultural, ou ainda o processo de ensino-aprendizagem. Todos são interdependentes e interferem em cada uma das dimensões em análise. Não se pode analisar pequenas partes, mais fáceis de estudar, tendo a visão simplista de que, entendendo-se as partes, pode se entender o todo. Segundo Santos (2006),

“o rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Nestes termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido”¹²⁷.

¹²⁴ SANTOS (2006), Op. cit. p. 65, p. 79.

¹²⁵ MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulinas. 2006, p. 32.

¹²⁶ ARAÚJO (2003), Op. cit. p. 64, p. 72.

¹²⁷ SANTOS (2006), Op. cit. p. 65, p. 54.

Por isso, pode-se afirmar que a experiência rigorosa exigiria um “dispêndio infinito de atividades humanas”¹²⁸ e, invariavelmente, sofreria distorções pelas mãos dos cientistas que a conduzisse.

O trabalho na área de educação exige a todo instante análises de um número de variáveis muito grande e, por isso, ministrar aulas torna-se uma atividade que engloba um nível de compreensão do ambiente de forma ampla e clara, aceitando a complexidade do meio e exigindo do profissional um vasto conhecimento não só na disciplina que ministra, mas também em sociologia, psicologia, lógica, legislação, enfim, uma rede de informações que envolvem o desenvolvimento humano e social. O professor deve entender o pensamento complexo e ter uma formação interdisciplinar. Morin (1980) entende que o conhecimento na complexidade

“é a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que impõem a todo o pensamento, co-determinam sempre o objeto de conhecimento. É isto que eu designo por pensamento complexo”¹²⁹.

É exigida do professor a habilidade de lidar com destreza com essa multidimensionalidade. Contudo, a formação do professor geralmente é especializada em Biologia, Física e Química, entre outras áreas do saber que não lidam, diretamente, com a formação social. Ademais, ao chegar ao mercado de trabalho esse profissional encontra, de modo geral, a organização do sistema escolar dentro das máximas cartesianas, nas quais os conteúdos curriculares apresentam uma determinada ordem, do simples ao complexo, com pouca interdisciplinaridade e quase nenhum estímulo para a interrelação de assuntos. Diante da nossa cultura escolar, há pouca articulação entre os professores das diversas áreas do saber, o que pode gerar uma grande deficiência no processo de ensino-aprendizagem, pois há temáticas atuais como Ecologia, Genoma e a própria Filosofia, que exigem a comunicação de várias disciplinas diferentes¹³⁰.

Soma-se o fato de que a maioria das organizações escolares ignora a diversidade de contextos e os centros de interesses de cada comunidade – não só escolar – em que está inserida, em nome de um programa curricular que deve ser seguido. Espera-se, ainda, um aluno passivo, receptáculo de conteúdo (a tão bem trabalhada ideia de educação bancária, discutida

¹²⁸ SANTOS (2006), Op. cit. p. 65, p. 55.

¹²⁹ MORIN, E. *O paradigma perdido: a natureza humana*. 4ª ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1973, p.

14.

¹³⁰ ARAUJO (2003), Op. cit. p. 64.

e esmiuçada por Paulo Freire), considerando-se a não diversidade de formas de aprendizagem e o conhecimento prévio de cada indivíduo.

Segundo Araújo (2003)¹³¹, nesse tipo de sistema escolar o aluno deve ter controle sobre a mente e o corpo. A maioria das escolas tem carteiras separadas, por vezes até fixadas no chão, e horários específicos para cada tipo de conhecimento, exigindo, assim, a fragmentação do próprio sujeito – na aula de Educação Física pode-se usar o corpo, já na aula de Matemática deve-se explorar a mente, e assim por diante. Há também um distanciamento do objeto estudado com o cotidiano desses estudantes, explicitando a notória falta de conexão entre o que é estudado e a realidade dos alunos e gerando o que se pode chamar de falta de interesse. Acrescenta-se o fato de não haver espaço para discussões sobre sentimentos e ansiedades no ambiente escolar, certamente culminando no distanciamento da relação aluno/professor.

À medida que a sociedade sofre transformações tecnológicas, econômicas e científicas, transforma-se também o próprio ser humano e suas necessidades. Dessa forma, pode-se afirmar que a visão que o homem tem do mundo, e de si mesmo, está em contínua transformação. Muda-se a forma de organização social, a maneira de se comunicar e também a forma de ensinar. Atualmente, o acesso a informações é extremamente facilitado pelos veículos de comunicação; as mídias são empregadas para difundir todo tipo de conhecimento. Por isso, o ato de aprender deixa de ser um processo meramente sistematizado relacionado à memorização de datas e fatos que podem ser facilmente localizados, já que vivemos em uma realidade na qual praticamente tudo pode ser acessado, experimentado e sentido.

A escola, como parte integrante da sociedade, não poderia passar ilesa a esse processo de transformação. Além disso, face à complexidade dos problemas que as sociedades enfrentam, desde as desigualdades sociais, preconceitos, problemas econômicos e ambientais, torna-se imperativo que a escola atue de forma condizente com esse mundo. É possível afirmar que hoje se tem maior consciência dos problemas que existem no mundo devido ao maior acesso às informações.

Diante dessa necessidade, alguns autores, considerados pesquisadores que seguem a linha de pensamento de desenvolvimento científico Pós-Moderno, propõem transformações na educação por meio de mudanças, por exemplo, nos currículos e na diversidade de metodologias de trabalho.

Citando alguns deles, podemos começar com Doll (1997), que afirma que “quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de intersecção, conexões construídas, e mais pro-

¹³¹ ARAUJO (2003), Op. cit. p. 64.

fundo será o seu significado”¹³². Para ele, o currículo Pós-Moderno transcende o moderno, não o rejeita; o utiliza para criar o novo, propondo o diálogo e a reflexão – entre nós e os outros, e entre nós e os nossos textos; é um currículo elaborado com reflexão recursiva, que emerge pela ação e interação dos participantes; não é estabelecido antecipadamente. Doll afirma que o currículo traz consigo valores, atitudes, além de senso de comunidade, que são elementos necessários à sociedade. Deve-se ter uma matriz curricular ampla quanto aos planos de trabalhos e objetivos, que possibilite processos de auto-organização e transformação, enriquecidos pela negociação entre os sujeitos envolvidos, ou seja, no diálogo entre os alunos, os professores e os textos.

Já para Colom (1997)¹³³, que discute sobre a Teoria do Caos, há a interdependência entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento. Para ele, a educação deve ter altos níveis de coerência entre ação e pensamento para ser pensada e feita efetivamente. A Teoria do Caos trabalha exatamente sobre essa questão, já que enfatiza a necessidade de uma base teórica orientada para a construção do conhecimento educativo simultaneamente a uma prática educativa que se centra na construção do conhecimento do aluno. “A teoria do caos nos possibilita, pois, a construção do conhecimento educativo da mesma maneira que atinge a construção do conhecimento [no aluno]”¹³⁴. A epistemologia dessa teoria explica e estabelece a ligação entre a teoria e a prática, ou seja, a construção do conhecimento teórico-prático, que são considerados correlatos.

Outro autor, Balzan (1999), fundamenta-se nas idéias propostas pelo filósofo John Dewey (1859-1952), de aprendizagem a partir da resolução de problemas (PBL):

“Por que limitar-se a transmitir conhecimentos se os estudantes dispõem para isto, além da imprensa escrita, inventada há mais de 500 anos, outros meios de acesso às informações? Por que não privilegiar discussões em torno de temáticas levantadas junto aos alunos? Por que não prestigiar a aquisição de mentes criativas e inquiridoras, através de debates, de resoluções de problemas extraídos da própria realidade sociocultural?”¹³⁵.

¹³² DOLL, W. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 178.

¹³³ COLOM, A. *A (des)construção do conhecimento pedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 131-180.

¹³⁴ Ibid, p. 133.

¹³⁵ BALZAN, N.C. *Formação de professores para o ensino superior: desafios e experiências*. In: BICUDO, M. A. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 178.

Segundo essa linha de ensino-aprendizagem, o professor deve direcionar os alunos para situações que geram dúvidas, desequilíbrios, questionamentos, perturbações intelectuais, que serão motivadores para o desenvolvimento teórico-prático.

Para Dewey, o método da aprendizagem a partir da resolução de problemas (PBL) valoriza experiências concretas e problematizadoras, com forte motivação prática e estímulo cognitivo para solicitar escolhas e soluções criativas por parte dos alunos. Contudo, a PBL exige o envolvimento de toda a instituição escolar, entre alunos, professores e a administração, pois são necessárias alterações estruturais, integração de vários departamentos e das áreas do conhecimento que estão envolvidas no processo de desenvolvimento do aluno.

Além disso, os objetivos cognitivos dos currículos devem ser coincidentes com os desenvolvidos pelos alunos durante a resolução dos problemas, e por isso exige-se extrema organização e comunicação por parte da instituição de ensino. Segue-se nesse modelo a linha construtivista, e o conhecimento não é desenvolvido, necessariamente, de forma linear.

Segundo Machado (1995), citando idéias de Michel Serre e Pierre Lévy, pode-se desenvolver o conhecimento em emaranhados interligados de teorias, que seriam como redes, como teias de saberes: “Não parece fazer qualquer sentido a exigência de linearidade, a rigidez na fixação de pré-requisitos ou da existência de percursos proibidos entre os nós da rede cognitiva”¹³⁶.

Sob essa perspectiva, o conhecimento seria desenvolvido e construído durante as aulas, com assuntos de interesse daquela comunidade e que se ligariam em nós, que “são feixes de relações; as relações são ligações entre dois nós”¹³⁷. Nas redes não há centro e cada nó pode ser uma nova rede – fundamentada na idéia de fractais, na qual em uma rede existe outra rede, em que existe outra e assim por diante, infinitamente –, com temas que são horizontais. Em cada ligação entre nós pode-se construir uma nova construção de saberes científicos. Ou seja, todo tipo de conhecimento baseado no contexto de quem trabalha pode ser inserido na rede sem, contudo, haver uma distinção entre importância e/ou relevância. Assim, diante da multiplicidade de cada rede, o conhecimento seria coletivizado pelo interesse e sem as fronteiras determinadas pelas áreas do saber.

Nesse tipo de trabalho faz-se necessária a elaboração de projetos, com o intuito de organizar as redes, coletivamente, para a seleção de assuntos. Isso exige, por parte do corpo docente, comunicação e organização, somado ao trabalho em equipe. Além disso, a introdução de projetos como estratégia pedagógica permite articular os conhecimentos científicos e

¹³⁶ MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 153.

¹³⁷ *Ibid*, p. 140.

os saberes populares e cotidianos, propiciando condições para que os questionamentos científicos sejam respondidos através das curiosidades dos alunos, colocando-os como sujeitos, como centro do processo educativo. Mas para tanto é necessário conhecimento teórico, porque, para Araújo (2003), trabalhar com projetos não significa “abrir mão dos saberes disciplinares construídos historicamente pela humanidade, pois, afinal, sem eles não é possível construir a cidadania”¹³⁸. Trabalhando com projetos é possível gerar mudanças no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “é um caminho promissor para a transformação dos tempos, dos espaços e das relações interpessoais dentro da sala de aula”¹³⁹.

Durante a discussão para a elaboração do projeto, o professor monta uma rede (dentre as infinitas possíveis) em que, segundo Araújo (2003)¹⁴⁰, deve-se articular vários assuntos diferentes, que se cruzam. Por isso há a sugestão de escolher temas transversais, ou seja, áreas de conhecimento que “atravessam” os campos disciplinares com temáticas contextualizadas, baseadas nos interesses e nas necessidades da maioria das pessoas. Serão escolhidos temas relacionados à vida cotidiana da comunidade e não a conteúdos de natureza científica ou de interesse de pequenas parcelas da população. Nesse ponto, o autor não só sugere uma mudança na forma de organizar o trabalho em sala de aula, mas de certa forma propõe um total envolvimento docente: se os professores não estiverem envolvidos naquele ambiente escolar e não conhecerem seus alunos, não estarão aptos a discutirem temáticas contextualizadas. É preciso viver o contexto.

E, na verdade, a proposta de transversalidade deixa de ser apenas um pressuposto metodológico para também ser um pressuposto epistemológico, sobre que tipos de conhecimentos devem ser produzidos e questionados pela humanidade. Conforme Araújo (2003), com esse tipo de trabalho há maior possibilidade de reflexão sobre a formação ética dos alunos, possibilitando a eles competências para agirem na sociedade e participarem da vida política e da vida pública. Não basta somente ensinar os direitos e deveres, as regras sociais, mas sim, para que a pessoa exerça de fato a cidadania, devemos, como afirma Puig (1998)¹⁴¹, almejar a formação e construção de “personalidades morais”, com personalidade e excelência ética pautadas em determinados valores e virtudes desejados pela cultura em que vivem. Para isso é necessário assumir uma epistemologia construtivista como referencial para a construção de práticas da transversalidade.

¹³⁸ ARAÚJO (2003), Op. cit. p. 64, p. 84.

¹³⁹ Ibid, p. 93.

¹⁴⁰ Ibid.

¹⁴¹ PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

Enfim, citamos alguns autores que mostram alternativas em metodologia de ensino-aprendizagem de forma diferenciada e ampla. Mas como estamos falando de Ciência Pós-Moderna, independentemente dos autores citados, é importante ressaltar que na busca por novos caminhos em nenhum momento há a negação radical das vantagens que o paradigma cartesiano possibilita para o estudo da natureza, da cultura e da vida humana, por meio da especialização e do desenvolvimento de disciplinas. Porém, dentro do trabalho interdisciplinar e transversal, a especialização deve assumir outra perspectiva: a do trabalho coletivo, onde cada especialista tem consciência das limitações do seu campo de estudo. Ademais, para os fenômenos que ocorrem dentro da escola de forma complexa, não significa abandonar a visão parcial dos fatos:

“Deixar o pensamento reducionista não é pensar de maneira holista, tentando captar a totalidade dos fenômenos, pois isso manteria a visão dicotômica da realidade. O grande avanço do pensamento complexo é coordenar, em função de uma perspectiva, os aspectos parciais e de totalidade da realidade, é abandonar o disjuntivo ‘ou’ e adotar o conjuntivo ‘e’ no pensamento sobre os fenômenos”¹⁴².

Deve-se incluir que os autores não negam os saberes já construídos historicamente pela humanidade, aliás, fundamentam o desenvolvimento de teorias diferentes para que o conhecimento continue a ser difundido.

Além disso, o professor é um dos profissionais que deveriam liderar o processo de transformação da educação, considerando-se essa nova visão da ciência. E apesar de propostas diferenciadas, em nenhuma das alternativas citadas ignora-se a necessidade não só de um corpo docente envolvido, mas que tenha também domínio do conhecimento específico disciplinar, da teoria pedagógica com a qual desenvolverá seu trabalho, prática em trabalho coletivo e estabelecimento de relações sociais de comunicação e respeito.

Sendo assim, essas propostas de trabalhos diferenciados serão aquelas que, futuramente, aparecerão como alternativas de trabalhos nas escolas. Mas, para tanto, propõem a existência, em sala de aula, de um profissional altamente qualificado, que tenha uma estrutura física e administrativa que o ampare e que possua profundo conhecimento disciplinar específico e também de relações interpessoais.

Outra questão relativa ao professor e sua formação está intimamente ligada ao fato de ter que administrar o grande número de informações, que atualmente temos acesso por meio

¹⁴² ARAÚJO (2003), Op. cit. p. 64, p. 73.

do desenvolvimento tecnológico. Viver em uma sociedade em rede, nesse mundo complexo, implica também em possuir domínio tecnológico e constante atualização da formação profissional. O professor não é mais o detentor de dados. Para isso temos os computadores. Hoje, o professor deve ser um dos protagonista do processo de ensino-aprendizagem e, para isso, deve ter domínio sobre as novas tecnologias de comunicação. Ser o maestro que organiza os dados que devem ser entendidos e trabalhados dentro desse mar de informações em que estamos submersos.

Diante disso, pode-se notar que a tecnologia também gerou profundas transformações na educação, e dentre elas, podemos citar a ressignificação da educação a distância. Tão antiga quanto a própria escrita, essa modalidade de ensino ressurgiu como uma possibilidade para a difusão do ensino superior no Brasil, principalmente para a formação de professores. Devido a grande evolução dos meios de comunicação, o governo vislumbrou a possibilidade de aliar docentes às novas tecnologias de informação e de comunicação e, dessa maneira, diminuir a carência de professores de ensino médio. Sendo assim, a educação a distância será o objeto de discussão do próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Este capítulo concentra as discussões sobre o estabelecimento da educação a distância no país. Foi realizado um levantamento histórico sobre as instituições de ensino básico, tecnológico e superior e os estímulos do governo para a consolidação dessa modalidade de ensino. Dentro desse contexto, o foco foi direcionado para a educação superior, sua expansão e desafios.

4.1. A educação em transformação

Muitas são as definições para a sociedade contemporânea. Como observamos no capítulo 3, há infinitas análises e posições envolvendo variados recortes da realidade que, quando articuladas, expressam bem a complexidade do mundo. Estamos em pleno processo de construção de uma sociedade baseada em alicerces tecnológicos de alta comunicabilidade, a sociedade em rede, como sugere Castells (2003)¹⁴³. Vive-se, portanto, em um meio que transforma constantemente seus valores, linguagens, códigos e condutas.

É nesse contexto, ou seja, dentro de uma sociedade dinâmica, que devemos olhar a educação. Observamos que, nos distintos períodos da história da humanidade, as instituições de ensino apresentam objetivos, conteúdos, métodos, tecnologias e estratégias que tentam responder e se adequarem às necessidades vigentes, tanto sociais quanto econômicas.

Consequentemente, estamos em busca de novos modelos educacionais, meios e estratégias, que se apliquem a essa nova organização social, viabilizando a administração do excesso de informação e da necessidade de profissionais que se mantenham em constante aperfeiçoamento. Segundo Pozo (1996)¹⁴⁴ é preciso “aprender a aprender”, pois durante a nossa vida profissional, nos é exigido um trabalho “complexo, mutável, flexível e, inclusive, imprevisível”, sempre associado a um fantástico ritmo de mudança tecnológica.

¹⁴³ CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1). Tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

¹⁴⁴ POZO, J.I. *Aprendizes e Mestres. A Nova Cultura da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 37.

Além da incessante necessidade de adequação, outro fator relevante é o acesso à educação. Por isso, buscam-se medidas que possibilitem oportunidades educativas de forma equitativa. Uma das alternativas que se consolida de forma expressiva é a chamada Educação a Distância (EaD). Segundo sua caracterização mercadológica, esse modelo de ensino mostra-se flexível o suficiente para atender ao crescimento do número de matrículas, além de ser considerado estratégico para a formação continuada, visto que pode alcançar regiões de difícil acesso.

Por apresentar caráter abrangente, conquista o apoio de instituições como a Unesco, que a reafirma como um modelo que pode diminuir as desigualdades sociais e a pobreza. Em seu relatório sobre educação aberta e a distância, em 2002, a Unesco ressaltou a importância dessa modalidade de ensino, caracterizando-a como uma força que pode contribuir de forma positiva para o desenvolvimento social e econômico¹⁴⁵.

É nesse cenário que o MEC passou a utilizar a EaD como uma importante ferramenta para auxiliar a expansão do ensino, principalmente em microrregiões e municípios nos quais há pouco ou nenhum acesso ao ensino superior.

Atualmente há grande volume de recursos e estímulos políticos que visam a disseminação da EaD voltada para a formação de professores, sobretudo em universidades federais. Por isso, parte dessa dissertação será dedicada à discussão sobre a evolução dessa modalidade de ensino no país.

4.2. Discussão sobre a terminologia

Em relação à terminologia, devemos diferenciar Ensino de Educação a Distância. Segundo o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa¹⁴⁶ a Educação e o Ensino podem ser entendidos, respectivamente, como:

¹⁴⁵ UNESCO. *Open and Distance Learning – Trends, Policy and Strategy Considerations*. 2002. p. 03 e 08. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2010.

¹⁴⁶ HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

“Ato ou efeito de educar(-se). **1** qualquer estágio desse processo <*e. infantil*> **2** aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino **3** o conjunto desses métodos; pedagogia, instrução, ensino [...] **5** conhecimento e observação dos costumes da vida social, civilidade, delicadeza, polidez, cortesia ◇ **e. a distância** PED m. q. TELEDUCAÇÃO [...] ETIM lat. *eductio*. onis ‘ação de criar, de nutrir, cultura, cultivo’ [...]”

“Ato, processo ou efeito de ensinar; ensinamento, ensinança. **1** transferência de conhecimento, de informação, esp. caráter geral, instrução <*e. superior*> <*estabelecimento de e.*> **2** *p. met.* o sistema (e os métodos) adequados a essa transferência **3** o exercício do professorado, magistério <*o e. é sua vocação*> **4** transmissão de princípios que regulam a conduta humana e a vida em sociedade; educação <*é muito educado, teve bom e. dos pais*> **4.1** fino trato, cortesia, *civilidade* <*trata-se de um cavalheiro, pessoa de ensino*> **5** *fig.* experiência adquirida por vivência; lição, ensinamento [...] **7** amestramento, adestramento, treinamento <*e. de cães*>. ◇ **e. a distância** PED m. q. TELEDUCAÇÃO ● **e. básico** PED B aquele que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o e. médio [...]”

Portanto, educar é o ato de “*assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano*” enquanto que o ensino destina-se à “*o sistema (e os métodos) adequados a essa transferência*”, isto é, à técnica, à forma de organização escolar de ensino. Para Telles (1983)¹⁴⁷, o ensino é a transmissão ou apresentação de certas orientações que tendem à viabilizar a aprendizagem. O ensino pode ou não educar. Já Maroto (1995)¹⁴⁸ diferencia educação de ensino, afirmando que a educação consiste no processo de aprender a aprender, criar e inovar, já o ensino representa a instrução, a socialização da informação. Para Moran (2010)¹⁴⁹ como o termo *Ensino* dá ênfase ao professor, sua técnica e forma de trabalho, geralmente há a preferência ao uso do termo *Educação*, por se mostrar mais abrangente. Contudo, o autor ressalta que não há um termo “perfeitamente adequado”.

O MEC, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), propõe o uso do termo Educação a Distância (EaD)¹⁵⁰. Assim, tem intenção de aperfeiçoar as faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, e não se restringe somente à técnica. Segundo o Decreto nº5.622, de 19 de Dezembro de 2005, no Art. 1º a EaD é caracterizada

¹⁴⁷ TELLES, A. X. *Psicologia Moderna*. 23ª edição. São Paulo. Editora Ática. 1983.

¹⁴⁸ MAROTO, M. L. M. *Educação a distância: aspectos conceituais*. CEaD, ano 2, n. 08, jul./set. 1995. Senai-DR – Rio de Janeiro.

¹⁴⁹ MORAN, J.M. *O que é educação a distância*. Disponível em: <www.eca.usp. br/prof/moran> . Acesso em: 04 jan. 2010.

¹⁵⁰ Neste trabalho usaremos o termo Educação a Distância (EaD) por ser mais abrangente. Contudo, EaD também poderá ser entendido como Ensino a Distância, dependendo do contexto e da IES.

“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”¹⁵¹.

Muitas definições sobre essa modalidade de ensino foram encontradas na literatura. Abaixo segue uma pequena amostra.

Para Malcolm Tight (1998)¹⁵², a EaD pode ser entendida como uma forma de aprendizagem organizada, onde existe separação física entre alunos e organizadores. Essa separação pode ocorrer durante todo o processo, ou apenas em certos estágios ou elementos do mesmo. Logo, não é necessário excluir os estudos presenciais, mas a interação principal é feita à distância.

Moran (2010)¹⁵³ descreve a EaD como um processo que, além de incluir grandes estruturas como meios técnicos e tecnológicos, envolve pouco diálogo e grandes distâncias, numa dinâmica que pode resultar em aprendizagem.

Já para Peters (2001)¹⁵⁴, essa modalidade apresenta-se como uma forma industrializada de ensino e aprendizagem. Na tentativa de alcançar o maior número possível de alunos, usa-se intensivamente meios técnicos, princípios organizacionais e divisão de trabalho, foca-se também na intenção de reproduzir materiais de ensino com alta qualidade.

Segundo Belloni (2001)¹⁵⁵, pode-se concluir que em todas as definições para a EaD, a distância espacial aparece como item comum. Contudo, não fica clara a separação do tempo, de não simultaneidade, que também é muito importante nesta forma de ensino.

Como destaca Litwin (2001)¹⁵⁶, na EaD os alunos aprendem e os professores ensinam “em espaços e tempos que não compartilham”. Para o autor, pode ser vista como uma forma de democratização da educação, pois visa atender um grande número de pessoas que se encontram distantes de instituições de ensino ou tenham dificuldades em conciliar o tempo escolar com o tempo de trabalho, da família, entre outros.

¹⁵¹ BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. “Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 21 de jul. 2009.

¹⁵² TIGHT, M. *Researching Higher Education: Issues And Approaches*, United Kingdom: Open University Press, 1998.

¹⁵³ MORAN (2010), Op. cit. p. 85.

¹⁵⁴ PETERS, O. *Didática do Ensino a Distância: experiência e estágio da discussão numa visão internacional*. Tradução: Ilson Kayser. S.Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

¹⁵⁵ BELLONI, M. L. *Educação a distância*. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 26-27.

¹⁵⁶ LITWIN, E. (Org). *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Portanto, com esse conjunto de autores, a EaD pode ser caracterizada como um processo de ensino aprendizagem em que há a distância espacial, física, entre alunos e professores, e, por vezes, não contiguidade de tempo.

Outro termo relacionado ao ensino não presencial, a “educação aberta”, foi popularizado na década de 70. Na ótica de Wedemeyer (1975)¹⁵⁷, um dos pioneiros no uso desse termo, ao se utilizar o adjetivo aberto, seguido de aprendizagem (*open learning*), expressa-se a idéia de conhecimento que está disponível. Qualquer interessado pode acessá-lo, sem impedimentos de tempo e espaço. Assim, reflete-se a impressão de viabilidade e oportunidades de continuidade irrestritos, para todos os níveis educacionais.

A educação aberta parte da premissa de que o conhecimento deve ser livre, gratuito, aberto para uso de todos. Além disso, deve haver um ambiente colaborativo de interação entre autores, docentes e alunos. As ideias e conceitos, expressos em diversas formas – texto, vídeo, simulações interativas, jogos, entre outras – são conectadas de forma complexa, hipertextual.

Outra característica refere-se às exigências para a admissão em uma universidade, que podem ser facilitadas e até eliminadas. Possibilita, ainda, que os alunos estudem independentemente, no ritmo que desejarem. Segundo Trindade (1996)¹⁵⁸, o termo educação aberta “aparece mais frequentemente ligado a contextos de formação profissional que ao do ensino formal”. Por isso, na Europa há a preferência para o termo mais abrangente ‘educação aberta e a distância’, “[...] entendendo incluir todos os níveis de ensino, todos os contextos de formação profissional, todos os modos e formas como se pode transmitir e adquirir qualquer tipo de conhecimento.”¹⁵⁹

Diante dessa viabilidade de acesso, as IES passaram a incorporar grande número de alunos e, por isso, surgiu mais recentemente o termo “megauniversidades”, que se refere às universidades que contam com mais de 10.000 estudantes. Esse modelo segue as ideias adotadas e difundidas pela *Open University*, da Inglaterra.

No contexto brasileiro, como veremos a seguir, há a proposta para a expansão da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Contudo, apesar de usar o termo ‘aberta’, esta ainda atua como uma universidade a distância, uma vez que permanecem as exigências de escolaridade,

¹⁵⁷ WEDEMEYER, C. A. *Implications of Open Learning for Independent Study*. In: PARKER, L. & RICCOMINI, B. (Org.). *A report on university applications of satellite technology* University of Wisconsin: Wisconsin, Ed. Madison. 1975, p. 123-133.

¹⁵⁸ TRINDADE, A. R., *A propósito da vertente de educação aberta e a distância (EaD) no programa Sócrates*. Universia Portugal, Semanário Expresso, em jan. de 1996. p. 03. Disponível em: <<http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/262/1/Educa%cc3%a7%cc3%a3o%20a%20Dist%cc3%a2ncia-Percursos%20175-179.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

¹⁵⁹ Ibid, p. 03.

as restrições quanto ao conteúdo mínimo e ao modelo de veiculação das informações, além da obrigatoriedade de avaliações presenciais.

4.3 A EaD no mundo

É difícil apontar o marco inicial para a EaD, já que ele depende tanto de sua definição, que é múltipla, quanto do entendimento das circunstâncias de cada período histórico.

Segundo Landim (1997)¹⁶⁰, pode-se considerar as cartas trocadas pelos cristãos – por exemplo, as epístolas do apóstolo Paulo – como uma das primeiras tentativas de difusão de ideias para divulgação de conhecimentos e de valores, ou seja, como a origem da comunicação educativa.

De acordo com García Aretio (1994)¹⁶¹, em 1728, a Gazeta de Boston publicava o anúncio do professor de taquigrafia Caleb Philipps, divulgando que toda “pessoa da região, desejosa de aprender essa arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston”.

Já Alves (1994)¹⁶² considera uma das primeiras experiências de EaD um curso de contabilidade, oferecido na Suécia em 1833.

Apesar das diversas datas para o início da EaD, é consenso que a prática tomou força somente na segunda metade do século XIX. Isto porque até este período, essa modalidade ainda estava ligada à iniciativa individual de alguns professores. Contudo, em 1840, *Sir* Isaac Pitman organizou a primeira escola de educação por correspondência da Inglaterra, data esta que coincide com a invenção do *Penny Post*. Essa medida garantia tarifa única nos selos, no valor de 1 *penny*, para entregar as correspondências dentro do território inglês, independente da distância^{163,164}. Aliada a esta iniciativa, evolutivamente, houve o barateamento do material

¹⁶⁰ LANDIM, C. M. M. P. F. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira Landim, 1997.

¹⁶¹ ARETIO, L. G., *Educación a distancia hoy*. In: LANDIM, C. M. M. P. F. *Educação à distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira Landim, 1997, p. 24.

¹⁶² ALVES, J. R. M. *A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994. p. 09.

¹⁶³ MOORE, M. G., KEARSLEY, G. *Distance education: a systems view*. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996. p. 21.

impresso e os serviços de correio se tornaram mais confiáveis, permitindo maior comunicação entre os alunos e seus instrutores¹⁶⁵.

Consequentemente a ideia se expandiu pela Europa. A segunda metade do século XIX foi expressiva na criação de institutos que ministravam em domicílio cursos de artes, cultura geral e línguas.¹⁶⁶

Para Moore e Kearsley (1996)¹⁶⁷, um movimento importante que refletiu o reconhecimento deste tipo de modalidade foi iniciado em 1883, quando o “estado de Nova Iorque autorizou o *Chautauqua Institute* [...] a conferir diplomas através deste método”. Também há o registro da “Primeira Conferência Internacional sobre Educação por Correspondência”, em 1938, na cidade de Vitória, no Canadá, evidenciando a expansão desta modalidade¹⁶⁸.

Mas foi a partir da Segunda Guerra Mundial que a EaD recebeu maior apoio das políticas públicas. Em um contexto entre conflito e pós-guerra, fazia-se necessária a difusão de educação, principalmente para a formação de recursos humanos voltados para o desenvolvimento industrial, inclusive bélico. Esta modalidade de ensino foi amplamente utilizada na época, por ser entendida como uma forma mais flexível e que pode atingir um maior número de pessoas em diversas regiões.

De fato, todo o processo de institucionalização e estímulo à essa modalidade de ensino foi importante para firmar paridade qualitativa com o ensino presencial e aumentar sua credibilidade. Diante da imagem estabelecida por esta modalidade, com o passar do tempo, mais e mais países adotaram a EaD como uma forma de expansão da educação. Podemos citar vários exemplos como a África do Sul e o Canadá, em 1946; o Japão, em 1951; a Bélgica, em 1959; a Índia, em 1962; a Espanha, em 1968; a Inglaterra em 1969 e Venezuela e Costa Rica, ambos em 1977¹⁶⁹.

¹⁶⁴ MATTELART, A. *Comunicação mundo: história das idéias e das estratégias*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1994.

¹⁶⁵ MOORE e KEARSLEY (1996), Op. cit. p. 83, p. 20.

¹⁶⁶ Nesse período surgiram diversos institutos:

- na Alemanha, com a criação, em 1856, do “*Toussaint Langenseherdt*”, que foi a primeira escola de línguas;
- na França, em 1877, Emile Pigier foi o pioneiro;
- na Pensilvânia, iniciado por Thomas J. Foster em 1891;
- na Universidade de Chicago, em Oxford, entre 1894 e 1895.
- na Suécia, em 1898, o famoso Instituto Hermod, que em alguns anos, chegou a atender 150.000 clientes.

¹⁶⁷ MOORE e KEARSLEY (1996), Op. cit. p. 83, p. 20.

¹⁶⁸ LANDIM (1997), Op. cit. p. 83.

¹⁶⁹ A criação das universidades abertas e a distância UNA, na Venezuela, e UNED, na Costa Rica, marcam o início das experiências que envolveram decisões políticas, na modalidade a distância, para o ensino superior na América Latina. Em um cenário de intensa mobilização social e participação política estudantil, essas universidades surgiram com o objetivo de dar acesso a educação aos grupos excluídos das universidades.

Dentro desta discussão, um marco importante foi a criação e consolidação da *Open University* da Inglaterra (OU-UK). Essa universidade permitiu a concretização da reputação da EaD como uma forma de ensino de qualidade. Criada em 1969, a novidade dessa instituição, segundo Alves (1994), foi o

"uso integrado de material impresso, rádio e televisão (através de um acordo com a BBC) e de contato pessoal, através de centros de atendimento espalhados no país, o fato dos alunos não necessitarem apresentar certificado de formação escolar anterior (ter 21 anos é suficiente para ingressar na universidade) e o alto nível dos cursos"¹⁷⁰.

Em 1972, o Professor Newton Sucupira fez uma visita oficial a Londres, para analisar os resultados da *Open University*. Diante das observações, Sucupira escreveu um relatório, enfatizando que a originalidade desta a universidade estava de uma parte

"[...] na integração sistemática de todos esses meios de instrução, incluindo também contato pessoal, com o fim de dar educação superior regular a adultos, independentemente do grau de instrução previa, mas do mesmo nível das demais universidades. Doutra parte, porque a Universidade Aberta não se contenta em aplicar os novos processos a conteúdos tradicionais, mas se esforça por organizar novos tipos de cursos e novos padrões de aprendizagem que pretendem ser mais intimamente integrados e articulados do que ordinariamente ocorre nas universidades tradicionais"¹⁷¹.

Atualmente, a educação aberta e a distância está amplamente difundida em muitos países, e é considerada por muitas administrações como uma forma viável, tanto econômica quanto socialmente, para a formação de profissionais. Segundo Oliveira e Vigneron (2005), dependendo do contexto, mostra-se, por vezes, como a única via para o acesso a instrução.

"Até hoje, nas imensas regiões semidesérticas do interior da Austrália, o ensino a distância é a forma de escolaridade das crianças. Nas fazendas de gado isoladas, elas recebem os cursos por correspondências e se comunicam com o professor por meio de um sistema de rádio emissor e receptor"¹⁷².

¹⁷⁰ ALVES (1994), Op. cit. p. 83, p. 32.

¹⁷¹ BRASIL. Indicação nº 18/86, de 17 de março de 1988. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação (CFE). *Relatório sobre Ensino a Distância e a Universidade Aberta*. p. 06. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd011209.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2010.

¹⁷² OLIVEIRA, V. B.; VIGNERON, J. *Sala de aula e tecnologias*. São Paulo: Universitária Metodista, 2005. p. 57.

De maneira geral, podemos observar vários movimentos que envolveram a EaD nos últimos dois séculos. À medida que a tecnologia se desenvolveu, novas formas de ensino foram incorporadas, por isso, alguns autores dividiram a evolução dessa modalidade em gerações.

4.4. As gerações da EaD

A divisão da EaD em gerações reflete a evolução dessa modalidade de ensino, tanto em quantidade como em qualidade, e está intimamente associada aos avanços dos meios de comunicação, evidenciando a relação entre os dois temas. Seguindo a ideia de recursos tecnológicos utilizados, para Taylor (2001)¹⁷³ pode-se dividir a EaD em cinco gerações.

A primeira geração, chamada de “modelo de correspondências, baseado em tecnologia impressa”, está fundamentalmente centrado no uso de material impresso entregue via correio. É caracterizada como um modelo de grande flexibilidade, no que se refere ao tempo e espaço, mas com escassa ou nula comunicação entre alunos e instrutores, já que as tarefas e exercícios são enviados pelo serviço postal.

A segunda geração, ou “modelo multimídia” envolve, além do material impresso, outros recursos, como o uso de transmissões de televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, além do telefone. Assim, tem-se a alta flexibilidade de estudos em relação ao tempo e espaço. Para Moore e Kearsley (1996)¹⁷⁴, essa geração iniciou-se por volta de 1970 e, por isso, também é caracterizada pelo surgimento das primeiras Universidades Abertas de EaD. Essa geração apresenta maior contato entre alunos e instrutores, se comparado à primeira geração, contudo ainda de forma escassa.

A terceira geração, ou “modelo de teleaprendizagem”, iniciado por volta de 1990¹⁷⁵, caracterizou-se pelo uso de redes de conferência por computador (audioconferências e videoconferências) e estações de trabalho multimídia, possibilitando transmissões audiográficas que perdem em flexibilidade e, às vezes, na qualidade do material de estudo, mas ganham muito em inte-

¹⁷³ TAYLOR, J.C. *5th Generation Distance Education*. DETYA's Higher Education Series, n. 40, jun./2001. Disponível em: <<http://www.dest.gov.au/archive/highered/hes/hes40/hes40.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

¹⁷⁴ MOORE e KEARSLEY (1996), Op. cit. p. 83, p. 20.

¹⁷⁵ Ibid, p. 20.

ratividade. A partir desse momento, a EaD alia-se ao uso do computador, tornando possível a comunicação síncrona (*chats*) e a comunicação assíncrona, por meio de grupos de *e-mail*, *net meetings*, fóruns virtuais, entre outros.

A quarta geração, ou “modelo flexível de aprendizagem”, fundamenta-se no uso da internet banda larga, das interações por vídeo e ao vivo, além de todos os recursos anteriores. Para Taylor (2001)¹⁷⁶, este modelo apresenta alta flexibilidade, boa qualidade e maior possibilidade de interação.

Ainda sob a ótica de Taylor, em 2001 já se afirmava o surgimento de uma quinta geração, baseada na exploração de novas tecnologias. Esta geração de EaD, ou o “modelo flexível e inteligente de aprendizagem” é essencialmente uma derivação da quarta geração, com uso de sistemas multimídias *on-line*, acesso de recursos pela internet, uso de sistemas de auto-resposta por meio de tecnologia de comunicações e acesso a serviços a partir de portais institucionais.

A quinta geração estabelece-se rapidamente nos dias atuais. Além dela, já há especulações a respeito do surgimento de uma sexta geração, vinculada ao “*Automatic Virtual Environments*”, ou realidade virtual. Já foram reportadas diversas experiências de aplicações para a realidade virtual em treinamento, educação, visualização científica, entretenimento, arquitetura, entre outros.

Hoje essa tecnologia já está disponível no mercado, principalmente em *vídeo games*, mas ainda é relativamente cara. Na maioria das vezes, envolve a necessidade de sensores para a detecção de movimentos do corpo da pessoa, assim podendo digitalizá-la e inseri-la em um ambiente virtual, com múltiplas projeções e articulando som e imagem em três dimensões. Mesmo com barreiras tecnológicas e econômicas, a evolução dos computadores pessoais e o maior acesso a internet possibilitam vislumbrar o uso dessa tecnologia para a EaD nos próximos anos.

¹⁷⁶ TAYLOR (2001), Op. cit. p. 86.

4.5. A EaD no Brasil

Na tentativa de compreender a visão atual sobre a EaD no país, primeiramente fez-se um levantamento histórico de algumas das principais ações e projetos em todos os níveis educacionais, em ordem cronológica. Em seguida, o foco foi direcionado para a educação superior e a legislação no que tange este tipo de modalidade de ensino.

4.5.1 A educação básica e tecnológica¹⁷⁷

Há relatos de que em 1904 já era possível fazer cursos por correspondência no Brasil, em instituições de ensino internacionais e privadas. A divulgação era realizada em anúncios de jornais, e os cursos, inicialmente em espanhol, ministrados por uma escola norte-americana¹⁷⁸. Apesar de muito antigo, a importância do ensino por correspondência é refletida até os dias atuais, em Institutos como o Universal e o Monitor.

Outra via de acesso foi o rádio, que gerou uma grande revolução para a comunicação do país. A radiodifusão educativa teve início em 1923, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Para o professor e cientista Edgard Roquette Pinto, inicialmente seu administrador e mantenedor, “o rádio é [...] o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola [...]”¹⁷⁹. Diante disso, pode-se notar a importância dessa via de comunicação para atingir a população que vive em áreas de difícil acesso.

As transmissões de rádio viabilizaram vários movimentos sociais, não só ligados à educação, como também orientação política e discussões sócio culturais. Podemos citar como exemplo o Movimento de Educação de Base (MEB), iniciado em 1958 sob a tutela da igreja Católica e que em 1965 foi extinto pelo governo militar.

¹⁷⁷ Para um maior detalhamento veja o apêndice A, p.238.

¹⁷⁸ VIANNEY, J.; BARCIA, R. M.; LUZ R. J. P. *Universidade Virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para as instituições de ensino superior?* Revista Estudos, n. 26, mar/2006. Assoc. Bras. Mantened. Ens. Sup. Disponível em <http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Revista_Estudos/estud26/vianney.htm#top_pagina>. Acesso em: 27 jan. 2010.

¹⁷⁹ CASTRO, R. *Roquette-Pinto: o homem multidão*. In: Revista especial dos 60 anos da Rádio, 1996. p. 13.

A partir de 1962, a televisão passou a ser utilizada com fins educativos. Uma das primeiras tentativas foi da Fundação João Batista do Amaral, que veiculou seu programa na TV Rio. O curso, que foi direcionado para o aperfeiçoamento de professores do ensino fundamental, também foi extinto em 1965.

Desde a sua popularização, a televisão se estabeleceu como uma via de instrução, com medidas que vão desde a implantação de emissoras de televisão educativa, iniciadas em 1964, até programas envolvendo financiamento privado, como o Novo Telecurso^{180,181}, criado em 2006.

Ao contrário das mídias já citadas, o computador tem tímida participação na formação de alunos na educação básica no país. Em detrimento ao grande avanço tecnológico e do maior acesso a esse equipamento, os microcomputadores ainda não fazem parte da realidade de muitos brasileiros. Talvez por isso, a EaD via internet, pelo menos em relação a ensino básico, ainda não ocorre de forma pronunciada.

Ademais, uma pessoa analfabeta ou com dificuldades na leitura e compreensão de textos pode não conseguir lidar com as informações e tecnologias necessárias para realizar um curso via *web*. Por outro lado, o rádio e a televisão ainda são mais acessíveis economicamente, mais fáceis de manipular e não lidam diretamente com a leitura, mas sim áudio e vídeo, facilitando o acesso à informação.

4.5.2. O ensino superior a distância

Pode-se afirmar que o Brasil experimenta uma rápida expansão da EaD, principalmente para o ensino superior. Além de importarmos alguns modelos, estamos em um período de

¹⁸⁰ Fundação Roberto Marinho. Histórico do Novo Telecurso. Disponível em: <<http://www.novotelecurso.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumPageId=40288187141C7E3201141CBAC4D40CB3>>. Acesso em: 08 fev. 2010.

¹⁸¹ Além do “currículo essencial, começou a trabalhar com por temas transversais, como sexualidade e saúde, segurança alimentar, empreendedorismo, entre outros. Incorporou, também, novos módulos como educação para o trabalho, para a cidadania, defesa do patrimônio e dos bens naturais, além das habilidades básicas necessárias para o bom desempenho profissional e como cidadão”. Fonte: Fundação Roberto Marinho. Histórico do Novo Telecurso. Disponível em <<http://www.novotelecurso.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumPageId=40288187141C7E3201141CBAC4D40CB3>>. Acesso em: 08 fev. 2010.

desenvolvimento de técnicas, programas e elaboradas formas de administração e comunicação entre alunos, tutores e professores.

Segundo Niskier (1999)¹⁸² a criação de cursos a distância, em nível superior surgiu no Brasil a partir de 1970, quando houve “[...] a integração dos organismos nacionais; compatibilização dos equipamentos, pesquisas; co-produção e intercâmbio e emissão de redes nacionais” em busca de um ensino a distância com qualidade. Uma das primeiras iniciativas nasceu na Universidade de Brasília (UnB)¹⁸³.

Influenciada pelo sucesso da *Open University* da Inglaterra, a UnB adquiriu os direitos para a tradução e a publicação do material britânico para 6 cursos diferentes e produziu mais 14 cursos próprios. Mesmo diante de grande esforço institucional, tal iniciativa não obteve êxito. Segundo Nunes (1994)¹⁸⁴ isto ocorreu tanto pela inadequação do discurso da direção, apresentando a EaD como substituta do ensino presencial, quanto pelas divergências políticas na época e a problemas na gestão, impossibilitando a “colaboração crítica” na produção, avaliação e administração dos cursos.

Vale ressaltar que a UnB seguia a tendência internacional de EaD, pois na mesma época vislumbrou-se o surgimento das principais universidades abertas e a distância em diversos países. Estas instituições estavam inseridas na segunda geração de ensino a distância, utilizando além de material impresso, transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, satélite e televisão.¹⁸⁵

Entre 1979 e 1983, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de ensino superior (Capes) implantou, em caráter experimental, o programa de pós-graduação Tutorial à Distância, conhecido como Posgrad. Sob a administração da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), o Posgrad foi direcionado para a capacitação de professores universitários, principalmente do interior do país¹⁸⁶.

Também em 1979 foi criado o Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília, como um órgão para promover e facilitar “o acesso à educação, cultura e saberes nas

¹⁸² NISKIER, A. *Educação a distância: a tecnologia da esperança*. São Paulo: Loyola, 1999. p. 163-164.

¹⁸³ NUNES, I. B. *Noções de educação a distância*. Revista Educação a Distância n. 4/5. Brasília: Instituto Nacional de Educação a Distância, 1994. p. 7-25. Disponível em <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/EaD/document/?view=3>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

¹⁸⁴ Ibid.

¹⁸⁵ Em 1972 foi criada em Madri a Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned), primeira instituição de ensino superior a suceder a Open University em nível mundial. Em 1974, a Universidade Aberta de Israel, que oferece, em hebreu, cerca de 400 cursos em domínios variados. No mesmo ano, foi criada, no Paquistão, a Allama Iqbal Open University. Em 1975, a Fernuniversität, na Alemanha, dedicada exclusivamente ao ensino universitário. E em 1977, tanto a Venezuela e Costa Rica iniciaram EaD para o ensino superior. Disponível em <<http://www.fe.unb.br>>. Acesso em: 13 fev. 2010.

¹⁸⁶ VIANNEY, BARCIA e LUZ (2006), Op. cit. p. 88.

suas diversas áreas”¹⁸⁷. Hoje é conhecido como Centro de Educação Aberta e Continuada a Distância (Cead) e assume como compromisso

“ampliar e viabilizar projetos em educação a distância que contribuam para o fortalecimento das ações educativas desenvolvidas na Universidade de Brasília, objetivando a emancipação do cidadão na sociedade brasileira, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.”¹⁸⁸

Em 1980 foi criado o Programa de Ensino à Distância (PED), pelo Decanato de Extensão da UnB. Gerenciado pelo Serviço de Ensino a Distância (SED/DEX), teve início com o curso de seis meses de Introdução à Ciência Política, oferecido para nove estados brasileiros¹⁸⁹.

Também em 1980, surge o curso de Tutoria a Distância e Análise de Projetos, para a área de planejamento de instituições públicas e privadas. Vinculado à Secretaria de Planejamento da República, direcionava-se para profissionais com nível superior.

Mas foi em 1985, com o processo de redemocratização da UnB¹⁹⁰, que a EaD foi retomada. Sob a reitoria de Cristovam Buarque, nasceu a Coordenadoria de Educação a Distância, que viabilizou a elaboração de cursos com “novas bases e bem coordenados com as novas concepções de educação, universalização do saber e pluralismo de ideias”¹⁹¹.

Neste mesmo ano, a Fundação Demócrito Rocha¹⁹² e Universidade Aberta do Nordeste criaram cursos através de publicações em jornal, focando principalmente a região do nordeste brasileiro.

¹⁸⁷ Universidade de Brasília. Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância (CEAD). Disponível em <http://www.cead.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=3>. Acesso em: 09 fev. 2010.

¹⁸⁸ Universidade de Brasília. *Linha do tempo*. Disponível em <http://www.unb.br/unb/historia/linha_do_tempo/80/interna_80.php>. Acesso em: 09 fev. 2010.

¹⁸⁹ Ibid.

¹⁹⁰ Em 1985, o Reitor Cristovam Buarque iniciou o processo de redemocratização da UnB. Como primeira medida, reincorporados simbolicamente os professores que participaram da demissão coletiva em 1965. Fonte: Universidade de Brasília. *Linha do tempo*. Disponível em <http://www.unb.br/unb/historia/linha_do_tempo/80/interna_80.php>. Acesso em: 09 fev. 2010.

¹⁹¹ NUNES (1994), Op. cit. p. 90.

¹⁹² A fundação Demócrito Rocha busca o “desenvolvimento humano e sustentável da região do Semi-Árido nordestino, especialmente do Ceará”. Por isso atua em várias áreas, dentre elas a Educação, na qual, além de manter a Universidade Aberta do Nordeste, também subsidia programas de educação formal e não formal em todos os níveis educacionais, treinamento técnico e profissional. Tem como parceiros muitas instituições públicas e privadas e conta com o apoio das principais IES da região, como a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Estadual do Ceará (Uece), a Universidade Vale do Acaraú (Uva) e também a Universidade de Brasília – UnB. Disponível em <http://www.fdr.com.br/tv_opovo.htm>. Acesso em: 13 fev. 2010.

Em 1988, uma parceria entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (SBPC) implantou o Curso de Matemática por correspondência, na modalidade bacharelado.

Dentro deste percurso histórico é interessante constatar que a partir de 1985, o uso de mídias de armazenamento, como videoaulas, disquetes, CD-ROMs, entre outros, se tornaram evolutivamente mais acessíveis e populares. Essas mídias colaboraram com a implantação de cursos a distância, uma vez que facilitaram a veiculação de informações e o armazenamento de dados. Outro marco tecnológico foi a criação, em 1989, da Rede Nacional de Pesquisa, com uso de *Bulletin Board System* (BBS), *bitnet* e correio eletrônico (*e-mail*)¹⁹³, seguidos da disseminação, em torno de 1995, da internet nas instituições de ensino superior¹⁹⁴. Nesse mesmo ano começaram os primeiros cursos de mestrado via EaD no país.

Diante de tamanho avanço tecnológico, não se poderia esperar algo diferente para a década de 90 senão a ampliação da modalidade a distância. No Brasil, iniciou-se o uso intenso de teleconferências, como cursos via satélite, principalmente em programas de capacitação a distância.

No ano de 1996, o CNPq criou o Programa de Educação a Distância em Ciência e Tecnologia (Educadi), objetivando tanto criar novas formas metodológicas e didáticas para a educação, quanto elaborar pesquisa e comunicação na área de ensino, direcionadas às escolas públicas. Esse projeto funcionou como uma experiência piloto, com a participação de quatro estados: Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo e Brasília. Tal ensaio trabalhou com programas nas áreas de formação de professores, qualificação da aprendizagem dos alunos e uma experiência de desenvolvimento de EaD em matemática para o ensino médio¹⁹⁵.

Um ano depois, com a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) em universidades públicas e particulares, abriu-se um enorme leque de oportunidades e experiências a distância¹⁹⁶.

Entre 1999 e 2001 foram criadas várias redes entre instituições públicas, privadas e confessionais, em busca de cooperação em tecnologia e metodologia em EaD. Dentre elas,

¹⁹³ A título de esclarecimento, BBS é a abreviação para Bulletin Board System. Esta tecnologia permitiu que usuários de computadores pudessem se ligar através de uma linha telefônica, possibilitando a troca de mensagens, de arquivos e programas. Também viabilizava fóruns de discussão, entre os usuários. É como se fosse um primórdio da internet. O bitnet consiste em uma rede mundial, acessível pela Internet, com características educacionais. O e-mail é o correio eletrônico.

¹⁹⁴ GURGEL, A. *A viagem do conhecimento*. Revista Desafios do Desenvolvimento, Ipea. Ed. 30, 2006. Disponível em <<http://desafios2.ipea.gov.br/desafios/edicoes/30/artigo40211-4.php>>. Acesso em: 14 fev. 2010.

¹⁹⁵ Projeto Educadi. Disponível em <<http://educadi.psico.ufrgs.br/historia/index.html>>. Acesso em: 14 de fev. 2010.

¹⁹⁶ Ibid.

podemos destacar a Universidade Virtual Pública do Brasil, conhecida como UniRed, através de um consórcio entre 82 IES públicas e 07 consórcios regionais. Segundo o site oficial, a UniRed tem como objetivo principal “democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada”¹⁹⁷. Atualmente está vinculada a UAB e oferece diversos cursos via EaD, por meio das instituições conveniadas.

Em 2000 a Universidade Virtual Brasileira (UVB) foi inaugurada, ministrando aulas basicamente via Internet e videoconferências. Assim como a UniRed, a UVB surgiu de um consórcio, na qual 6 instituições particulares de ensino superior de diversas regiões do Brasil participaram. Em 2003 recebeu o credenciamento e a autorização do MEC para lançar quatro bacharelados oferecidos pela internet, e atualmente dá ênfase na pesquisa e cooperação das áreas de tecnologia e pedagogia. Ao todo, já atendeu mais de 10 mil alunos¹⁹⁸.

Entre os anos de 1999 a 2002 houve notória expansão do ensino a distância por IES. Isso decorreu, principalmente, pelo início do credenciamento oficial de instituições universitárias para atuar no ensino a distância.

A Universidade de São Paulo (USP) apresentou, institucionalmente, ações na modalidade a distância em 1999, através da Escola Politécnica. No mesmo ano foi criado o Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC)¹⁹⁹, com uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da UnB.

Em 2005 surge outro marco ligado ao MEC: a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)²⁰⁰. Neste ano, pelo menos 1,278 milhões de brasileiros estudavam por EaD, tanto em cursos oficialmente credenciados como em projetos nacionais públicos e privados²⁰¹.

Um ano mais tarde, com o maior acesso à internet banda larga, viabilizou-se ainda mais os cursos a distância, através de novos formatos, da velocidade para o processamento dos dados e veiculação de grandes arquivos.

¹⁹⁷ Universidade Virtual Pública do Brasil (Unired). *Histórico da Unired*. Disponível em <http://www.unired.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43:historico&catid=34:quem-somos&Itemid=27>. Acesso em: 14 fev. 2010.

¹⁹⁸ Universidade Virtual Brasileira (Campus UVB). Disponível em <http://www.uvb.br/main/quem_somos_historico.html>. Acesso em: 15 fev. 2010.

¹⁹⁹ “O LEC iniciou suas atividades em 1973, desenvolvendo investigações sobre a cognição em contexto sócio-institucionais específicos. Em 1981 realizou as primeiras experiências, com o uso do computador, para o estudo dos problemas de aprendizagem de crianças. Em 1984 participou do projeto Educom (MEC) tendo como ênfase o estudo dos problemas de aprendizagem e a formação dos professores para atender as transformações da cultura tecnológica”. Disponível em <<http://www6.ufrgs.br/ppgpsi/?q=node/83>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

²⁰⁰ Para maior detalhamento vide apêndice B.

²⁰¹ Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). “*Melhoria da educação no Brasil passa pelo ensino à distância*”, diz especialista. Notícias Diversas, 27 mar. 2009. Disponível em <http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia_ID=422>. Acesso em: 14 fev. 2010.

Atualmente experimentamos o processo de massificação da EaD para cursos de nível superior. Primeiramente pelas ações do MEC, através da UAB e do PDE, evidenciando que apostam nesta modalidade como uma via para aumentar o acesso e melhorar os índices educacionais do país. Segundo, pelos dados espantosos fornecidos pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), em 2008, no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (Abraead)²⁰². Este levantamento estatístico, feito pelo Instituto Monitor e a Abed, mostrou um aumento de 213% no número de usuários de EaD, o que equivale a cerca de 2,5 milhões de alunos, em cursos formais de educação básica, especialização e graduação, formação continuada das empresas e de formação técnica^{203,204}.

Tabela 4.1 – Crescimento do número de instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino (MEC e CEEs) a praticar EaD e de seus alunos, de acordo com o levantamento do Abraead, de 2004 a 2007.²⁰⁵

	2004		2005		2006		2007		Evolução no período
			Evolução no ano (em %)		Evolução no ano (em %)		Evolução no ano (em %)	2004 - 2007 (em %)	
Número de instituições credenciadas ou com cursos autorizados	166	217	30,7	225	3,7	257	14,2	54,8	
Número de alunos nas instituições	309.957	504.204	62,6	778.458	54,4	972.826	24,9	213,8	

Fonte: Abraead, 2008.

Esse mesmo estudo apontou que cerca de 430 mil alunos cursavam uma graduação via EaD, em 2007. Somado a pós-graduação, o crescimento no número de alunos, nesta modalidade de ensino, foi de 356% entre 2004 e 2007.

²⁰² Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta a Distância (Abraead), 2008. Disponível em <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em 28 mar. 2010.

²⁰³ Este número foi obtido através da soma de dados de diversas instituições: Instituições credenciadas (Abraead/2008), Educação corporativa (Abraead/2008), Senai, Sebrae, Senac, CIEE, Fundação Bradesco, OI Futuro, Secretaria de Educação a Distância do MEC, Governo do Estado de São Paulo, Fundação Telefônica e Fundação Roberto Marinho.

²⁰⁴ A pesquisa da Abraead, em 2008, foi realizada via formulários, distribuídos para as instituições de ensino. Neste ano, a Abraead enviou 257 formulários, para as instituições credenciadas pelo Sistema de Ensino para ministrar cursos de Educação a Distância no Brasil, nos níveis básico/técnico/EJA (93 instituições), registradas nos respectivos Conselhos Estaduais de Educação; e superior (164 instituições), legitimadas pelo Conselho Nacional de Educação. Destes grupos, 140 instituições (55% do universo) responderam a uma pesquisa que detalha suas metodologias, os recursos que oferecem aos alunos, o perfil de seu corpo discente e de sua estrutura pedagógica. Destas respondentes, 48 possuem credenciamento estadual (nível básico, técnico e EJA) e 92 credenciamento federal (graduação e pós-graduação).

²⁰⁵ Tabela extraída de: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta a Distância (Abraead), 2008. p. 15. Disponível em <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2010.

Dentro dos possíveis modelos de EaD, o relatório da Abed indicou que 97,1% era realizado via internet. Segundo o mesmo relatório, esse processo está intimamente ligado ao barateamento de computadores, ao aumento do acesso a internet por pessoas físicas e às novas necessidades de especialização de profissionais que já estão inseridos no mercado de trabalho.

Não menos importante foi a colaboração da iniciativa privada, que aumentou de forma expressiva os investimentos na EaD. Em 2006 foi investido 5%, no ano seguinte 26% e, em 2008, o índice chegou a pouco mais de 50%²⁰⁶.

Dados publicados pelo Inep comprovam a tendência do mercado de EaD. Entre 2003 e 2006, o número de cursos de graduação na modalidade a distância passou de 52 para 349, aumento equivalente a 571%²⁰⁷.

O elevado investimento deixa claro que o mercado para a EaD cresce vertiginosamente. Dilvo Ristoff, que em 2007 era diretor do Departamento de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Inep (Deaes), fez um estudo específico sobre a graduação a distância, intitulado “A trajetória dos cursos de graduação a distância”. Esse estudo mostrou que o número de instituições saltou de 7 para 77, em apenas 7 anos. Somado aos dados do *Censo da Educação Superior* do Inep, em 2009, já totalizava 197 instituições credenciadas. A partir dessas informações, construímos o gráfico a seguir (Ilustração 02), evidenciando o crescimento do número de IES que oferecem cursos na modalidade a distância.

²⁰⁶ Abed (2009), Op. cit. p. 93.

²⁰⁷ Dados disponíveis no Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (Educacenso/INEP). Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

Ilustração 4.1 – Gráfico do número de IES que ministram graduação a distância de 2000 a 2009 (AbraEaD, 2008/MEC/Inep, 2009)^{208,209}

São muitos os dados que evidenciam tal crescimento. As matrículas em cursos superiores de EaD cresceram 96,9% de 2007 a 2008, e esta modalidade já corresponde a 14% da oferta de ensino superior no país. Além disso, o número de vagas aumenta a cada ano. No entanto, o grande desafio brasileiro não está na expansão, mas sim na difusão organizada das IES, aspecto este que é apresentado de forma preocupante nas leis e ações do governo. Com o intuito de legalizar e organizar tal expansão, o governo elaborou muitas leis, decretos e portarias nos últimos anos, como veremos a seguir.

4.5.3. Amparo legal para a EaD

Considerando as grandes extensões territoriais e diversidade socioeconômica e cultural de nosso país, o governo sustenta a ideia de que a EaD é uma alternativa viável para o maior acesso a educação.

²⁰⁸ Abraead (2008), Op. cit. p. 94, p. 17.

²⁰⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>. Acesso em: 17 fev.2010.

Dessa forma, um questionamento válido é: por que os diversos projetos, até a década de 90, não conseguiram a devida continuidade?

Buscando esta resposta, pode-se notar que muitos estudos acadêmicos apontam como problemas para a sobrevivência desses projetos a descontinuidade de políticas públicas e a utilização da EaD de forma emergencial, sem o devido preparo pedagógico e social, tão necessários para uma expansão mais sólida. Igualmente importante é o embargo legal, que foi alterado somente na década de 90.

A partir da LDB (Lei 9.394/96)²¹⁰, editada em 1996, a modalidade a distância foi legalizada pelo artigo 80, no qual atribui-se ao poder público a função de “incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada”. Com essa abertura, viabilizaram-se diversas políticas de difusão, principalmente para a educação superior.

Um ponto interessante da LDB/96 é a ênfase na avaliação da aprendizagem. A validação dos modelos de EaD estaria em função da performance apresentada pelos alunos na saída, que deve ser igual a dos estudantes de cursos presenciais, uma vez que eles se equivalem perante a lei. Daí a exigência, presente no art. 7º, de avaliações presenciais.

Tais providências buscam garantir a autenticidade, bem como evitar a comercialização de diplomas por entidades não idôneas. Por consequência, as instituições têm duas alternativas: ou criam centros de atendimento aos alunos em vários locais, conforme a distribuição geográfica, ou estabelecem parcerias com outras instituições, utilizando a estrutura já existente e ajustando-a às necessidades de avaliação.

Portanto, desde a criação e atuação da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (em 1995) e da vigência da atual LDB, a restrição legal foi formalmente excluída. Desta forma, poder-se-ia imaginar que haveria grande disseminação de iniciativas na área, tanto de universidades públicas quanto privadas, após esse novo ambiente legal e de políticas públicas.

Contudo, as ações foram muito esparsas: em 1998, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação emitiu pareceres favoráveis ao credenciamento de um curso de licenciatura em Matemática, a distância, proposto pela Universidade Federal do Pará e à solicitação da Universidade Federal do Ceará, para a oferta de licenciaturas em Biologia, Física, Química e Matemática.

²¹⁰ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 29 jan. 2009.

Uma das justificativas para este tímido efeito está ligada à rigidez na regulamentação, limitando a estruturação de novos processos formais de EaD. Assim, permaneceram neste contexto apenas as instituições que, mesmo antes da legislação, já ofereciam cursos superiores nesta modalidade de ensino, somados às iniciativas das universidades federais do Ceará e do Pará.

Por isso, de forma coerente com as orientações da LDB/96, o MEC tomou a iniciativa de baixar decretos e portarias, norteando as instituições para obterem o necessário credenciamento. Podemos citar os decretos nº 2.494 e nº 2.561, e a Portaria 301²¹¹, todos no ano de 1998. Somado ao Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001), o qual, entre outros objetivos e metas, destacam-se:

“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; 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; Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância e; Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância.”²¹²

Assim, com maior apoio legal e financeiro, observou-se gradual expansão dessa modalidade entre os anos de 1998 e 2002. Além do empenho do MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância (Seed), para disseminar o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB)²¹³, criado em 2005^{214, 215}.

²¹¹ Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que define o entendimento do MEC sobre EaD e dá as normas operativas gerais, excluindo, inicialmente, a criação de programas de mestrado e doutorado pela modalidade, a Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998, indicando os procedimentos para o credenciamento de instituições para oferta de cursos por educação a distância e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998, revogando o Decreto anterior, quanto às competências federais e estaduais para o credenciamento de cursos. Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Disponíveis em <www.senado.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2010.

²¹² BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional da Educação. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 16 abr. 2009.

²¹³ Prevista também no PNE (2001): “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.” Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. PNE. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 25 jan. 2010.

²¹⁴ A estrutura de funcionamento da UAB está detalhada no apêndice B, p.249.

²¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=103&Itemid=29>. Acesso em: 13 de jul. 2009.

Atualmente, as instituições que desejam fornecer cursos superiores na modalidade a distância devem obter junto à Secretaria de Educação Superior do MEC, seguido do Protocolo Geral desse mesmo Ministério, credenciamento e autorização para tal. Após a autorização, a universidade pode oferecer cursos utilizando vídeo, internet, impressos e outras mídias. Também será submetida a avaliações gerais, como o Enade e a visitas periódicas de comissões, para seu credenciamento.

4.5.4. Os desafios da EaD no Brasil

O grande desafio brasileiro está na expansão organizada, direcionada às regiões que mais precisam de centros de estudos e pesquisas. Dados de 2004 a 2007, divulgados pelo anuário 2008 da Abraead, mostraram que o maior número de alunos ainda se concentra nas regiões sul e sudeste.

Ilustração 4.2 – Gráfico das porcentagens do número de alunos a distância em instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino a ministrar EaD no Brasil – de 2004 a 2007. (Abraead, 2008)²¹⁶

²¹⁶ Abraead (2008), Op. cit. p. 94, p. 51.

A partir destes resultados, constata-se que a melhor maneira para tornar esta distribuição mais equitativa seria direcionar esforços para as regiões com as menores porcentagens de matriculados, como Norte, Nordeste e Centro Oeste. Há de se considerar que esses dados estão relacionados ao número de habitantes, necessidades de mercado, nível de escolaridade da população regional e assim por diante. Mas, sobretudo, é consequência do fator econômico. O ensino superior a distância, assim como o ensino superior brasileiro em geral, tem sua história atrelada ao setor privado, o que explica sua maior concentração nas regiões mais ricas do país.

Ainda no que tange a questão econômica, a EaD acompanha a evolução tecnológica, que não é homogênea no território brasileiro. As regiões que apresentam menores índices de matriculados são também as que concentram maiores índices de pobreza e de locais de difícil acesso, um contracenso se considerarmos a aplicabilidade da modalidade a distância.

Somado a isso, ainda temos que considerar que as principais ações em educação a distância, das instituições de ensino públicas e privadas, implicaram na construção da imagem da EaD no Brasil. Com vistas à disseminação, o governo aliava-se à essas instituições e por vezes, ignorava o próprio projeto pedagógico e a necessidade de uma visão sistêmica e integradora. Apesar das diversas leis e decretos, havia, de certa forma, falta de compromisso, não só com a formação de profissionais para trabalharem com a EaD, mas também na continuidade dos projetos.

Segundo Nunes (1994)²¹⁷, a descontinuidade de políticas públicas para a educação, entre as décadas de 60 a 90, é uma das principais causas da não consolidação da modalidade no país. Deve-se considerar que neste período a EaD consagrou-se mundialmente como educação formal, tanto em qualidade como em versatilidade, principalmente para o ensino superior.

Igualmente importante é a preocupação em relação ao tentador processo de massificação, facilmente viabilizado pelas novas tecnologias de comunicação, especificamente do ponto de vista estrutural. Neste aspecto, o cuidado no processo em grande escala deve se voltar ao conteúdo, pois se ele não for contextualizado, ou seja, direcionado para cada realidade a que se propõe, dificilmente haverá o comprometimento com a educação para a geração de conhecimento e inovação. Em verdade, a EaD não pode ser tratada à semelhança da presencial e deve, sobretudo, respeitar as especificidades regionais²¹⁸.

Em 1994 Nunes já defendia a tese de que os maiores problemas da EaD, para que se estabelecesse como uma forma eficiente de ensino em massa, eram a:

²¹⁷ NUNES (1994), Op. cit. p. 90.

²¹⁸ GURGEL (2006), Op. cit. p. 92.

“organização de projetos-piloto sem a adequada preparação de seu seguimento; falta de critérios de avaliação dos programas projetos; inexistência de uma memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas (quando essas existiram); descontinuidade dos programas sem qualquer prestação de contas à sociedade e mesmo aos governos e às entidades financiadoras; inexistência de estruturas institucionalizadas para a gerência dos projetos e a prestação de contas de seus objetivos; programas pouco vinculados às necessidades reais do país e organizados sem qualquer vinculação exata com programas de governo; permanência de uma visão administrativa e política que desconhece os potenciais e as exigências da educação a distância, fazendo com que essa área sempre seja administrada por pessoal sem a necessária qualificação técnica e profissional; organização de projetos-piloto somente com finalidade de testagem de metodologias.”²¹⁹

Alguns pontos levantados pelo autor há mais de 10 anos, ainda hoje são foco de pesquisas e questionamentos, na tentativa de tornar a EaD uma modalidade mais consistente no país. Apesar da falta de “*memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas*” e da “*descontinuidade dos programas sem qualquer prestação de contas à sociedade e mesmo aos governos e às entidades financiadoras*”, desde a década de 90 nota-se certa força política para o estabelecimento de sistemas mais consistentes, duradouros e integrados às grandes instituições de ensino, de forma articulada e com financiamento público. Contudo, a maioria dos problemas ressaltados pelo autor ainda perdura.

A história mostra que a proliferação de diversas ações na busca de técnicas, tecnologias e oferta de acesso à população, mesmo que de forma desarticulada e independente, originaram um público interessado e disposto a pagar por este tipo de serviço. Tais experiências estavam relacionadas principalmente aos ensinos médio e técnico-profissionalizante. Um forte exemplo é o Telecurso 2000, que desde 1978, utiliza programas de TV e material impresso, voltados para o exame supletivo. Esta instituição forma em média 500 mil alunos por ano e, atualmente, oferece seu curso para cerca de 5,5 milhões de pessoas nas 27.714 telessalas em todo o Brasil²²⁰. Também podemos citar o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, extremamente populares e acessíveis.

Experiências como essas, mesmo diante do benefício gerado, apresentam um viés cruel para o ensino superior. A modalidade a distância no Brasil sempre esteve vinculada aos ensinos técnico e supletivo. Quando lançada expressivamente para o ensino superior, e talvez pela falta de tradição na área, houve falta de credibilidade popular em seus cursos. Desde as primeiras experiências, relacionadas na UnB, seguidas por algumas instituições do nordeste,

²¹⁹ NUNES(1994), Op. cit. p. 90.

²²⁰ Fundação Roberto Marinho. *Histórico do Novo Telecurso*. Disponível em <<http://www.novotelecurso.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumPageId=40288187141C7E3201141CBAC4D40CB3>>. Acesso em: 08 fev. 2010.

agora, a maioria dos projetos não conseguiu a construção de uma imagem sólida de cursos qualificados, em detrimento a todo investimento, esforço e seriedade de muitas instituições em diversos projetos.

Atualmente, muitas ações estão em andamento, como os programas Prolicenciatura 1 e 2 e a própria UAB, implantados pelo MEC, e que são direcionados principalmente para a formação de professores. Outro ponto característico é a manutenção de um sistema de rede, ou consórcios, como a Unirede e a UVB, citados anteriormente, que visam a consolidação das políticas públicas, tanto para avaliação quanto acompanhamento de processos e projetos de EaD, junto às instâncias do MEC.

Mas para Nunes (1994), a realidade dos consórcios é desigual. Enquanto muitos fluem, outros apresentam grandes dificuldades. Há problemas característicos neste tipo de junção, uma vez que se exige integração de “culturas organizacionais diferentes, formas de gestão diferentes, tempos diferentes, pessoas diferentes. E isso requer aprendizagem, flexibilidade, tempo para acertar arestas, encontrar os mesmos caminhos”²²¹. Ainda assim, o fomento do MEC, aliado às transições e às adaptações de modelos europeus mais tradicionais, junto às experiências bem sucedidas, podem mudar este cenário.

Por outro lado, nas palavras de Schwartz (2006): “a tecnologia não exclui os desafios humanos a serem vencidos para o sucesso do projeto de EaD no Brasil”²²². Esta modalidade exige adequação no modelo pedagógico do conteúdo, uma metodologia própria e uma equipe educacional especializada para a mediação entre o conhecimento e os estudantes.

Para Dowbor (2001), a forma como é utilizada a EaD pode ou não determinar a democratização da informação, pois

“Não é preciso ser nenhum deslumbrado da eletrônica para constatar que o movimento transformador que atinge hoje a informação, a comunicação e a própria educação constitui uma profunda revolução tecnológica. Este potencial pode ser visto como fator de desequilíbrios, reforçando as ilhas de excelência destinadas a grupos privilegiados, ou pode constituir uma poderosa alavanca de promoção e resgate da cidadania de uma grande massa de marginalizados, criando no país uma base ampla de conhecimento, uma autêntica revolução científica e cultural”²²³.

²²¹ NUNES (1994), Op. cit. p. 90.

²²² GURGEL (2006), Op. cit. p. 92.

²²³ DOWBOR, L. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001. p. 29.

Pode-se, portanto, trilhar caminhos tanto de inclusão como de maior marginalização, uma vez que as tecnologias não são os atores do processo de ensino-aprendizagem, mas sim o ser humano. E este último é determinante para a eficiência de todo o processo.

Aspectos como o perfil do aluno, o preparo do professor, a forma como o material didático é preparado – cuidando do conteúdo, da concepção didática, do modelo de ensino-aprendizagem e focando, principalmente, a região na qual o material será utilizado –, além do contato que o aluno terá com a IES são fatores muito importantes que devem ser considerados.

Por isso, uma questão que clama por discussão está relacionada à tutoria. O tutor, na maioria das vezes é o único contato direto que o estudante terá com a IES e, consequentemente, a formação deste profissional deve ser ampla e muito bem solidificada, tanto na área em que dará suporte aos alunos, como em computação e didática.

Para Ferreira e Rezende (2003), o tutor deve cuidar dos aspectos pedagógicos, trabalhando com “a motivação, a orientação, a estimulação e a facilitação da aprendizagem autônoma dos alunos”²²⁴, no uso de metodologias e meios adequados para facilitar a aprendizagem.

Além disso, cabe a este profissional diminuir os possíveis ruídos no processo de ensino-aprendizagem, seja nos problemas de comunicação, seja nos demais infortúnios inerentes à modalidade de ensino. Nessa articulação entre alunos e instituição, o tutor poderá corroborar significativamente para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de todo o sistema de EaD.

Da mesma forma, e independentemente do curso, é possível enriquecer a EaD com a forma presencial, através de diálogos, discussões em grupo, atividades temáticas – étárias, culturais e regionais – e às formas próprias de se ver e de se portar frente aos conhecimentos. E esta função, estratégica, também é assumida pelo tutor.

Mesmo frente à tamanha importância, a tutoria foi observada como uma lacuna no projeto brasileiro, o que pode prejudicar seriamente a efetividade da EaD no país. Segundo os critérios exigidos pela resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FN-DE), em 2009, o tutor é o profissional

²²⁴ FERREIRA, M.M.S.; REZENDE, R.S.R. *O trabalho de tutoria assumido pelo Programa de Educação a Distância da Universidade de Uberaba: um relato de experiência*. 2003. p. 03. Disponível em <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto19.doc>>. Acesso em: 18 fev. 2010.

“selecionado pelas IPES [instituições públicas de ensino superior] vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das *atividades típicas de tutoria*, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$750,00 mensais [para uma carga de aproximadamente 20 horas semanais], enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de Tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos”²²⁵. [grifo nosso]

Sob esta ótica, o tutor é um profissional supervisionado e direcionado pelas IES, com “*atividades típicas de tutoria*”. Como vimos anteriormente, este profissional apresenta-se como uma das bases de sustentação na comunicação no processo de EaD e, o que é concebido como atividades típicas pode ser entendido como um enorme conjunto de práticas e conhecimentos pedagógicos. No entanto, são bolsistas CNPq, quase sempre com vínculo empregatício provisório, sem formação específica na área de EaD e com exigência de experiência mínima de somente um ano no magistério.

Ainda dentro do fator humano, a formação de professores para atuarem como educadores na modalidade a distância é praticamente inexistente no país. Até a década de 2000, não havia evidências de esforços do governo para a construção de um centro de referência e formação de profissionais, direcionados para atuarem nesta modalidade de ensino.

Isso consiste em um sério descompasso dentro das políticas públicas para a EaD. Vê-se a implantação de diversos projetos, e concomitantemente, o professor deve correr contra ao tempo, em busca dos conhecimentos necessários para tanto, e quase sempre de forma independente, pois a maioria das graduações em licenciaturas não sofreu grandes mudanças no que diz respeito ao uso de tecnologias em sala de aula.

Além de tempo para a formação de novos profissionais especializados nesta área, deve-se considerar que dentro da modalidade a distância, o professor deve desenvolver uma gama de habilidades específicas. Não basta ministrar aulas, assim como na forma presencial. É preciso apropriar-se de novas técnicas de elaboração de material didático, impresso e/ou produzido por meios eletrônicos; dominar técnicas e instrumentos de avaliação, trabalhando em ambientes diversos daqueles já existentes no sistema presencial; além de saber utilizar técnicas variadas de investigação e propostas de esquemas mentais inovadores, por vezes de

²²⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução nº 26, 5 de junho de 2009. *Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009*, p. 08. Disponível em <<http://EaD.ufsc.br/files/2007/12/resolucao-no-26-5-de-junho-09.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2010.

forma não linear, instigando a curiosidade e a pesquisa dentro de ambientes virtuais (como foi mostrado no capítulo 3).

Considerando o papel que cabe ao tutor e o grande nível de pró-atividade exigida dos professores, para desenvolverem por conta o domínio das ferramentas que envolvem esta modalidade de ensino-aprendizagem, podemos constatar que o setor pedagógico da EaD, no Brasil, ainda se mostra um campo muito árido. Temos, portanto, alguns problemas estruturais básicos que devem ser discutidos e repensados, para que a EaD consiga se estabelecer como uma modalidade de ensino próspera.

Ademais, existem agravantes. Segundo a Abed (2009)²²⁶, um curso de graduação tem em média 80 alunos, enquanto o curso a distância pode chegar a 180. Por isso, cada professor tem em média 97 alunos sob a sua responsabilidade e o tutor 77. Para a Abed, a média adequada seria de 25 alunos por tutor.

Há mais fatores no que tange qualidade. O MEC tem estimulado fortemente o estabelecimento de cursos de licenciatura, em nome da demanda nacional. Como uma forma de ‘controle de qualidade’, recomenda encontros e avaliações que devem ser realizadas nos polos de apoio presencial (PAP’s). Esta recomendação também preza pela interação humana, necessária na formação de um professor.

Contudo, os receios de que as licenciaturas a distância não sejam suficientes para a formação de um bom profissional de educação geram muitas discussões, e reverberam na sociedade. Um exemplo é a recomendação, por parte da Associação de Professores do Estado de São Paulo (Apeosp), de que esta modalidade de ensino seja utilizada pelos docentes, preferencialmente, como uma segunda graduação. O argumento está na crença de que o aluno que já é professor pode ter maior habilidade e disciplina para a conclusão de um curso a distância.

Não se pode ignorar que as licenciaturas presenciais já lidam com a imagem de cursos com qualidade inferior e de fácil conclusão. Portanto, se estas graduações forem associadas a uma modalidade de ensino sem parâmetros claros e factíveis de controle e qualidade, além de efetiva fiscalização, pode-se obter um resultado contrário ao esperado em relação a valorização da profissão. Precisa-se de organização e qualidade consolidadas – fatores estes que exigem tempo, financiamento e muito empenho – para que a formação a distância atinja as dimensões desejadas e necessárias para diminuir a carência de professores.

Ainda no que se refere à qualidade, deve-se atentar também ao direcionamento dos investimentos. As IES que direcionam muitos recursos para a tecnologia em detrimento ao ma-

²²⁶ Abed (2009), Op. cit. p. 93.

terial pedagógico podem desestimular a permanência dos alunos nos cursos a distância. De nada vale um curso muito bem configurado e de alta tecnologia se não houver ali conteúdo claro e consistente. Contudo, a Abed revela que, em 2007, os gastos com aquisição de tecnologias, laboratórios e softwares, além de serviços de internet chegaram a quase 72% dos investimentos das instituições de ensino. Em 2009, além da tecnologia, também se direcionou grande parte dos recursos em estrutura física, como na aquisição de equipamentos, livros e bancos de dados.

É certo que a tecnologia traz comunicabilidade, fato extremamente importante. Como afirma Neder (2001)²²⁷, “paradoxalmente, a educação a distância só pode se desenvolver se não houver distância entre os sujeitos da prática educativa”. Ou seja, embora os sujeitos não ocupem o mesmo espaço físico em um tempo real, deve-se cuidar para que o processo de diálogo permanente ocorra entre eles na organização de um sistema que possibilite a comunicação entre os sujeitos do processo educativo.

Por isso, deve-se ter uma boa estrutura e alta tecnologia. Mas trata-se da necessidade de trabalhar igualmente, em importância e recursos, com o conteúdo do curso e a valorização dos profissionais envolvidos. Sabemos que mudanças na área da didática envolvem grandes esforços, tanto dos professores quando das instituições de ensino. Entretanto, não se pode, em nome da dificuldade, apostilar ou terceirizar a elaboração do material didático e das situações de aprendizagem.

Sabemos que de forma geral, principalmente no setor privado, o ensino superior a distância no Brasil ainda está centrado em uma forte concepção tecnológica, em detrimento à necessária reflexão acerca das propostas didático-pedagógicas. Observa-se, desta forma, que reproduzem o modelo de ensino tradicional apoiando-se nas novas tecnologias de informação e comunicação.

Em linhas gerais, a EaD aplicada ao ensino superior brasileiro está em fase de implantação. As experiências até aqui são muito ricas para evolução desse processo, e apontam as principais correções, que, se remediadas a tempo, contribuirão de forma significativa para elevar os índices educacionais do país. Dentre tais correções, podemos destacar a remuneração adequada de tutores, o investimento em material didático qualificado, formação específica de licenciaturas e estudos voltados para a EaD, além da melhor articulação entre os projetos que gerenciam a EaD no país. Deve-se ter a cautela de não ceder às pressões de mercado e

²²⁷ NEDER, M.L.C. *Avaliação na Educação à Distância: significações para definição de percursos*. In: PRETI, O. (org.) *Educação à Distância: Início e indícios de um percurso*. Cuiabá, MT: NEaD/UFMT, 1996.

expansão desenfreada, pois, caso não haja a devida atenção a esses fatores, as consequências em longo prazo podem comprometer toda a estrutura nacional.

CAPÍTULO 5

5. A ANÁLISE DO DISCURSO SOB A PERSPECTIVA FOUCAULTIANA

Lendo trabalhos de Maingueneau (1993)²²⁸, Pinto (1989)²²⁹ e Brandão (2002)²³⁰, nota-se que dentre tantos pesquisadores em análise do discurso sempre há referência ao filósofo Michel Foucault (1926-1984), evidenciando que este autor exerce grande influência nesses estudos.

Em seu livro intitulado “A arqueologia do Saber”²³¹, Foucault afirma que por muito tempo, os historiadores voltaram seus olhos para longos períodos históricos, tendendo a organizar e segmentar documentos. Além disso, construíam níveis, conjuntos e séries, em busca de uma continuidade histórica. O trabalho era direcionado para ressaltar a importância da análise e diminuir as interrupções naturais à história. Assim, a história devia ser uma linha contínua de fatos que se articulavam em cadeias de acontecimentos consecutivos.

Contudo, para o autor, os historiadores²³² têm nas mãos a missão de distinguirem níveis possíveis de análise, metodologias mais adequadas e descrições que façam florescer os limites de um processo, o ponto de inflexão da história. Ou seja, deve-se evidenciar as discontinuidades, ser multiplicador e ampliar as singularidades de cada documento.

Dessa maneira, Foucault (1970)²³³ mostra um caminho possível para a busca de momentos que caracterizam mudanças de significados, ou até o surgimento de novos objetos, dentro da análise do discurso. Sugere, também, que a pesquisa pode ser feita a partir de diversas fontes, como documentos oficiais ou não, falas registradas e produções científicas e não-científicas. Trata-se de uma forma, que não é fechada, de analisar nossas produções e reconhecer nelas as regularidades e as expressões dos determinantes singulares geradores do discurso em questão.

Um exemplo dessa proposta está no trabalho desenvolvido por Michel Foucault em a “História da Loucura na Idade Clássica” (1963)²³⁴, obra na qual o filósofo, em uma busca histórica, utilizou diversas fontes, desde documentos oficiais até poemas, óperas e pinturas,

²²⁸ MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução: Freda Indursky. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 1989.

²²⁹ PINTO, C. R. J. *Com a palavra o Senhor Presidente Sarney*. Editora Hucitec, 1989.

²³⁰ BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1993.

²³¹ FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 6ª ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002 (a), p. 08.

²³² Neste trabalho entendemos o historiador como pesquisador na área das humanidades em geral.

²³³ FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Ed. Loyola, 1970.

²³⁴ FOUCAULT, M. *A História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo, Perspectiva, 1997.

para abordar a loucura e o nascimento da instituição psiquiátrica. Nesse livro, há o nítido delineamento entre a razão e a não-razão, no qual entre as duas há um “vazio instaurado”. O autor, para realizar a investigação desse momento, foca-se em como identificar quando e no que consistiu a denunciada “trama histórica”. Por meio do estudo de um “conjunto histórico” Foucault conseguiu ir na direção “da decisão que liga e separa ao mesmo tempo razão e loucura” e, por meio disso, fazer “reaparecer a decisão fulgurante heterogênea ao tempo da história, porém inatingível fora dele”²³⁵.

Para isso, determina dois marcos históricos, o decreto de fundação do Hospital Geral de Paris e o nascimento da psiquiatria moderna, que não só instauraram toda uma estrutura de exclusão, como também se encarregaram “da passagem da experiência medieval e humanista da loucura [como um mal da humanidade] à essa experiência que é a nossa e que confina a loucura na doença mental”²³⁶. Dessa forma, o autor consegue evidenciar um momento histórico em que há uma inflexão, uma ressignificação do que se entende como loucura.

Na pesquisa desenvolvida neste trabalho, toda busca histórica está voltada para a formação de professores e como a educação a distância foi incorporada dentro das políticas públicas para solucionar a carência desse profissional. Essa modalidade de ensino, que existe há tanto tempo, atualmente sofre uma ressignificação dentro da nossa sociedade. Passou a ser vista e compreendida de outra forma e, para entender esse processo de transição, a pergunta que cabe ao historiador é: quais foram os saberes e as verdades que determinaram essa ressignificação?

Diante de tais questionamentos, deve-se antes entender o que é caracterizado como discurso verdadeiro e saberes.

5.1. O discurso verdadeiro e a produção de saberes

Em uma busca histórica, Foucault afirma que na civilização ocidental, durante os primeiros séculos, o discurso verdadeiro era aquele proferido pelo indivíduo habilitado. Dessa

²³⁵ FOUCAULT (1997), Op. cit. p. 109, p. 115.

²³⁶ Ibid, p. 165.

maneira, a verdade pertencia ao indivíduo autorizado pelos seus conhecimentos, ou posição social, para dizer o que era aceito como verdade.

No entanto, com o decorrer dos séculos, o discurso verdadeiro passou a ser aquele que fazia referência a determinado fato empírico, verificável através da realização de experimentos. Para o autor, houve um momento na história em que “a verdade se deslocou [...] da enunciação para o próprio enunciado: para o seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação à sua referência”²³⁷. Sendo assim, a análise do discurso verdadeiro passou a residir no que ele dizia; houve a passagem da verdade da enunciação – de quem o produzia – para o enunciado.

Para o filósofo, a produção de discursos verdadeiros passa pela vontade de verdade. Como forma de exemplificação, vamos usar a Ciência Moderna, na qual há um roteiro metodológico para a obtenção de uma verdade, de uma teoria. A vontade de verdade é o que se busca, determina o saber que será desenvolvido. Essa vontade, para ser aceita como verdade pela comunidade científica, apóia-se sobre o discurso do experimento, da reprodutibilidade. A verdade está contida nos passos experimentais e, por isso, a observação e interpretação do natural produzem o discurso verdadeiro.

Pode-se dizer que a vontade de verdade está intimamente relacionada à produção de saberes. Segundo Veiga-Neto (2005), Foucault usa o termo saberes

“no sentido de *teorias sistemáticas*, que se manifestam por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros, positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda a sua positividade. Resumindo e simplificando: percepção e conhecimento são “modos” de saber.”²³⁸ [grifo nosso]

No livro “A ordem do discurso” (1970)²³⁹, Foucault cita o princípio grego no qual a aritmética pode ser o assunto ensinado nas cidades democráticas, uma vez que trabalha com a ideia de igualdade, enquanto que a geometria deve ser ensinada às oligarquias, já que demonstra as proporções na desigualdade. Logo, os saberes têm função social e “é reconduzida, mais profundamente sem dúvidas, pelo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”²⁴⁰.

²³⁷ FOUCAULT (1970), Op. cit. p. 109, p. 15.

²³⁸ VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005. p. 52.

²³⁹ FOUCAULT (1970), Op. cit. p. 109.

²⁴⁰ Ibid, p. 17.

A vontade de verdade está vinculada não só a esses saberes, mas também à sua produção – de que forma são produzidos e que tipo de saberes e poderes sustentam. Consequentemente, o discurso verdadeiro está apoiado sobre a instituição que o produziu e, dessa forma, submisso aos poderes de coerção que ela pode imprimir. A verdade que é revelada interessa a esse ou aquele setor, e prolifera um tipo de saber que convêm.

Por isso, para analisar um discurso deve-se questionar, ao mesmo tempo, o enunciado e o sujeito que fala. Ao questionar o autor, através e a partir do enunciado, pode-se evidenciar os mecanismos e procedimentos de coerção que compõem um ou vários enunciados.

A partir desses questionamentos, pode-se encontrar o discurso verdadeiro presente na construção textual e também os saberes que são produzidos e veiculados.

Isso tem relevada importância se consideramos o discurso como um elemento de poder. Por meio da linguagem usada nos discursos, que se proliferam indefinidamente, pode-se tornar a sociedade disciplinada. Os indivíduos vão “apreendendo” ideias e valores em discursos proferidos pelas famílias, pelas instituições (escolas, igrejas, mídia, entre outras) e pela comunidade, que são entendidos como discursos válidos, detentores da verdade. No somatório das diversas fontes, o poder torna-se mascarado e não se sabe, ao certo, onde ele está.

Ao se permearem, se fundirem e colidirem, os discursos coercivos e universais, colocam o homem em uma trilha, que funciona como o caminho da verdade, ou seja, o caminho que deve ser seguido. Nesse sentido, a verdade que prevalece é a do indivíduo que detém o poder.

É importante entender que Foucault não busca a verdade, mas se ocupa em mostrar seu caráter construído e arbitrário.

5.2. O poder

No livro “Vigiar e punir, nascimento da prisão”²⁴¹, publicado originalmente em 1975, Foucault aborda o poder e a transição do controle do corpo para o controle da alma. Essa transição se deu a partir do momento em que a violência explícita, o suplício “do corpo”, já não mais fortalecia e mantinha o poder.

²⁴¹ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002(c).

No período medieval, o poder era exercido por meio de uma relação de violência entre o soberano e os súditos que infringissem a lei. Para Foucault (1995) a

“relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la”²⁴².

Contudo, diante do desenvolvimento das cidades e com as constantes revoltas geradas pelo uso da violência, o suplício tornou-se cada vez mais dispendioso e menos eficaz. A ideia de torturas longas e com diversos instrumentos se mostrava ineficiente e havia ali, por vezes, uma inversão de valores. Em alguns momentos, o carrasco se tornava o criminoso e os julgadores seus cúmplices.

De certa forma, entendia-se, gradualmente, que outras formas de controle e punição deveriam ser criadas. Por isso, a partir do século XVII, a violência contra o corpo vai cedendo espaço para uma nova relação de poder, a dominação passa a ser exercida pelas tecnologias do saber.

Foucault afirma que aquilo que “define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes”²⁴³, diferentemente da relação de violência, que age sobre um corpo. O poder se transmuta, não é mais algo que se possui, mas sim o que se exerce na relação.

Ao invés da coação, da proibição e da dor, o poder passa a ser exercido por meio da produção de discursos verdadeiros. Por isso torna-se forte, porque produz efeitos positivos nos campos do saber e do desejo²⁴⁴, que são mais facilmente absorvidos e tornam a sociedade disciplinada.

Com isso, indiretamente continua-se atuando sobre o corpo, que de forma disciplinada, tornam-se dóceis. Para o filósofo, pode ser considerado dócil porque é “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”²⁴⁵. Segundo Veiga-Neto (2005) “a docilização do corpo é muito mais econômica que o terror. Esse leva à

²⁴² FOUCAULT, M. *O Sujeito e o Poder*. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 243.

²⁴³ Ibid, p. 243.

²⁴⁴ FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 148.

²⁴⁵ FOUCAULT (2002c), Op. cit. p. 112, p. 118.

aniquilação do corpo; aquela mobiliza o corpo e retira-lhe a força para o trabalho. Assim, se o terror destrói, a disciplina produz”²⁴⁶.

“Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’ [...]. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”²⁴⁷.

A disciplina baseia-se em conhecimentos científicos. “Na realidade, as disciplinas têm o seu discurso. Elas são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento”²⁴⁸.

Assim, não há mais espaço para a revolta. Não há mais o suplício da carne e, como não se podem ver as feridas da alma, o poder-saber continuou exercendo o controle sobre o corpo. Seguindo os interesses que cabem a cada época, se antes o poder soberano extraía dos corpos bens e riquezas, por meio de tributos e obrigações medievais, essa nova modalidade extrai tempo e trabalho. Seu exercício se dá pela indução de um estado de vigilância contínuo, aprisiona internamente por meio das verdades construídas²⁴⁹. A alma se torna a prisão do corpo²⁵⁰.

Foucault também fala que esse poder disciplinar, que age sobre o indivíduo, gradualmente, passa para uma magnitude maior, agindo sobre o coletivo. Foi o que ele chamou de biopoder, um tipo de tecnologia direcionada para a regulação da vida da população.

O biopoder emerge em um cenário de transição da arte de governar: antes centrada na manutenção do poder do príncipe, passa para a arte de cuidar da sua população. Como consequência, criam-se novos saberes que propiciam ao Estado conhecer dados referentes sobre o coletivo. Essa ciência do Estado foi chamada de estatística²⁵¹. Apesar da noção de governo, de Estado, surgir no século XVI e a estatística se desenvolver no século XVII, foi apenas no final do século XVIII que ocorreu a união visível entre esses dois saberes.

²⁴⁶ VEIGA-NETO (2005), Op. cit. p. 111, p. 77.

²⁴⁷ FOUCAULT (2002c), Op. cit. p. 112, p. 118.

²⁴⁸ FOUCAULT (2000), Op. cit. p. 113, p. 189

²⁴⁹ FOUCAULT, M. *Em defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002(b).

²⁵⁰ FOUCAULT (2002c), Op. cit. p. 112, p. 29.

²⁵¹ FOUCAULT, M. *Outros Espaços*. In: _____. *Ditos e Escritos IV: Estratégia Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001(b), p. 267-269.

Para Foucault, essa nova técnica de poder surge pela inoperância do poder soberano, que deixava escapar “muitas coisas, tanto por baixo como por cima, no nível do detalhe e no nível da massa”²⁵². Por isso, a transição de formas de poder começou pela disciplina – que lida com o detalhe –, pois exige saberes mais simples e é mais fácil de acomodar, e foi seguida, um século depois, pelo biopoder, que trata dos fenômenos da população e implica em saberes mais elaborados e sofisticados, necessitando de técnicas de coordenação e administração.

O biopoder estrutura-se sobre a ideia de tempo de duração, de intervalos, que é utilizado para compreender o desdobramento dos fenômenos. Diante da estatística, esses fenômenos individualmente aleatórios passam a representar, com uma lógica própria, períodos de recorrência que trazem significados. Os atos sociais, como nascer, morrer, produzir, educar, entre outros, além das próprias intenções sociais, como os desejos e as crenças, passam a ser estudadas como tendências e, por isso, podem ser reorientadas, recalculadas, enfim, manipuladas. A estatística passa a ser uma ferramenta para governar.

Sob essa perspectiva, o coletivo é entendido como um problema político e científico, e cabe ao Estado controlar os processos para prolongar a vida da população. Se antes o poder do soberano era negativo, pois podia matar, o biopoder pode ser caracterizado como positivo, já que busca maximizar a vida. Contudo, o biopoder não substitui o poder soberano,

“é preciso compreender as coisas não como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, depois de uma sociedade de disciplina por uma sociedade, digamos, de governo. Tem-se, de fato, um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental cujo alvo principal é a população, e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança.”²⁵³

Dessa maneira, o poder soberano não desaparece, ele simplesmente incorpora as novas tecnologias. Surge o conceito governamentalidade, para designar as práticas de governo ou da gestão governamental que, segundo Machado (1992), “tem na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos”²⁵⁴.

Aliás, a eficácia do biopoder está na regulamentação da vida a partir de seu interior, ou seja, é aceito pela sua naturalidade. Quanto maior for sua identificação com a sociedade, me-

²⁵² FOUCAULT (2002c), Op. cit. p. 112, p. 298

²⁵³ FOUCAULT, (2001b), Op. cit. p. 114, p. 302.

²⁵⁴ MACHADO (1992) aput VEIGA-NETO (2005), Op. cit. p. 111, p. 86.

nor será resistência para a sua incorporação. Assim, mais sujeitos autogovernantes, disciplinados, são produzidos.

“Portanto, as disciplinas [e também o biopoder] vão trazer um discurso que será o da regra; não o da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma. Elas definirão um código que será não da lei, mas da normalização”²⁵⁵. Segundo Veiga-Neto (2005):

“A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais – entre os elementos individuais – e verticais – entre cada elemento e o conjunto. E, ao fazer isso, chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque *des-via*, tira do rumo, leva à perdição.”²⁵⁶ [grifo do autor]

Assim, as leis passam a funcionar cada vez mais a partir de princípios normativos, evidenciando-se por uma proliferação de códigos, constituições e “toda uma atividade legislativa ruidosa”²⁵⁷. Por isso, o espaço legal é insuficiente para acolher a norma. A norma transborda da lei e, de forma quase onipresente, agirá na docilização de corpos e na regulamentação da vida. Esse mar de normas implica em novas formas de sujeitos autogovernantes, e, por isso, para Deleuze (1992) estamos “[...] entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea”²⁵⁸.

As sociedades de controle baseiam-se na observação constante e na vigilância para a docilização do corpo. Contudo, esse controle contemporâneo difere em muito da vigilância disciplinar.

Na modernidade, a vigilância disciplinar extraía seus saberes diretamente da observação do corpo e diversificava a partir dos diferentes regimes de visibilidade do indivíduo. O disciplinamento vinha da observação do corpo e determinava as ações, minuciosamente, para a obtenção de um resultado. Já o controle contemporâneo transcende a observação do corpo individual, e extrai as informações que podem subsidiar o controle por diversos meios, como os numerosos bancos de dados que possui. Incorpora-se um novo sentido à noção de visibili-

²⁵⁵ FOUCAULT (2002c), Op. cit. p. 112, p. 45.

²⁵⁶ VEIGA-NETO (2005), Op. cit. 111, p. 90.

²⁵⁷ FOUCAULT, M. *História da Sexualidade, V.1 – A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001(c), p. 135.

²⁵⁸ DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 215.

dade e, a partir disso, pode-se dispensar a individualização. Consiste em um controle sem vigilância. E para esse tipo de controle, não se faz necessário a produção de corpos dóceis, basta torná-los neutros e apáticos. Basta que os corpos que não ameacem a segurança de outros corpos.

De certa maneira, observa-se que todo o desenho disciplinar respondia positivamente na sociedade moderna, para a produção taylorista-fordista. A determinação da localização de um sujeito, trazia consigo a necessidade de delimitar seu espaço e o seu tempo. O controle contemporâneo trabalha com o espaço virtual, e traz informações, ora distintas, ora mais abrangentes das espaço-temporais encontradas anteriormente.

Isso subsidia toda a compreensão acerca das ações do governo e da proliferação de diversos poderes, na sociedade. Além do conhecimento estatístico e do biopoder, entende-se que os detentores de certos poderes constantemente se adaptam, se reconfiguram, em busca de adequação às novas tecnologias e, tiram delas, todo o proveito possível para a maximização do seu controle sobre a massa.

Dessa maneira, as manifestações sociais, as posturas dos sujeitos e o desenvolvimento tecnológico estão intimamente relacionados, interligados nas redes de poderes que advém de todo esse processo contemporâneo. Como é de se esperar, a influencia sobre o comportamento, as crenças e as necessidades também refletem os poderes nos quais estamos submersos. Por isso, verdades como escolaridade, necessidade de um Estado e a transparência das instituições de ensino, entre outras, estão impregnadas na sociedade e participam da docilização e da imposição de poderes.

5.3. As heterotopias

Em 1984, Foucault constatou que havia, em culturas e em épocas diversas, espaços específicos situados dentro dos espaços sociais cotidianos, exercendo funções diferentes desses e por vezes até opostas. A isso, Foucault deu o nome de heterotopia²⁵⁹.

Inicialmente restringiu-se à análise da linguagem, mas em seguida essa noção foi deslocada para a análise de espaços.

Foucault também se interessou pela descrição de lugares com a propriedade de se relacionar com todos os outros espaços de um modo que neutralizariam, suspenderiam ou invertiriam o conjunto de relações refletido ou designado por eles.

Para Foucault existem as *utopias*, locais sem lugar real, projetados para um futuro ou associados a um passado, sempre em referência a um presente que se quer negar; e as *heterotopias*, locais reais experimentáveis, mantendo, porém, uma configuração isolada, nos quais a vida social pode aparecer contestada, invertida ou reduzida a apenas alguns de seus aspectos. Nessas heterotopias se reuniram resquícios de vários outros espaços e tempos formando um conjunto que se deslocaria do cotidiano, permitindo experiências paralelas diversas.

Segundo o filósofo, o tempo era uma obsessão do século XIX e que para a época atual, o foco estaria no espaço. Buscamos o simultâneo, a justaposição, estamos na época do perto e do longe, do disperso²⁶⁰. As heterotopias permitem “justapor em um único lugar real vários espaços, vários locais que são incompatíveis neles mesmos”²⁶¹. São exemplos desses locais o teatro, o cinema e o jardim.

Uma heterotopia é “ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que o envolve, e absolutamente irreal, já que ela é obrigada, para ser percebida, a passar

²⁵⁹ A princípio, foi empregado pelo filósofo em questões ligadas à linguagem: “importa entender esta palavra no sentido mais próximo da etimologia: as coisas apresentam-se nessa série ‘deitadas’, ‘colocadas’, ‘dispostas’ em sítios a tal ponto diferentes que se torna impossível encontrar para elas um lugar acolhedor, definir sob uma e outras, um lugar que seja comum a todas.[...] As heterotopias inquietam, sem dúvida, porque minam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque quebram os nomes comuns ou os emaranham, porque de antemão arruinam a sintaxe e não apenas a que constrói as frases mas também a que, embora menos manifesta, faz manter em conjunto (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. É por isso que as utopias permitem as fábulas e os discursos, elas situam-se na própria linha da linguagem; [...] as heterotopias [...] dessecam o assunto, detêm as palavras sobre si mesmas, contestam, desde sua raiz, toda a possibilidade de gramática; desfazem os mitos e tornam estéril o lirismo das frases”²⁵⁹. Depois, deslocou a idéia para a análise do espaço. Que será utilizada nesta compreensão de ciberespaço.

²⁶⁰ FOUCAULT (2001b), Op. cit. p. 114, p. 752.

²⁶¹ Ibid, p. 758.

por aquele ponto virtual que está lá longe”²⁶². Diante das novas tecnologias, as heterotopias podem receber funções diferentes, ou ampliar sua definição. Entendemos o ambiente criado na internet como um bom exemplo moderno de heterotopia. Um espaço criado dentro de outros espaços, com características próprias e que passa por aquele ponto virtual.

5.4. A análise do discurso: entendendo as terminologias

Para começar a análise do discurso, deve-se considerar que as unidades que o formam são submissas à operação interpretativa. A análise que será realizada em nenhum momento se caracteriza como a única forma possível. Consistirá em um dos vieses possíveis para os textos escolhidos.

Além disso, as unidades do discurso estão intimamente atreladas à análise temporal, uma vez que “não é, pois, uma interpretação dos fatos enunciativos que poderia trazê-los à luz, mas a análise de sua coexistência, de sua sucessão, de seu funcionamento mútuo, de sua determinação recíproca, de sua transformação independente ou correlativa”²⁶³. Precisa-se atentar para a época da construção e, a partir de outros discursos, entender quais são as idéias e mecanismos existentes que interferiram no discurso analisado.

Essa compreensão do texto em seu contexto pode ser feita por meio da busca histórica e permite, assim, entender todos os funcionamentos e poderes das palavras que são usadas.

Por meio da interpretação de um discurso consegue-se até mesmo evidenciar o que estaria no não-dito. A partir da análise do uso das palavras, da sua posição e funcionamento, enfim, da sua construção, pode-se inferir o que o autor expressou quando o reprimiu ou o ocultou. Por exemplo, um documento que fala sobre política em uma ditadura, ou um texto sobre sexo em uma instituição religiosa, sofrem coerções e delimitações típicas do espaço e do tempo na sua construção. Ao analisar a estrutura textual, o pesquisador pode levantar questionamentos relacionados a quem o escreveu e onde foi escrito, assim inferindo também sobre o não-dito. Aliás, pode-se até afirmar que as coerções do discurso auxiliam no processo de exposição desse não-dito.

²⁶² FOUCAULT, M. *Outros Espaços*. In: _____. *Ditos e Escritos III: Estética*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001 (a), p. 415.

²⁶³ FOUCAULT (2002a), Op. cit. p. 109, p. 33.

Dessa maneira, não se pode analisar um discurso sem considerar as restrições e coerções sofridas por ele e nem ignorar, também, a sua função restritiva e coercitiva sobre outros discursos. Para o filósofo, as restrições do discurso podem ser caracterizadas como: o ritual, o autor, os comentários e as disciplinas²⁶⁴.

Começando pela primeira, o que Foucault chamou de *ritual* é para ele a forma mais superficial e mais visível de sistemas de restrição, no qual se define a qualificação do indivíduo que fala. Leva-se em consideração que o gerador do discurso ocupa determinada posição dentro desse contexto e formula um tipo de enunciado, em que se definem também “os gestos, os comportamentos e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso, fixam a eficácia das palavras e seus efeitos sobre os quais se dirigem”²⁶⁵. Um texto político proferido por um ditador fardado, em rede nacional, e com a bandeira hasteada ao fundo, traz várias simbologias do ritual, que influenciam diretamente no discurso pronunciado.

Para Foucault, o *autor* também pode ser considerado como o “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”²⁶⁶ e não somente como o indivíduo que pronunciou ou escreveu um texto. No entanto, a sua importância muda conforme o tipo de discurso e o tempo em que foi registrado, dependendo das relações estabelecidas, da modalidade do discurso produzido e das concepções no momento da sua construção. Voltando ao exemplo acima, o texto político pode ter abordagens completamente diferentes, basta analisar quem o escreveu, se foi o próprio ditador ou um dissidente político. Os usos dos signos serão diferentes e, mesmo expressando algumas ideias idênticas, dentro do contexto, ou seja, do período histórico e de quem têm contato com esse discurso, terão valores e impactos diferentes.

Além disso, não podemos esquecer que um discurso é positivo e multiplicador, pode gerar outros discursos e, assim, construções se entrelaçam, colidem e se fundem, gerando também os *comentários*. Esses últimos podem ser considerados como “os desníveis entre o texto primeiro e o texto segundo”, dizendo o que “estava articulado silenciosamente no texto primeiro”²⁶⁷ e, com isso, podem construir novos discursos.

Pode-se concluir, assim, que o autor se caracteriza como uma limitação do discurso devido a individualidade do *eu*, enquanto que os comentários limitam segundo a individualidade da repetição.

²⁶⁴ A palavra *disciplina* se refere tanto ao campo dos saberes quanto ao comportamento humano. Não se trata de conceitos diferentes. Como sugere Thomas Popkewitz, no campo de epistemologia social, há um jogo que produz a indissociabilidade entre as formas de pensamento e as práticas sociais.

²⁶⁵ FOUCAULT (1970), Op. cit. p. 109, p. 39.

²⁶⁶ Ibid., p. 26.

²⁶⁷ Ibid., p. 25.

É importante ressaltar que nesse tipo de análise não se busca, através do discurso, reconstruir a história do autor. Devemos questionar quem fala, sobre o que fala, qual o seu *status*, suas relações e sua posição dentro da instituição, sua competência e saberes e o seu funcionamento em relação ao conjunto da sociedade, além do local que esse sujeito ocupa na rede de informações. Contudo, isso nos servirá para determinar quais regras regem o discurso em questão e não a vida do referente – o que não se espera, ou deseja, nesse tipo de análise. Nesse caso, o sujeito é constituído simbolicamente e é, sobretudo, constituído por práticas reais, historicamente analisáveis.

Quando se analisam as relações entre o autor e as outras pessoas e/ou instituições, pode-se extrair formas e estilos de discursos expressos por feixes de relações que são estabelecidas. Importante, também, para delinear o momento da construção do discurso, é levantar as relações sociais e econômicas, bem como o poder do referente dentro da instituição, os lugares de onde se obtém o discurso, sua origem e seu ponto de aplicação, podendo encontrar o não-dito, o algo *a mais* do discurso.

E, por fim, o que Foucault denominou como *disciplina*, que “se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições de técnicas e de instrumentos”²⁶⁸. No entanto, as disciplinas não podem ser consideradas como a soma de tudo de verdadeiro que pode ser dito sobre algum assunto. Por exemplo, a fitoterapia não pode ser considerada como a disciplina que diz todas as verdades sobre as plantas medicinais, já que ainda há muito sobre o assunto que faz parte do conhecimento popular e que não é estudado pela área.

Mas, mesmo diante dessa limitação, as disciplinas, a princípio, negam aquilo que não lhes soam familiar, repelindo “para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber”²⁶⁹. No entanto, essa negação não significa recusa absoluta, já que a disciplina, apesar de ser “um princípio de controle da produção do discurso”²⁷⁰, permite inserções “pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras”²⁷¹.

Enfim, o discurso, dentro da sociedade como conhecemos, sofre limitações diante do ritual no qual está inserido, do sujeito que fala, dos comentários e da disciplina. Foucault (1970)²⁷² soma também à construção do discurso os processos de *interdição*, que ocorrem por três fatores: o tabu do objeto sobre o qual se fala, o ritual da circunstância e o direito privile-

²⁶⁸ FOUCAULT (1970), Op. cit. p. 109, p. 30.

²⁶⁹ Ibid, p. 33.

²⁷⁰ Ibid, p. 36.

²⁷¹ Ibid, p. 36.

²⁷² Ibid.

giado ou a exclusividade do sujeito que fala. Esses fatores se reforçam e se compensam, formando uma grade complexa que constantemente se modifica. De acordo com o autor, a sexualidade e a política são bons exemplos que sofrem severos processos de interdição, pois são

“como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. [...] As interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder”²⁷³.

Além das formas de coerções, sob as quais os discursos são submissos, existem procedimentos que permitem o seu controle, como o fator humano, a temporalidade e o local de sua aparição, determinantes na construção e controle desses discursos

“não se trata de dominar poderes que eles [os discursos] têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação do discurso, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”²⁷⁴.

Pode-se até fazer emergir os determinantes históricos que cercearam tal discurso, explicitando as regras que moldaram sua elaboração e as regularidades que determinam sua relação com outros discursos. É possível citar, com isso, o que Foucault (2002) chamou de “teoria do campo dos fatos do discurso”²⁷⁵, no qual o discurso em questão foi construído.

Outra questão pertinente para o historiador, está vinculada às delimitações das unidades que compõem um discurso. Essas não precisam, necessariamente, ser delimitadas de forma material, como por exemplo, em um livro ou em uma coleção. E para delimitá-las vale perguntar: que unidades formam este discurso? Como posso individualizá-las no tempo? Quais leis regem sua formação? Quais são os acontecimentos discursivos que este discurso

²⁷³ FOUCAULT (1970), Op. cit. p. 109, p. 09.

²⁷⁴ Ibid, p. 36.

²⁷⁵ FOUCAULT (2002a), Op. cit. p. 109, p. 29.

recorta? Por que aparece determinado enunciado e não outro? Qual a intenção do sujeito falante?²⁷⁶

Considerando a neutralidade inicial do material a ser analisado, pode-se elaborar, com esse conjunto de perguntas, um projeto para descrever, a princípio, os *acontecimentos discursivos* e assim expor um conjunto de enunciados. Isso, a princípio, servirá como uma amostra para estabelecer regras que possibilitem, eventualmente, construir outros enunciados diferentes daqueles. Apesar do conjunto finito de regras, um discurso permite a construção de infinitas unidades discursivas.

Para elaborar um projeto se faz necessária a análise do campo discursivo, que

“trata de compreender o enunciado em sua estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui”²⁷⁷.

Seria preciso, então, mostrar como aquele enunciado exclui outros, por qual motivo não poderia ser outro. Tentar apreender sua forma e, no momento em que foi criado, as regras de aparecimento que geraram sua singular existência. Aliás, deve-se ter claro que esse primeiro recorte estabelece domínios que não são definitivos nem absolutos, pois deve-se deixar aflorar relações que podem suprimir os limites desse esboço inicial.

O que Foucault (2002) sugere em uma análise de discurso, dentro de várias hipóteses possíveis, é selecionar os enunciados a partir de um estudo das formas de repartição presentes no discurso. Seria como descrever os sistemas de dispersão presentes em um certo número de enunciados, em que se possa definir uma *regularidade*, que nada mais é do que “uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações”²⁷⁸.

Os elementos de repartição, como formação dos objetos, modalidade de enunciação, conceitos e estratégias²⁷⁹, são regras de formação que possibilitam a existência de uma *formação discursiva*. De acordo com o autor,

²⁷⁶ FOUCAULT (2002a), Op. cit. p. 109, p. 30.

²⁷⁷ Ibid, p. 31.

²⁷⁸ Ibid, p. 43.

²⁷⁹ Foucault dá o nome de conceitos aos temas escolhidos e de estratégias as escolhas teóricas.

“as regras de formação têm seu lugar não na ‘mentalidade’ ou na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso; elas se impõem, por conseguinte, segundo um tipo de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que tentam falar nesse campo discursivo”²⁸⁰.

Portanto, a análise circula entre os signos, sua temporalidade e as leis de sua formação, que influenciam na construção dos discursos e em seus inter cruzamentos. Já os elementos de repartição, como o objeto, o enunciado e o conceito, auxiliam na compreensão e construção da análise dos discursos.

Considerando que os elementos de repartição são muito bem conhecidos por alguns e pouco explorados por outros, há no Apêndice C um maior detalhamento sobre essas regras de formação discursiva.

5.5. A Formação Discursiva

O discurso é constituído por um conjunto de enunciados que se apóia na mesma formação discursiva, ou seja, no campo político, ou da economia, da biologia, entre outras. Essa formação discursiva revela não somente ideias do autor, mas também as ideias de um tempo e das regras que determinaram sua existência naquela forma exclusiva. Portanto, uma formação discursiva não compreende apenas a interação de elementos heterogêneos, como as instituições, as técnicas, os grupos sociais e as relações entre discursos diversos, mas também seu relacionamento estabelecido pela própria prática discursiva²⁸¹.

O discurso é algo concreto, material, mas isso não exclui a possibilidade de, no âmbito da sua consistência, permitir infindáveis interpretações. Ele é “sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”²⁸². Foucault (2002) amplia seu sentido como: “ora domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados, ora prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados”²⁸³.

²⁸⁰ FOUCAULT (2002a), Op. cit. p. 109, p. 69.

²⁸¹ Ibid, p. 80.

²⁸² Ibid, p. 32.

²⁸³ Ibid, p. 90.

A análise de um discurso possibilita diversas delimitações de enunciados; porém ao historiador não cabe apenas agrupar ou dissociar enunciados. A esse pesquisador cabe ir além, encontrar um algo *a mais* que existe em todo discurso e que não permite tratá-lo somente como um conjunto de signos. Mas, ao contrário, tratá-lo como prática formadora de objetos que são falados dentro de um campo de regularidade, e é esse algo *a mais* que deve ser descrito. Os discursos “dão lugar a certas organizações de conceitos, a certos reagrupamentos de objetos, a certos tipos de enunciação, que formam, segundo seu grau de coerência, de rigor e de estabilidade, temas ou teorias”²⁸⁴. Para o filósofo, “analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva”²⁸⁵.

Assim, reverbera uma verdade, um jogo entre escrita, leitura e troca, que transitam entre os signos e desfazem laços que permitem chegar a esse algo *a mais*.

Na análise discursiva os discursos “devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”²⁸⁶. Ainda de acordo com Foucault (1970), o discurso aparece “como um certo aporte entre pensar e falar; seria um pensamento revestido de seus signos e tornado visível pelas palavras, ou, inversamente, seriam as estruturas mesmas da língua postas em jogo e produzindo um efeito de sentido”²⁸⁷.

Maingueneau (1993) afirma que a formação discursiva deve ser vista sempre dentro de um campo discursivo, ou seja, eles estão sempre relacionados com determinados campos do saber. Assim, um discurso compreende ideias de uma ou mais disciplinas, ou de campos do saber, com um conjunto de enunciados apoiado em um determinado sistema de formação discursiva: da Economia, da Ciência Política, da Biologia, entre outras. Isso, porém, não significa definir essas formações como disciplinas com sistemas fechados em si mesmas. A formação discursiva pode permear vários campos do saber e de forma não-linear.

Além de envolver linguagem específica, que conseqüentemente determina grupos de leitores pertencentes a uma mesma matriz de sentido, com significações que lhes são naturais, o discurso mostra também o não-dito, na forma repressiva de suas regras de formação. Para tanto, não se pode remeter o discurso exclusivamente à sua origem, mas sim tratá-lo na rede de instâncias. A formação discursiva é o princípio de dispersões e repartições dos enunciados

²⁸⁴ FOUCAULT (2002a), Op. cit. p. 109, p. 56.

²⁸⁵ Ibid, p. 56.

²⁸⁶ Ibid, p. 52.

²⁸⁷ Ibid, p. 46.

na qual o autor, dependendo da posição que ocupa nesse campo, sabe o que pode e deve ser dito²⁸⁸.

Ao falar ou escrever, o autor se apropria de um discurso e o dissemina segundo algumas regras que fixaram enunciados sobre o assunto em questão. Foucault (1970) diz que

“em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”²⁸⁹.

Dessa maneira, o discurso se relaciona com a sociedade gerando alterações no meio, no momento de sua construção. Também expressa as idéias de uma época, as intenções, motivações, em um misto de vários discursos que se traduzem em um. Logo, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”²⁹⁰. Por isso se faz necessário analisar não só a sua temporalidade, a sua forma, mas também quem construiu aquele discurso e qual a sua motivação.

Dentro de uma mesma formação discursiva coexistem enunciados heterogêneos, se fundamentando, por vezes, em mais de uma disciplina. Multiplicam-se os discursos, as criações e recriações, transformações, analogias e adaptações de enunciados distintos, em direção a um novo discurso, com características próprias. Nesse aspecto, praticamente todos os discursos sofrem uma mediação ou reprocessamento através dos meios de comunicação. De acordo com Fischer (2001), a mídia, por exemplo, aparece como uma pluridiscursividade do social, e ao se impor como básica para o funcionamento geral da sociedade contemporânea, se apropria de uma discursividade que toma corpo dentro do campo social²⁹¹. Em seu artigo, intitulado “Foucault e a análise do discurso em educação”, a autora cita a construção da sexualidade para os adolescentes, que ao reproduzirem as falas que são comuns na mídia, evidenciam a incorporação dos discursos de médicos, psicólogos, apresentadores, filmes, entre outros, que são frequentemente veiculados e tomados como verdade pela sociedade.

²⁸⁸ FISCHER, R. M. B. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Cad. Pesqui. [online]. 2001, n.114, p. 197-223. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 mar. 2009

²⁸⁹ FOUCAULT (1970), Op. cit. p. 109, p. 09.

²⁹⁰ Ibid, p. 10.

²⁹¹ Ibid.

Analisar a configuração dos limites do discurso e suas regularidades, o modo como se apoiam no nível dos enunciados e as interrelações discursivas, são instrumentos que permitem ao historiador descrever esse discurso.

5.6. Estudo sobre a metodologia

Como vimos, em primeiro lugar deve-se saber que as produções de textos não são apenas somatórios de signos que expressam um único sentido e, portanto, não possuem uma única maneira possível de análise. Dessa forma, pode-se afirmar que vão muito além do sentido expresso pela construção linguística, evidenciando não somente o autor, mas também, o contexto em que estes estão inseridos e suas regras de formação. São produções históricas e políticas e, por isso, cabe ao pesquisador explorar ao máximo o material a ser analisado, tentando desviar-se da interpretação fácil daquilo que está “por trás” dos documentos.

Seria como se perder nas palavras, nos seus sentidos, questionando o porquê de usá-las naquele contexto, buscando sua amplitude e considerando-as como construtivas de práticas. Como afirma o filósofo, “os discursos obedecem a regras dadas historicamente e afirmam as verdades de um tempo”²⁹².

Foucault (1970) ressalta que se deve buscar o processo histórico que gerou tal documento, um *corpus* que propiciou as mudanças e os discursos que são produzidos, além dos efeitos que esses discursos vêm operando sobre outros discursos. Não basta buscar somente o ponto originário, saber onde tudo começou. Tem que se buscar as referências, os acontecimentos e as séries, suas ligações, seu conjunto, que articulam a análise do discurso, como sua “regularidade, casualidade, descontinuidade, dependência, transformação”²⁹³.

Diante dessa proposta de análise, não é possível elaborar categorias universais.

Com isso, o trabalho analítico parece mais amplo e passível de várias facetas, com infindáveis categorias. Entretanto, a análise discursiva não é prejudicada diante de tal diversidade, pois esta determina apenas que um estudo torna-se uma das várias interpretações possíveis do objeto.

²⁹² FOUCAULT (1970), Op. cit. p. 109, p. 20.

²⁹³ Ibid, p. 57.

Uma formação discursiva é produzida em razão de relações de poder entre o autor, a instituição e seu tempo, e essa ideia deve ser explorada, destrinchada, durante a análise. Questionamentos como quais as unidades que formam esse discurso, quais leis regem sua formação, por que aparece determinado enunciado e não outro, quem é o sujeito falante e qual a sua intenção, devem iniciar a análise. Além disso, não podemos ignorar o fato de que o discurso é constitutivo da realidade e produz, como poder, inúmeros saberes.

Diante disso, deve-se focar também em perguntas como quais tipos de saberes são desejados e quais saberes foram produzidos. Com essas perguntas o pesquisador pode encontrar as regularidades intrínsecas aos emaranhados de enunciados, refletindo as relações de poder e saber entre os textos e as instituições e, assim, definir uma rede conceitual que lhe é própria.

Sendo assim, uma das propostas de análise do discurso está associada à tentativa de encontrar, dentro de uma busca arqueológica e genealógica²⁹⁴ do momento em que foi construído esse discurso, quem é o seu autor, o sujeito que afirma e o que afirma, ou seja, o seu referente.

Também deve-se buscar as correlações entre os enunciados e os outros enunciados produzidos no mesmo discurso. Vale ir além, questionando sobre a sua materialidade, das formas concretas que neles aparecem e da heterogeneidade presente em todo discurso.

Deve-se fazer um esforço em interrogar a linguagem, questionando de que modo é produzida e quais são os fatores, internos e externos, que determinaram a existência daquele enunciado singular e limitado. Descrever um enunciado significa dar conta dessas especificidades.

Durante a análise, o que permitirá colocar um emaranhado de enunciados em determinada organização é o fato de pertencerem a uma mesma formação discursiva. Segundo Foucault (2002), “a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente”²⁹⁵. Por exemplo, um discurso político compreende um conjunto de enunciados apoiado em um determinado sistema de formação discursiva: da Economia, da Ciência Política, da Sociologia. Isso, porém, não significa definir essas formações como disciplinas em sistemas fechados em si mesmas. Nesse momento, o analista deve ordenar e identificar elementos, construindo unidades que, aliás, não são dadas pelo objeto de análise. É preciso perguntar por que isto é dito aqui, deste modo, nesta posição, nesta situação e não em outro tempo, em outro lugar e de forma diferente. Multiplicar as relações do discurso, torná-lo complexo, fazendo

²⁹⁴ Segundo Foucault, a “arqueologia define e caracteriza um nível de análise no domínio dos fatos; a genealogia explica ou analisa no nível da arqueologia”. MOREY (1991), apud VEIGA-NETO (2005).

²⁹⁵ FOUCAULT (2002a), Op. cit. p. 109, p. 135.

um levantamento de memória, pois através de um documento, outros documentos são ditos e se dizem²⁹⁶.

Ainda dentro das perguntas que devem ser feitas, é imprescindível entender que um discurso pode buscar ações concretas, que incitam e produzem saberes. É necessário se deter nas práticas discursivas e não-discursivas para compreender a rede diferenciada de poderes e saberes que elas produzem. Trata-se de desenhar as margens dos enunciados, aí produzidos, que fazem aparecer as diferenças, as consequências e as comunicações, ocupando-se em descrever as práticas que formam o cotidiano. Além disso, algumas instâncias atuam como “suportes” de enunciados, como as instituições de ensino, os órgãos regulamentadores e os pesquisadores, entre outros. Estes, diante dos seus interesses, mediam discursos e os produzem em um determinado contexto, disseminando os saberes e práticas.

Este trabalho propõe uma análise de diversos documentos, de fontes oficiais e não oficiais, mas que possuem, na sua grande maioria, modalidades e interesses vinculados aos campos político, econômico e, conseqüentemente da mídia (como as propagandas das IES). Deve-se ter claro que durante a elaboração de um discurso, principalmente político, “na busca por adesão, reprocessa enunciados de fontes verdadeiras, porém, como os indivíduos podem ser sujeitos de vários discursos, produz-se a fragilidade de cada um desses campos, considerados isoladamente”²⁹⁷. E, por isso, como afirma Pinto (1989) há “a necessidade da luta interpelatória constante”²⁹⁸.

O primeiro passo da nossa análise está na busca das relações entre esses documentos, no momento de sua elaboração, com documentos anteriores ou contemporâneos, e das influências de uns sobre outros discursos. Mais adiante foi feito um estudo sobre a formação dos objetos e suas superfícies de emergência, como eles surgem e como podemos diferenciá-los, definindo sobre o que se fala e quais os seus *status*. Dentro dessa análise, deve-se destacar as suas regularidades, ordens, transformações, posições e funcionamentos.

Na análise do discurso tentaremos ressaltar as relações dos objetos com outros discursos e outros objetos. Assim, analisaremos os enunciados e suas formulações no que concerne à formação de professores, principalmente de ensino médio, nas áreas de Ciências e Matemática e como a EaD se insere e se ressignifica nesse contexto.

²⁹⁶ FISCHER (2001), Op. cit. p. 126.

²⁹⁷ Ibid.

²⁹⁸ PINTO (1989) apud FISCHER, Op. cit. p. 126.

Portanto, sob a forma de um esquema, representaremos a metodologia adotada na tentativa, em um primeiro momento, de selecionar enunciados que evidenciem a formação do objetos e as relações entre eles.

A delimitação de enunciados foi realizada dentro das formações discursivas de diversos documentos, analisando os sentidos criados e os contextos históricos nos quais estão inseridos. Em forma esquemática, podemos representá-los em níveis de análise, conforme a ilustração a seguir.

Ilustração 5.1 – Diagrama representativo da análise foucaultiana em profundidade

Nesse diagrama a ideia central é evidenciar as relações que devem ser estabelecidas, e não a complexidade de cada elemento que participa da análise.

Na ilustração vemos o momento histórico como último elemento porque, devido a sua abrangência, engloba todos os outros. Ao analisar os diversos documentos propostos, será um pequeno recorte de tudo o que acontece em determinado período. Além disso, esse recorte refere-se ao campo discursivo da educação, na formação discursiva a respeito da educação a distância e, mais especificamente em enunciados relacionados à formação de professores.

Com efeito, o diagrama reflete as dimensões dessa análise, mas não expressa a única forma possível de análise, tendo em vista que podem ocorrer inversões ou alinhamentos dos elementos que o compõe. Ademais, Foucault não estabeleceu moldes ou diretrizes rígidas, sugeria, ao invés disso, ir além. Para ele a fidelidade está em ser infiel.

5.6.1. As categorias adotadas para a análise

Há duas perguntas que motivaram esse trabalho: primeiramente, como o discurso do governo e das instituições de ensino superior estimulam a propagação de cursos de formação de professores, principalmente na modalidade a distância? Em segundo lugar, qual é o significado atual da EaD, nos âmbitos social e das políticas públicas, para diminuir a carência de professores de Ciências e Matemática no ensino médio, principalmente nas escolas públicas?

A princípio, foi estabelecido que a fonte de material para a pesquisa seria proveniente da internet, já que buscamos enunciados que estimulam o uso dessa ferramenta para a modalidade de ensino em questão. Indo além, de uma forma geral, o candidato à graduação a distância em algum momento precisará da internet – se não para todo o curso, pelo menos para parte dele. Por isso, caracterizamos essa como a fonte de material de pesquisa.

A busca, inicialmente, fundamentou-se em documentos oficiais, extraídos de sites como o do MEC, Seed, Capes, UAB, IBGE, entre outras fontes de informações legais e estatísticas ligadas ao governo. Dentre eles, destacamos o site do senado federal²⁹⁹, por ser uma excelente fonte de leis e decretos, dispostos na íntegra.

Em relação aos documentos não oficiais, o levantamento em sites de busca, com o argumento “educação a distância”, deu acesso às IES que trabalham com essa modalidade. Houve prioridade àquelas cujo número de alunos e quantidade de propaganda se destacaram. Neste material, pode-se encontrar discursos sobre os objetos da pesquisa, como a estreita relação da EaD e a formação de professores. Também entramos em algumas comunidades de alunos que cursam graduação na modalidade a distância, para encontrar os discursos mais frequentes que emergem nesse contexto, determinando as regularidades desses discursos e dessa forma, entendendo como essa modalidade de ensino se transformou em uma ferramenta para a formação no ensino superior e, principalmente, para a formação de professores.

²⁹⁹ O site do senado federal se caracterizou como uma grande fonte de leis e decretos para todo o trabalho desenvolvido nessa dissertação e, por isso, gostaria de compartilhá-lo. Basta entrar no site do senado (www.senado.gov.br) e clicar em legislação. Dentro deste item, terá acesso ao SICON, área de pesquisa básica aos arquivos do senado federal. Talvez a dificuldade esteja em colocar o melhor argumento para a busca, contudo, facilita muito a vida do pesquisador.

A partir da análise desse material³⁰⁰, pode-se chegar a três categorias que caracterizam o estímulo a EaD e sua ressignificação para o ensino superior no país. A primeira categoria foi “*Dados estatísticos*”, seguido da categoria “*Incentivos para a EaD no ensino superior*” e, por fim, a categoria sobre a “*Ressignificação da EaD*” no país.

A determinação dessas três categorias, os critérios para a adoção e delimitação, além de seus significados neste trabalho serão apresentados adiante.

5.6.1.1. Dados estatísticos

A primeira pergunta desse trabalho está relacionada aos discursos do governo e das IES voltados para o estímulo da EaD para o ensino superior, principalmente para a formação de professores. É notório que o mercado para essa modalidade de ensino expandiu e é possível observar essas mudanças. Para fundamentar a evidente expansão da educação superior a distância foi criada a categoria “*Dados Estatísticos*”.

O critério utilizado foi a busca de dados estatísticos, em sites oficiais, que mostram o movimento social e econômico que flui para a proliferação de graduações a distância, principalmente para a formação de professores. Além disso, mostra também o vertiginoso crescimento dessa modalidade dentro do ensino superior. Por isso, foi feita a divisão em duas subcategorias: “*O crescimento da população e a expansão da internet*” e “*A expansão da EaD*”.

Ainda no que se refere à primeira pergunta que motivou este trabalho, também há a preocupação nos discursos adotados para o estímulo à formação de professores, principalmente nas áreas de Ciências e Matemática. Por isso, uma segunda categoria de análise foi “*Incentivos para a EaD*”.

³⁰⁰ Os materiais analisados foram: 3 leis, 2 decretos, 2 portarias, 4 resoluções, 8 sites oficiais – MEC, Seed, Capes, UAB, entre outros –, mais de 50 sites de IES – 40 entre federais e estaduais, e cerca de 14 privadas, além de algumas redes sociais, como *Twitter*, *Orkut* e Grupos de discussão.

5.6.1.2. Incentivos para a EaD

Essa categoria abrange as diversas possibilidades que são apresentadas em relação a EaD. Nesse espaço foram analisados os diversos discursos das leis, dos decretos, de documentos como o PDE e de instituições como Seed, MEC, Capes. Outras fontes de material para análise foram os sites das IES, privadas e públicas.

Essa última busca resultou em um número muito elevado de instituições de ensino.

Ante as frequentes regularidades, foram selecionados apenas três sites de IES para a análise. Os discursos, além de repetitivos, são reflexos da legislação, por isso mostrou-se dispensável um número maior de enunciados para a análise.

O critério de seleção das IES foi diferenciado. Para as privadas, foi escolhida a instituição com maior número de alunos e de propagandas. Com isso, selecionamos a Universidade Anhanguera-Uniderp³⁰¹, por ter se expandido de forma notória nos últimos anos e, considerando também o ensino presencial, atualmente a rede Anhanguera é uma das maiores IES da América Latina.

Para as IES públicas, foi levado em consideração, primeiramente, a existência de consórcios, nos quais várias instituições se associam para oferecerem cursos na modalidade a distância. Diante desse atual movimento, selecionamos um consórcio interuniversitário mais antigo, a UniRede (que existe desde 1999 e associa 82 instituições públicas, além de 07 consórcios regionais³⁰²), e um mais recente, a Univesp, criada em 2008 por meio da associação entre 3 IES estaduais e o Centro Paula Souza.

Como existem infinitas formas de análise, que variam desde os critérios de qualidade, econômicos e de sucesso profissional até a impressão de facilidade para obtenção de diplomas, selecionamos quatro diferentes subcategorias: “*A qualidade e a nova compreensão do tempo e do espaço nos discursos sobre a EaD para o ensino superior*”, “*Cibersala*”, “*Formação de Professores*” e “*Incentivos financeiros*”. Os critérios para a seleção dessas quatro sub-

³⁰¹ A Universidade Anhanguera, por meio do seu Centro de Educação a Distância (Cead), tem polos de ensino a distância em todas as regiões do Brasil e está presente em mais de 230 cidades, com mais de 30 mil alunos a distância. Segundo Antônio Carbonari Netto, seu presidente, atualmente há cerca de 250 mil alunos matriculados no total e já é considerada a maior universidade privada da América Latina. Fontes: Reportagem divulgada pela rádio CBN, no dia 25 de mar. de 2010; e, Universidade Anhanguera-Uniderp. Disponível em <http://www.uniderp.br/ver_pagina.aspx?CodPagina=76>. Acesso em 02 abr. 2010.

³⁰² BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Virtual Pública do Brasil. Disponível em <http://www.unired.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=27>. Acesso em: 05 jun. 2010.

categorias estão relacionados às frequentes regularidades que emergem dos discursos do governo e das IES analisadas.

Na primeira subcategoria, caracterizamos como surge uma nova compreensão de tempo-espço para a formação a distância e o frequente discurso sobre a qualidade desses cursos, sustentado principalmente pelo credenciamento, feito pelo MEC. A segunda subcategoria, nomeada “*Cibersala*”, relaciona os enunciados que tratam sobre a criação de um novo espaço de interação e de estudos, sem a necessidade de sair de casa. Surge o estabelecimento de um novo espaço virtual, heterotópico, possibilitando o estudo em diversos locais.

As outras duas subcategorias relacionam os incentivos para a formação de professores, principalmente em Ciências e Matemática, mediante oferecimento de cursos e estímulos financeiros.

Diante de todo o movimento que foi constatado, vislumbrou-se uma nova categoria, que caracteriza a inserção da EaD no ensino superior e, por isso, a sua resignificação.

5.6.1.3. A resignificação da EaD para o ensino superior brasileiro

De certa forma, essa categoria responde a segunda pergunta deste trabalho, sobre o significado atual da EaD, nos âmbitos social e das políticas públicas, para diminuir a carência de professores de Ciências e Matemática no ensino médio, principalmente nas escolas públicas.

Pode ser entendida como uma soma das categorias anteriores. Contudo, também é uma análise sobre o comportamento, focando nas informações em *twitters*, comunidades do *Orkut* e grupos de discussão, ou seja, outras fontes não oficiais que caracterizam como um certo grupo de indivíduos se inserem nesse contexto.

Tomamos a liberdade de consultar tais fontes, seguindo a própria ideia adotada por Foucault, pois os poderes são difusos, não surgem de uma única fonte e não há um único detentor desses poderes. Foucault sugeria o uso de poemas, pinturas, óperas, cartas de pessoas desconhecidas, que de certa forma mostram as regularidades dentro das ideias acerca do seu objeto de estudo, e como nos vários documentos analisados essas regularidades tomam formas diferentes com o passar do tempo. De forma análoga, e considerando o grande avanço

tecnológico vivido nas últimas décadas, utilizaremos como fontes não oficiais alguns discursos veiculados na internet.

Dessa maneira, tentaremos analisar como as leis, o governo, a mídia, as IES, enfim, todas os atores envolvidos com a EaD exercem influências sobre os discursos produzidos por pessoas comuns e como esses discursos são metabolizados por esses sujeitos e veiculados em algumas redes sociais da internet. Por isso, escolhemos o *Twitter* e o *Orkut*, sendo o último escolhido pela sua grande popularidade entre os internautas brasileiros e o primeiro pela sua recente origem (verificando se a modalidade de ensino já ocupou esse novo espaço de discussão). Selecionamos também um grupo de discussão, que foi escolhido pelo número de membros e pelo efeito de busca (aparece sempre como o primeiro na lista de busca do Google).

As redes sociais não são apenas sites como *Orkut*, *Facebook*, *Twitter* e afins. São redes de comunicação que envolvem um conjunto de linguagens simbólicas, os limites culturais e as relações de poder. Portanto, são redes de pessoas que se conectam por afinidade em determinado assunto, com o desejo de se expressarem e se relacionarem. O que há de novo nesse processo é que por meio das tecnologias de informação e comunicação (TICs) tornou-se possível fazer isso remotamente e aumentaram as possibilidades das mensagens ecoarem cada vez mais distante.

Dessa forma, entendemos que há expressões e relações de poder nesses novos ambientes e, por isso, também se tornaram uma fonte de dados para a pesquisa. A busca foi organizada por temas, com os termos “educação a distância”, “formação de professores” e “formação de professores em Ciências e Matemática”.

Primeiramente, como já foi dito, realizamos uma busca no *Twitter*, com o termo “educação a distância”. Nessa apareceram 18 resultados. Desses, todos veiculavam cursos a distância, livros sobre o assunto, mas não há *twitters* específicos sobre opiniões de pessoas a respeito da EaD ou alguma discussão sobre o assunto. Por isso, essa primeira fonte foi descartada.

A segunda fonte, o *Orkut*, nos surpreendeu, pois ao colocar o termo “educação a distância” na busca, apareceram 56 comunidades³⁰³. Por isso, escolhemos as três comunidades com maior número de membros. Nessas comunidades, a busca foi focada para os fóruns de discussão e as enquetes. O critério utilizado, número de membros, foi entendido como aceitação pelas pessoas que frequentam esse ambiente e, também, porque veicula um maior número de discussões sobre diversos temas, com opiniões divergentes. Contudo, muitas discussões

³⁰³ O *Orkut* permite buscas por “Comunidades”, “Usuários” e “Tópicos”, sendo que o último abrange qualquer comentário ou discussão em que o termo da busca esteja presente.

apresentam apenas um tipo de opinião, fruto da possibilidade de manipulação dos moderadores, que podem retirar mensagens postadas nas listas. Isso também evidencia como esses ambientes são manipulados e que alguns sujeitos exercem maiores poderes que outros.

A primeira comunidade, chamada *Educação a Distância - EAD* tem mais de 10.100 membros, seguida da comunidade *UAB UFSCar*, com 706 membros e, por fim, a terceira *Educação a distância na net*, com 544 membros.

Outra busca, ainda no *Orkut*, foi realizada com o termo “educação a distância” no item tópicos. Apareceram muitos resultados e, por isso, escolheu-se novamente as discussões com base no critério número de membros. A primeira *Comunidade Educação*, com 68.207 membros, a segunda, comunidade *Rubens Alves*, com mais de 39.800 membros e a última, com 611 membros, foi incluída pela interessante discussão sobre a EaD entre pedagogos, na comunidade *Pedagogia UFES*.

Sabemos que essas fontes de dados são voláteis, pois são submissas aos seus moderadores, que podem retirá-las a qualquer momento da sua comunidade. No entanto, não deixam de evidenciar pensamentos e opiniões de alguns grupos da nossa sociedade e, mesmo informalmente – talvez por isso, possa ser considerada mais natural e sincera – mostram-se como valioso material de pesquisa, rico em impressões e impregnados com as positivities correntes nos outros discursos, os oficiais.

Outros termos como “formação de professores” e “formação de professores em Ciências e Matemática”, não apresentaram comunidades ou tópicos sobre a EaD.

No grupo de discussão *EAD-BR*, localizamos duas discussões sobre a EaD e sobre a formação de professores. A pesquisa se restringiu entre os meses de julho de 2009 até abril de 2010, totalizando mais de 500 listas de discussão. O grupo *EAD-BR* é constituído por mais de 3.400 membros, interessados em discussões sobre a modalidade de ensino a distância, formando um grupo que troca informações sobre cursos, tiram dúvidas e discutem assuntos que giram em torno da EaD. Quanto ao acesso, qualquer pessoa pode visualizar o conteúdo do grupo, mas somente os membros podem postar mensagens. A visualização da lista de membros e criação e edição das páginas são restritas aos administradores do grupo, além disso, todas as mensagens estão sujeitas à moderação, ou seja, podem ser editadas pelos administradores.

Geralmente, algum membro do grupo posta uma mensagem com uma reportagem, ou alguma outra fonte geradora de discussão. Depois, outros integrantes levantam questionamentos ou se pronunciam a respeito dos tópicos.

Por serem relativamente extensas, selecionamos somente duas discussões para serem analisadas. A primeira, sobre a notícia “Formação de professores em cursos de educação a distância gera polêmica” e a segunda sobre “Representação discente de alunos de cursos a distancia”.

Diante do excesso do uso de oralidades e pela grande extensão de algumas discussões, tanto do *Orkut* como do *EAD-BR*, optamos por colocar todos os discursos analisados, na íntegra, no Anexo a. Na análise restringimos apenas os fragmentos mais expressivos de ideias que se repetem nessas listas. Ao colocar no anexo, também garantimos um registro desse material analisado, visto que podem ser deletados pelos moderadores a qualquer momento.

Os autores dos discursos foram omitidos, pois assim como sugere Foucault, não estamos analisando quem disse, mas sim o que foi dito, quais as positivities presentes nos discursos analisados, suas regularidades e por que aquilo é dito daquela forma e naquele lugar. Ademais, uma pesquisa sobre os autores se mostraria inviável e infrutífera. Basta-nos saber que são pessoas ligadas a EaD de alguma forma.

Outra questão pertinente está relacionada às comunidades e listas analisadas. Não encontramos muitas listas deliberadamente contra a EaD. Apenas uma lista³⁰⁴, com 28 membros, contendo mensagens postadas em 2006, e que foi descartada da pesquisa por não ter nenhuma enquete e somente um fórum com poucas discussões.

A intenção inicial era focar em enunciados que sugerem a incorporação da educação superior, na modalidade a distância, para a formação de professores e, principalmente, em Ciências e Matemática. Contudo, não foram encontradas listas ou grupos que discutam mais especificamente o tema.

Por meio dos discursos analisados também foi possível analisar de que forma os diversos investimentos e avanços tecnológicos fundamentam a transformação sócio-educacional que estamos vivendo.

Como forma de simplificação, o diagrama a seguir (ilustração 5.2) mostra como será desenvolvido o trabalho de pesquisa.

³⁰⁴ Pesquisa com o termo “Não a educação a distância”. Comunidade: NÃO ao EAD às Licenciaturas. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=19725755>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

Ilustração 5.2 – Diagrama representativo das categorias de análise

CAPÍTULO 6

6. A RESSIGNIFICAÇÃO DA EaD

6.1. As categorias de análise

Ao analisar os documentos oficiais – as leis, decretos, o PDE e sites do MEC, do Inep e da Seed – e documentos não-oficiais, como propagandas, comunicações entre estudantes universitários a distância e sites de diversas IES, observou-se certa constância em determinados temas, que poderiam ser considerados objetos de análise. Diante disso, organizou-se o presente trabalho em três categorias: “*Dados estatísticos*”, “*Incentivos para a EaD*” e “*Res-significação da EaD para o ensino superior no Brasil*”.

6.1.1. Dados estatísticos

Como forma de sustentação das impressões de que há vertiginoso aumento de IES a distância e do número de matriculados, elaborou-se essa categoria. A busca de dados foi direcionada para o crescimento populacional, número de IES e de pessoas com acesso a internet, além de outros dados que se relacionam direta e indiretamente ao crescimento da EaD no país. Também foi analisado o estímulo do MEC e os dados atuais sobre o oferecimento de licenciaturas de Ciências e Matemática, na modalidade a distância³⁰⁵.

Essa caracterização é importante como um dos aspectos de contextualização, assim como sugere Foucault, para a compreensão e delimitação dos objetos e fatores que determinaram o cenário da análise.

Para o melhor entendimento, essa categoria foi dividida em dois conjuntos de análise: “*O crescimento da população e a expansão da internet*” e “*A expansão da EaD*”.

³⁰⁵ Por meio de busca no banco de dados da Secretaria de Educação a Distância – Seed. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823>. Acesso em abr. 2010.

6.1.1.1. O crescimento da população e a expansão da internet

Por meio dos dados disponibilizados pelo IBGE, em relação ao crescimento da população brasileira, foi construído o gráfico a seguir.

Ilustração 6.1 – Gráfico do crescimento da população brasileira em milhões de habitantes (IBGE, 2009)³⁰⁶

Para visualizar de forma mais clara o crescimento populacional desse período, foi construído o gráfico a seguir, com o aumento populacional de cada década.

³⁰⁶ BRASIL. IBGE. *Crescimento da população brasileira em milhões de habitantes*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/exibedados.php?idnivel=BR&idserie=POP05>. Acesso em: 12 mar. 2010.

Ilustração 6.2 – Gráfico do aumento da população brasileira em décadas (IBGE, 2010)³⁰⁷

A ilustração 6.2 evidencia que o maior crescimento populacional se deu nas décadas de 1970 e 1980. Desse modo, as pessoas que nasceram na década de 70, atualmente têm idade variável entre 31 e 40 anos, enquanto que as pessoas que nasceram na década de 80, têm idade entre 21 e 30 anos.

Segundo o censo da Abraead (2008), 68% dos alunos de graduação a distância têm idade igual ou superior a 25 anos³⁰⁸. Dessa forma, pode-se notar que o público que tipicamente estuda a distância se caracteriza como a parte mais numerosa da população atualmente.

Aliás, segundo Vianney (2006), o ensino superior a distância foi desenhado pensando no perfil de aluno mais velho, que já está no mercado de trabalho e precisa se aperfeiçoar, ou que não têm outra oportunidade para voltar a estudar, seja por questões geográficas ou socioeconômicas. Daí a modalidade oferecer cursos, em média, 60% mais baratos que no ensino presencial. Mesmo nos Estados Unidos e na Europa, cujos modelos de EaD são muito mais avançados do que no Brasil, essa modalidade é voltada para estudantes mais velhos e não para adolescentes que recém concluíram o ensino médio³⁰⁹.

Outro dado que caracteriza a população brasileira é o que se refere à escolaridade.

³⁰⁷ BRASIL. IBGE. *Crescimento da população brasileira em milhões de habitantes*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/exibedados.php?idnivel=BR&idserie=POP05>. Acesso em: 12 mar. 2010.

³⁰⁸ Abraead (2008). *Anuário Brasileiro de Estatístico de Educação Aberta e a Distância da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed)*. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em 10 mar. 2010.

³⁰⁹ FAPESP. Incubadora Fapesp. *Especialistas são contra EAD para recém saídos do ensino médio*. 24 out. 2006. Disponível em <<http://ccvap.incubadora.fapesp.br/porta/especialistas-sao-contr-ead-para-recem-saidos-do-ensino-medio>>. Acesso em 02 abr. 2010.

Ilustração 6.3 – Gráfico da escolaridade do eleitorado brasileiro, acima de 16 anos (TSE, 2010)³¹⁰

Tais dados mostram aumento de mais de 6 milhões de pessoas com ensino médio completo, nos últimos 10 anos. Esse público pode ser entendido como apto para o ensino superior.

Considerando esses dois dados, é possível afirmar que a EaD se apresenta como um bom mercado no país. No entanto, para o real estabelecimento dessa modalidade de ensino é preciso, também, o avanço das tecnologias de comunicação e informação (TICs). Por isso, foi realizado um estudo sobre o “perfil tecnológico” do brasileiro.

Segundo dados fornecidos pelo IBGE, em 2008, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2008), dos 23,8% dos domicílios brasileiros que participaram da pesquisa e que possuem acesso à internet, ou seja, de cerca de 8 milhões de residências, a maioria se concentra na região sudeste.

³¹⁰ BRASIL. TSE. Disponível em <http://www.tse.gov.br/sieeleitoradoweb/eleitorado/sexo_grau/resultado.jsp>. Acesso em 10 mar. 2010.

Ilustração 6.4 – Gráfico das porcentagens de domicílios com acesso a internet por região, em 2007 e 2008 (Pnad/IBGE, 2008)³¹¹

Enquanto a região Sudeste possui mais de 31% dos computadores ligados à internet, na região Norte há somente cerca de 10%. De fato, a dimensão continental do país compromete a homogeneidade da infra-estrutura. Consequentemente, compromete-se também a difusão da EaD nas regiões que mais precisam de aumento de escolaridade, principalmente dos professores da educação básica.

Ainda segundo o Pnad (2008), pode-se notar aumento das porcentagens de computadores com acesso à internet em todas as regiões, entre 2007 e 2008³¹². Esse crescimento reflete a tendência observada com todos os equipamentos, relacionados à comunicação. Há um aumento geral da penetração de TICs nos domicílios brasileiros, como mostram os dados fornecidos pela pesquisa.

³¹¹ BRASIL. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Pnad 2008*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina=1>.

Acesso em: 15 mar. 2010.

³¹² Ibid.

Ilustração 6.5 – Domicílios brasileiros (%) com rádio, TV, telefone, microcomputador e microcomputador com acesso à internet (Teleco, 2009)^{313,314}

Algumas análises econômicas afirmam que esse crescimento tende a continuar em ritmo acelerado, uma vez que é consequência do incentivo fiscal para aquisição de microcomputadores, iniciado em 2005 pelo governo. Essa medida permitiu a entrada das classes C e D nesse novo mercado³¹⁵. Com o aumento do consumo, há maior pressão para a criação de novas linhas de acesso à *web*. Principalmente se observamos o grande acesso às linhas telefônicas (ilustração 6.5), que permitem a instalação de redes de internet.

O que se espera, diante de todo esse movimento, é a disseminação da rede e, se não a diminuição das disparidades observadas na ilustração 6.4, pelo menos o aumento de todas as porcentagens, como ocorreu entre 2007 e 2008.

³¹³ Até 2003, exclusive a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

³¹⁴ TELECO. *Estatísticas de Domicílios Brasileiros*. Disponível em <<http://www.teleco.com.br/pnad.asp>>. Acesso em: 10 mar. 2010

³¹⁵ IBOPE. Ibope/NetRatings. Fonte: G1. Disponível em <<http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,MUL364092-6174,00.html>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

Cabe acrescentar que a expansão da internet no Brasil também está aliada à qualidade, pois o número de conexões banda larga também aumentou.

Ilustração 6.6 – Total de conexões banda larga no Brasil, em milhares (Teleco, 2009)³¹⁶

O maior acesso a banda larga é um importante dado para compreender a evolução da EaD. Esse tipo de acesso à internet permite maior velocidade na troca de arquivos e *downloads*, maior tempo de acesso sem aumentar os custos e maior estabilidade na comunicação em voz e vídeo, sem perda de qualidade. Com isso, há aumento da possibilidade de uso de serviços e busca de informações.

Sobre as propagandas no ambiente virtual, em pesquisa divulgada pela AdRelevance³¹⁷, do Ibope/Nielsen Online, em setembro de 2009, a categoria com maior crescimento foi *Educação e Carreiras*, com aumento de 7,2%³¹⁸.

³¹⁶ TELECO. *Total de conexões banda larga no Brasil*. Disponível em <<http://www.teleco.com.br/blarga1.asp>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

³¹⁷ O AdRelevance é uma ferramenta que a Nielsen Online, para uso das agências de publicidade. Monitora a publicidade on-line através de robôs que capturam a peça criativa na *web*. A base de informações começou a ser gerada em janeiro de 2009 e são entregues diariamente aos seus clientes. Disponível em <<http://www.waconsulting.com.br/blog/?tag=adrelevance>>. Acesso em 15 mar. 2010.

³¹⁸ Esse valor é proporcional ao número de usuários, na navegação no trabalho e em residências.

Tabela 6.1 – Crescimento das categorias de publicidade *on-line*, em agosto de 2009 na comparação com julho do mesmo ano³¹⁹.

Categoria	Crescimento
Educação e Carreiras	7,2%
Notícias e Informações	4,4%
Governo e Entidades sem Fins Lucrativos	2,7%

Fonte: AdRelevance - Ibope/NetRatings

Prova de todo esse envolvimento da educação com publicidade pode ser conferida por todos nós. De fato, há grande possibilidade de que você, leitor dessa dissertação, já tenha recebido algum e-mail com propagandas de EaD. É certo que a probabilidade aumenta se estivermos ligados à área de educação, mas sobretudo, constata-se que nos últimos anos a modalidade a distância cresceu rapidamente, e todo esse processo foi sustentado por essa transformação social.

Apoiada sobre a força da mídia, com propagandas afirmativas que são constantemente veiculadas por rádios, TVs e na própria internet, a EaD tem maiores chances de incorporação como uma nova modalidade de ensino para o nível superior. Aqui reside a importância do recurso midiático, pois segundo Fischer (2001)

“[...] o mais importante a destacar é que, se cada discurso é remetido por ele mesmo a tantos outros, os discursos incorporados pela mídia, a partir de outros campos – os [...] da pedagogia, da psicologia, da psicanálise –, também eles, ao entrarem na cena midiática, ao tomarem forma dentro desse campo específico da comunicação social, sofrem um tratamento que os retira de seu *habitat* e que, ao mesmo tempo, reforça a autoridade própria de cada um, pela importância que têm numa determinada formação social”³²⁰.

Assim, o avanço das propagandas em torno da EaD garante sua assimilação pelos discursos que são veiculados na sociedade e, dessa forma, induzem à sua ressignificação para a educação superior.

³¹⁹ IBOPE. Ibope/Nielsen Online. *Crescimento das categorias de publicidade on-line*. Disponível em <<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortalIBOPE&pub=T&db=caldb&comp=Noticias&docid=E37C727B59300DFE83257639004D478C>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

³²⁰ FISCHER, R.M.B. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/2001. p. 214. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

6.1.1.2. A expansão da EaD

Pode-se verificar a expansão dessa modalidade por meio do gráfico do aumento do número de instituições por ano.

Ilustração 6.7 – Aumento do número de instituições por ano, tendo como base o número de IES que ministram graduação a distância de 2000 a 2009 (Abraead, 2008, MEC, 2009)³²¹

De 2008 para 2009, houve um aumento de 82 IES³²², sendo que a grande maioria mantém como principal via de comunicação a internet.

Assim, como foi mostrado anteriormente, os dados confirmam a notória expansão da modalidade. As matrículas em cursos superiores de EaD cresceram 96,9% de 2007 para 2008. Isso corresponde a 14% das matrículas do ensino superior no país. De 2003 para 2005, o número de vagas oferecidas cresceu 70 vezes. A cada ano, a quantidade de alunos que ingressam em cursos desse tipo cresce sempre mais do que 40%, tendo aumento de 407% de 2004 para

³²¹ Dados extraídos do Abraead (2008) e do Inep. Fontes: Anuário Brasileiro de Estatístico de Educação Aberta e a Distância, da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). Disponível em <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf> e BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2008*. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>. Acesso em 10 mar. 2010.

³²² Em 2008 havia 115 IES e esse valor saltou para 197 em apenas um ano – Ilustração 4.1, p.96.

2005³²³. A ilustração a seguir mostra a evolução do número de vagas e de inscritos entre os anos de 2002 e 2008.

Ilustração 6.8 – Evolução do número de vagas e inscritos na educação a distância no Brasil de 2002 a 2008 (MEC/Inep, 2008)³²⁴

Interessantemente pode-se notar que, a partir de 2004, há mais vagas do que inscritos. Esse fato é comum para alguns cursos, principalmente nas IES privadas, que têm dificuldades em ocupar todas as vagas. Seja por fatores sociais ou econômicos, já é observada baixa procura para muitos cursos, como por exemplo, as licenciaturas em geral.

Da mesma forma como ocorre na educação presencial, o setor privado responde pela maior parte dos estudantes. Em 2008, mais de 60% dos alunos da modalidade a distância estudavam em cursos particulares³²⁵.

A respeito disso, o Inep apresentou a evolução do número de ingressos em graduação a distância, por categoria administrativa entre 2002 e 2008.

³²³ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2008*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2010.

³²⁴ Ibid.

³²⁵ Ibid.

Ilustração 6.9 – Gráfico da evolução do número de ingressos – Graduação a distância por categoria administrativa – Brasil – 2002-2008 (MEC/Inep, 2008)³²⁶.

Vê-se que a colaboração do setor privado, no que se refere ao número de inscritos, é expressiva. Nota-se também que entre 2004 e 2005, houve um salto no número total de alunos ingressantes na educação superior a distância no país. Nos anos seguintes, a tendência de aumento continuou.

De certa forma, esse gráfico evidencia os esforços das IES em responder às tendências atuais, oferecendo cursos via EaD. As universidades estaduais aumentaram em 280% o número de ingressantes, entre 2007 e 2008, e as federais também apresentaram crescimento. Esse movimento influencia diretamente na imagem das graduações a distância. Primeiro porque há maior número de cursos e de vagas em IES públicas, historicamente reconhecidas pela sociedade por possuírem vasta pesquisa, professores conceituados e estrutura física de qualidade. Isso tudo já qualifica o curso que será oferecido, independentemente do fato de ser recente.

³²⁶ BRASIL. BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2008*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2010.

Segundo, o maior número de ingressantes – fato esse intimamente ligado ao primeiro –, endossa a confiabilidade e a qualidade do curso³²⁷.

Essa tendência de inserção do setor público na EaD tomou força com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)³²⁸, iniciado em 2005, e permitiu que diversas universidades públicas se associassem, para a elaboração e implantação de cursos, além da coordenação de polos de apoio, em muitas regiões brasileiras.

De modo geral, a grande participação das instituições públicas é vista por muitos como um importante fator para aumentar a confiabilidade nessa nova modalidade de ensino. Assim, pessoas que se dispõem a cursarem uma graduação em uma IES reconhecida, como algumas públicas tradicionais, podem fazê-lo via EaD. Isso se constitui como um forte argumento para a consolidação das graduações a distância no país e permeia todo o discurso de criação da UAB.

“Ao plantar a semente da *universidade pública de qualidade* em locais distantes e isolados, [a UAB] incentivava o desenvolvimento de municípios com baixos IDH [índice de desenvolvimento humano] e IDEB [índice de desenvolvimento da educação básica]”³²⁹. [grifo nosso]

O termo *universidade pública*, nos textos em que se apresenta a UAB, tanto nos sites oficiais quanto nas leis, quase sempre é seguido pelo adjetivo *qualidade*. Desse modo, reafirma-se a ideia corrente de que se o curso é de uma IES pública, certamente seguirá os parâmetros necessários para uma boa formação acadêmica, e fornecerá estrutura suficiente para que o curso tenha qualidade. Aliada às avaliações realizadas pelo MEC e informações divulgadas pelas próprias instituições, um aluno sente-se muito mais seguro de que terá um diploma, reconhecido não só pelo MEC, mas também pelo mercado de trabalho.

Outra questão, referente à criação da UAB, está relacionada à distribuição mais homogênea dessas IES pelo país. Ao incentivar a inserção das instituições públicas, desvencilha-se, em parte, da influência do capital. O maior número de IES privadas concentra-se nas regiões

³²⁷ Não estamos afirmando que somente as IES públicas oferecem bons cursos, uma vez que existem instituições privadas que são consideradas, em muitos aspectos, referência em qualidade. Contudo, há muitos estabelecimentos de ensino, principalmente privados, os quais não se solidificaram no mercado, seja pelo curto tempo de existência ou pela falta de investimento em alguns setores importantes para o ensino superior.

³²⁸ O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1>. Acesso em 22 fev. 2010.

³²⁹ Ibid.

Sudeste e Sul, e isso é decorrente dos maiores fluxos de pessoas e dinheiro que circulam nessas regiões.

Com a UAB, o MEC trabalha a ideia de disseminação proporcional à necessidade da população e não, somente, às exigências do mercado.

“Desse modo, [a UAB] funciona como um *eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior* e [...] fortalece] a escola no interior do Brasil, *minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos* e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades”³³⁰. [grifo nosso]

Apesar do grande estímulo, ainda se observa a concentração do maior número de cursos na modalidade a distância principalmente na região Sudeste e Sul, conforme dados disponibilizados pela Geocapes³³¹.

Ilustração 6.10 – Distribuição de cursos da UAB (MEC/Capes, 2010)³³²

³³⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 19 mar. 2010.

³³¹ GeoCapes é uma ferramenta de dados georreferencial. De forma simplificada, pode ser definida como uma base de dados que consiste em referenciar informações de acordo com sua localização geográfica. É uma maneira de disponibilizar informações acerca dos mais diversos cenários em que a Capes participa ou está relacionada.

Contudo, a ilustração 6.10 já evidencia pequeno deslocamento para outras regiões, como para o Norte, no Pará, e Centro Oeste, no Mato Grosso. Além de um menor número de cursos no estado de São Paulo. Diante do pouco tempo da criação da UAB, pode-se afirmar que esses refletem as políticas públicas adotadas no país.

A guisa de conclusão, com base em todos os dados aqui apresentados, pode-se notar que há forte estímulo, desde o início dessa década, para a disseminação e popularização das TICs e do ensino superior. A partir da expansão do acesso à internet, aumento da escolaridade e ampliação das classes econômicas com computadores ligados à *web*, pode-se afirmar que uma nova cultura de comunicação e informação começou a se estabelecer no país. Para o MEC, essa foi uma das portas que se abriu para a disseminação da educação, em todos os níveis, mas principalmente para o ensino superior.

De forma clara e explícita, esses novos costumes são fomentados pelas exigências do mercado de trabalho e de consumo (como foi apresentado no capítulo 3). Entendidos como catalisadores no processo de comunicação e informação, as TICs se fortalecem como instrumento de trabalho e, a partir da sua incorporação, de lazer – ou talvez na ordem contrária. O MEC se aproveitou dessa tendência, que é mundial, para inserir uma política educacional pública.

Toda essa revolução tecnológica foi acompanhada pelo aumento da escolaridade do brasileiro. Além disso, há grande número de pessoas com a mesma faixa etária que caracteriza o público que tipicamente estuda a distância. Somando todos esses fatores, observa-se a viabilidade da expansão do número de IES que ministram cursos a distância.

Como afirma Foucault (2001a), o biopoder utiliza-se de ferramentas estatísticas como fonte de informações, tornando lícitas as condutas de controle em nome da segurança e da qualidade de vida da população³³². O Estado, de posse desses dados, vislumbrou na EaD a possibilidade de aumento do grau de instrução – tão requisitado pelo BM – e de menor custo, ao incentivar essa modalidade às IES privadas e públicas.

Diante de tal cenário estatístico, que elucida esse movimento, passaremos para o estudo dos estímulos e das formas de poder envolvidos na expansão dessa modalidade de ensino.

³³² Ilustração extraída de: BRASIL. Capes. *Geocapes*. Disponível em <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=d175&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&c0ef-selectedIndex=0>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

³³³ Para mais detalhes sobre o biopoder: capítulo 5, item 5.2, p. 112. Fonte: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos IV- Estratégia Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001 (a).

6.1.2. Incentivos para a EaD

Nesta categoria discutiremos alguns estímulos para a EaD, como “*A qualidade e a nova compreensão do tempo e do espaço nos discursos sobre a EaD no ensino superior*”, a “*Cibersala*”, a “*Formação de professores*” e os “*Incentivos financeiros para a EaD*”.

6.1.2.1. A qualidade e a nova compreensão do tempo e do espaço nos discursos sobre a EaD para o ensino superior

Foucault afirma que se deve determinar quais são os autores e quais as relações de poder que se estabelecem entre eles e os seus textos, exteriorizando, dessa maneira, toda a rede complexa de relações que determinam as influências sobre a construção do objeto de estudo. Por isso, nesta categoria analisaremos os discursos do governo e das IES, os protagonistas do processo de expansão da EaD.

Nos últimos anos, o governo fortaleceu toda uma estrutura de incentivo à educação na modalidade a distância. Com base em informações oficiais sobre a carência de professores e a insuficiente formação exigida por lei, o MEC vislumbrou como uma grande oportunidade para a expansão, de forma mais homogênea e conforme a necessidades de cada região, aliar o crescente setor de TICs à educação.

“O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância (Seed), atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, *fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos*”³³⁴. [grifo nosso]

³³⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação a distância. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=356&id=289&option=com_content&view=article>. Acesso em: 03 abr. 2010.

Essa conduta é norteada pelas tendências globais associadas aos dados estatísticos do país. Logo, as informações sobre a evolução da TICs, aumento de grau de instrução, entre outros, contextualizam e fundamentam as ações do MEC.

Outra característica do nosso histórico, conforme apresentado no capítulo 2, é a marcante relação entre formação de professores e o setor privado de ensino. Sob o forte empenho para o estabelecimento da EaD, pode-se verificar a rápida assimilação dessa modalidade pelo setor privado, que ainda hoje é o maior formador de professores.

Isso decorre de diversos fatores, essencialmente econômicos. A primeira vista, a EaD surge como uma forma de ensino mais rentável, pois há maior número de alunos matriculados por turma, pode-se fazer convênios com instituições de ensino que já têm espaço suficiente para funcionar como pólos de apoio presenciais (PAPs), além de poder disponibilizar grande parte do material didático via *web*, diminuindo o número de exemplares nas bibliotecas. Dentro da lógica de mercado, com menores custos pode-se propor mensalidades mais baratas, viabilizando a popularização dos cursos.

Por isso, não surpreende a rápida aceitação pelas IES privadas, principalmente na continuidade de sua prática histórica de formação de professores.

Contudo, como já discutimos no capítulo 4, para desenvolver bons cursos nessa modalidade, é necessária a elaboração de material, a formação de pessoal qualificado e a construção e manutenção de estrutura mínima para os pólos. Se forem consideradas as diferenças entre as modalidades a distância e presencial, a EaD pode apresentar custos bem maiores.

Sabendo que a colaboração das IES privadas continua de forma significativa para as licenciaturas, o governo se esforça para estimular também o setor público, o qual ainda apresenta uma pequena participação nessa modalidade de ensino. Uma expressão disso foi a própria criação da UAB, no Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, que afirma que a

“[...] Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para *camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária*, por meio do uso da metodologia da educação a distância. [...] Dessa forma, [a UAB] funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior[...]”³³⁵. [grifo nosso]

³³⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1>. Acesso em 10 mar. 2010.

Dessa maneira, o governo utiliza a estrutura universitária já existente e direciona os esforços financeiros para a criação de PAPs nas regiões mais distantes. Consequentemente, pode-se notar aumento do número de matriculados, nos últimos anos, principalmente nas universidades estaduais (ilustração 6.9, p. 157). Essas, assim como as federais, arquitetaram grandes convênios, diante dos estímulos do governo. Um exemplo mais recente foi a criação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo – Univesp³³⁶, que iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2009 e, segundo o site oficial, é

“[...] um programa do Governo do Estado de São Paulo criado pelo decreto nº 53.536 de 9 de outubro de 2008 para *expandir o ensino superior público de qualidade*”³³⁷. [grifo nosso]

As referências à qualidade e à acessibilidade são frequentes na legislação sobre essa política educacional. Compreensivelmente esse discurso se repete nas instituições, públicas e particulares. Alguns enunciados mostram essa recorrência.

“a Seed [Secretaria de educação a distância] firmará convênios com municípios que desejam ter cursos de graduação, *gratuitos e de qualidade*, ofertados pelas Ifes [instituições federais de ensino superior], por meio da UAB”³³⁸. [grifo nosso]

“a Universidade Anhanguera-Uniderp, *leva conhecimento e formação profissional qualificada aos estudantes de qualquer lugar do Brasil*, por meio de cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância.[...] Vantagens da Universidade Anhanguera-Uniderp: Fácil acesso; Preços acessíveis; *Instituição credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) para oferta de educação a distância*”³³⁹. [grifo nosso]

³³⁶ A Univesp é um programa do Governo do Estado de São Paulo criado pelo decreto nº 53.536 de 9 de outubro de 2008. Trata-se de “uma ação cooperativa, articulada pela Secretaria de ensino superior do Estado de São Paulo com as universidades estaduais paulistas - USP, Unesp e Unicamp- e com o Centro Paula Souza, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), da Fundação do Desenvolvimento Administrativo Paulista (FUNDAP), da Fundação Padre Anchieta (FPA) e da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo”. Fonte: Universidade Virtual do Estado de São Paulo – Univesp. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/5/o-que-e-a-univesp>>. Acesso em 01 abril 2010.

³³⁷ Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/5/o-que-e-a-univesp>>. Acesso em 01 abril 2010.

³³⁸ BRASIL. Ministério da Educação. *Universidade aberta expande educação a distância por todo o país*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5250&catid=210> e . Acesso em 02 abr. 2010.

³³⁹ Universidade Anhanguera-Uniderp. Disponível em <http://www.interativa.uniderp.br/?page_id=166>. Acesso em 02 abr. 2010.

“[...] com o objetivo principal de *democratizar o acesso à educação de qualidade* por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada.[...]a UniRede, [entre outras funções, tem o intuito de] *democratizar o acesso ao ensino superior público e à formação continuada e inovar em termos de produção de material reduzindo as distâncias regionais e interinstitucionais* [...]”³⁴⁰. [grifo nosso]

Dessa forma, a EaD mostra-se muito atraente, seja pelo setor público ou privado. A qualidade é registrada nos discurso e reafirmada pelo credenciamento de instituições de “*comprovada excelência*”, como mostra a legislação.

“As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de *comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa*, poderão solicitar credenciamento [...]”³⁴¹. [grifos nossos]

Assim, obter o credenciamento já é garantia de qualidade, o que aumenta a confiabilidade da IES, pois pode ser entendido como uma fiscalização, rigorosa, feita pelo MEC e que determina o que seria uma educação com qualidade³⁴². É o Estado como regulamentador, avaliador e fiscalizador, para a proteção da população.

Nesses enunciados também se trabalha a questão do espaço, ao usar termos como “*universalização do acesso*”, “*expansão*”, “*levar conhecimento e formação*”, “*democratizar o*

³⁴⁰ A Universidade Virtual do Brasil – Unirede, é um consórcio interuniversitário, criado em dezembro de 1999, e consiste em um consórcio de 80 instituições públicas de ensino superior. Fonte: Universidade Virtual do Brasil. Disponível em <http://www.unirede.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=27>. Acesso em: 02 abr. 2010.

³⁴¹ BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dez. de 2005. *Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5622.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2010. Parágrafo único.

³⁴² O MEC usa como referência de qualidade um documento elaborado pela Seed em agosto de 2007. Com 31 páginas, esse documento trás os critérios de qualidade. Apresenta algumas características específicas das bases comuns aos cursos, como compreensão do que é educação e da modalidade a distância. Esse documento foi construído para “subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade a distância” (Seed/MEC, p.02). Apesar de não ter força de lei, sugere-se que tenha função indutora para a concepção teórico-metodológica da EaD e para a organização de sistemas de EaD. Foi elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, para mostrar um “conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EaD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade” (Seed/MEC, p.02). O primeiro modelo foi construído em 2002, embora “não houvesse determinação legal explícita, naquela ocasião o MEC instituiu a primeira comissão de especialistas, [...] com o objetivo de discutir amplamente a questão dos referenciais de qualidade para educação superior a distância. O relatório da comissão serviu de texto-base para a elaboração dos Referenciais de Qualidade para EAD, pelo MEC, em 2003 [...]” (Seed/ MEC, p 03). Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para a educação superior a distância*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2010.

acesso”, “*reduzindo as distâncias*”. O aluno é o fim do caminho, a direção para a informação. Podemos notar o discurso em torno da abrangência, da disseminação que chegará até o aluno. Age como se ele, o estudante, não precisasse se mover, a informação será levada, por meio da expansão.

Talvez aí more o viés perigoso para a EaD: como há a crença na facilidade de acesso, pode-se estender também essa compreensão para a conclusão do curso. Segundo relatório da Abraead (2008), cerca de 14% dos alunos matriculados em cursos a distância desistiram porque acharam que o método EaD seria mais fácil que o presencial³⁴³.

Todo esse levante em nome da expansão também traz à tona a compreensão sobre o encurtamento de espaços. Em todos os textos analisados sobre a EaD, há referência sobre a importância territorial, espacial, e como isso pode ser superado. Esse ponto é enfatizado pela UAB como uma forma de organização na distribuição populacional no país.

“[a UAB atua] fortalecendo a escola no interior do Brasil, *minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório* para as grandes cidades”³⁴⁴. [grifo nosso]

Ao “*evitar o fluxo migratório*”, diminui-se a aglomeração em regiões nas quais há maior acesso à informação e estrutura física. Também lida com a proximidade dos alunos às IES, ou aos pólos de apoio presencial, como pode ser verificado nos enunciados a seguir.

“O jovem vai à universidade e a *universidade vai à sua juventude* como possibilidade concreta no caminho de sua trajetória social, contribuindo para aumentar a oferta de vagas no ensino superior público gratuito e criando condições *de maiores facilidades operacionais para deslocamento geográfico do estudante que parte de seus interiores em busca das grandes instituições paulistas*”³⁴⁵. [grifo nosso]

³⁴³ Esse dado equivale ao total das porcentagens de evasão, de IES públicas, estaduais e federais, que realizaram a pesquisa sobre os motivos para evasão. Fonte: Abraead (2008). Disponível em <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em 03 abr. 2010. p. 70

³⁴⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 19 mar. 2010.

³⁴⁵ Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/5/o-que-e-a-univesp>>. Acesso em 01 abril 2010.

“A grande capilaridade da rede permite que estejamos presentes em mais de 214 cidades, para *levar ensino de qualidade a todo o Brasil*. Consulte os polos credenciados e verifique qual está mais próximo de você! [...]A intenção é oferecer, a custos reduzidos, o *acesso ao ensino superior àqueles que tenham concluído o ensino médio e moram em municípios distantes, com pouca ou nenhuma opção de continuidade de estudos*”³⁴⁶. [grifo nosso]

“[...] a UniRede [...] tem como premissa] democratizar o acesso ao ensino superior público e à formação continuada [...] *reduzindo as distâncias regionais e interinstitucionais* [...]”³⁴⁷. [grifo nosso]

Aqui também pode ser entendido como uma propaganda positiva para a EaD, que oferece “*maiores facilidades operacionais para deslocamento geográfico do estudante*”, e dá “*acesso ao ensino superior àqueles que tenham concluído o ensino médio e moram em municípios distantes, com pouca ou nenhuma opção de continuidade de estudos*”. Tudo isso é possível porque há “*grande capilaridade da rede*” que atua “*reduzindo as distâncias*”. Esse discurso positivo induz a uma compreensão de conforto, acessibilidade e, conseqüentemente, de maior possibilidade para iniciar os estudos na modalidade a distância. Cuidadosamente, esses discursos estão associados, em sequência, ao rigoroso controle do credenciamento realizado pelo MEC. Ante as análises, pode-se afirmar que os discursos estabelecem a relação direta entre facilidade com maior controle sobre a qualidade.

Outra associação pertinente, presente nos discursos analisados, está na economia do tempo ao se reduzirem as distâncias. Apesar de ficar subentendido o conforto, como nas “*maiores facilidades operacionais para deslocamento*” há todo um trabalho discursivo em torno do tempo, mas direcionado ao estudo assíncrono, desvinculado de um horário fechado.

“[a educação a distância é a] modalidade educacional [que envolve] estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em *lugares ou tempos diversos*”³⁴⁸. [grifo nosso]

³⁴⁶ Universidade Anhanguera-Uniderp. Disponível em <http://www.interativa.uniderp.br/?page_id=166> e <http://www.interativa.uniderp.br/?page_id=187>. Acesso em 02 abr. 2010.

³⁴⁷ Universidade Virtual do Brasil. Disponível em <http://www.unirede.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=27>. Acesso em: 02 abr. 2010.

³⁴⁸ BRASIL. Decreto nº 5.622, Op. cit. p 164.

“Além de *facilitar o ingresso* no ensino superior aos que já concluíram o ensino médio, este modelo de ensino permite que o *aluno tenha melhor flexibilidade de horário e administre seu tempo de estudo*. [...] Você *conciliará os estudos com as atividades profissionais e os compromissos familiares*, visto que as aulas ocorrem apenas dois dias por semana”³⁴⁹. [grifo nosso]

“As ferramentas [da plataforma de ensino da Univesp] são de dois tipos: *síncronas*, usadas em situações em que há a necessidade de simultaneidade, como nos bate-papos, e *assíncronas*, como, por exemplo, as que se destinam aos ambientes de fórum, onde todos os participantes têm perguntas e respostas, nos mecanismos de busca, nos calendários, cadernos de anotações, filmes, áudios etc”³⁵⁰. [grifo nosso]

Isso também reafirma a modalidade como viável, ao permitir que se estude em “*lugares ou tempos diversos*”, conciliando “*os estudos com as atividades profissionais e os compromissos familiares*”.

A construção desses enunciados evidencia uma nova concepção para o espaço e para o tempo. As novas tecnologias trouxeram profundas mudanças sociais. Os significados atribuídos às palavras, como por exemplo, longe e perto, rápido e lento, bonito e feio, mudam ativamente no decorrer dos anos. Aliás, a mesma prática pode reconfigurar o significado do tempo e do espaço. Como ilustração, hoje o que é ter acesso rápido à internet, no seu computador? É o mesmo “rápido” de 10 anos atrás? Com certeza, o entendimento sobre “rápido” foi ressignificado pelo desenvolvimento tecnológico.

Evidencia-se que as TICs estão profundamente ligadas à nossa compreensão de tempo e espaço. É possível marcar encontros, conversar e até ver alguém que está em outro país. Essa transformação tecnológica e social é o que Harvey (2001)³⁵¹ chamou de compressão do espaço-tempo. Para o autor, a partir das tecnologias criadas no século XIX, há maior velocidade de deslocamento de corpos e de informações.

Diante disso, pode-se notar que espaço e tempo não são neutros e fixos, como afirmava a Ciência Moderna. Os sentidos atribuídos dependem de muitos fatores, como o período, o local e a própria cultura. Não são universais. Como afirma Bauman (1999), a distância – e o tempo – são produtos sociais, dependem da velocidade e, por isso, perde a sua característica de objeto³⁵².

³⁴⁹ Universidade Anhanguera-Uniderp. Disponível em <http://www.interativa.uniderp.br/?page_id=166>. Acesso em 02 abr. 2010.

³⁵⁰ Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/9/plataforma-de-aprendizagem>>. Acesso em 01 abril 2010.

³⁵¹ HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2001.

³⁵² BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

A revolução tecnológica vivida nos últimos anos surpreende não somente pela velocidade, mas também pela amplitude, financeira e cultural, gerando novas terminologias, costumes e, inegavelmente ajudando o desenvolvimento de diversas áreas de interesse para a humanidade. Com isso, novos discursos verdadeiros são incorporados naturalmente. E esta nova concepção é profundamente explorada na EaD, gerando certezas relacionadas ao acesso à informação, à comodidade e à velocidade. Daí emerge sua configuração de viabilidade para a disseminação da educação pelo país.

Focando na internet, esta impregna a sensação de liberdade. Diferentemente das outras TICs, a *web* dá espaço para expor o que se pensa, para escrever, falar, gesticular o que se quer. Talvez por isso, a EaD também é envolvida por essa imagem de liberdade de ação, de autonomia do tempo, do seu tempo de estudos. É possível ver e rever uma aula gravada, não há um limite de tempo de acesso à bibliografia, há liberdade de escolha sobre o que e quando se pretende estudar.

Contudo, também aqui há permanente controle. Diferente daquele que ocorre na sala de aula, na qual você deve permanecer sentado, não conversar com o colega ao lado, prestar atenção no que lhe é dito, anotar as informações. Não há mais a exigência de corpos disciplinados. Esse controle ocorre indiretamente, em número de *downloads*, acessos e visitas. Há controle até nas informações, direcionado pelo conteúdo das provas, o que realmente será “cobrado” como conhecimento. Pode ocorrer também de forma visível, nas aulas síncronas, que permitem momentos de comunicação entre os alunos e os professores, ou tutores e nas quais a frequência é considerada. Há um novo controle, imaterial, mas real, que delimita poderes. Dessa forma, transita-se da disciplina para o controle.

Segundo Veiga-Neto (2005), para Foucault há “processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior das redes de poderes, que os capturam, dividem e classificam”³⁵³. Alunos a distância estão submissos à essas redes de poderes e, indo além, participam delas, exercendo também poderes. Basta analisar as avaliações feitas pelos alunos e corrigidas pelos professores e as avaliações feitas pelos alunos sobre os professores e tutores. Todos exercem poderes e estão imersos nessas redes. Para Foucault o poder “entra em pauta como um operador capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes”³⁵⁴. Os indivíduos são objetificados em uma

³⁵³ VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.65.

³⁵⁴ *Ibid*, p.74.

rede disciplinar e, concomitantemente, tornam-se sujeitos dessa rede invisível, motivo esse que torna o disciplinamento natural³⁵⁵.

Na EaD há a impressão de maior liberdade a partir do momento em que se estuda o que se deseja na hora mais adequada. Há hipertextos que permitem uma navegação não linear por meio de uma vastidão de informações. No entanto, existe um currículo mínimo que deve ser seguido. Veiga-Neto (2002b) afirma que o currículo

“[...] imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo.[...] E, talvez o mais importante: foi pelo currículo que a escola contribuiu decisivamente para a crescente abstração do tempo e do espaço e para o estabelecimento de novas articulações entre ambos. Isso foi tão mais decisivo na medida em que tanto a escola fez do currículo o seu eixo central quanto ela própria tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade.”³⁵⁶

Novamente discute-se aqui a compreensão de espaço e tempo. Na escola, o tempo e o espaço são determinados pela grade de horários que, por sua vez, são determinados pelo currículo. Dessa forma, há um controle sobre onde deverá estar o seu corpo. Portanto, há aqui uma diferença: se antes havia o horário para as aulas de Matemática, para o intervalo e para as aulas de Gramática, agora o aluno, na modalidade a distância, pode determinar o que deseja estudar nos momentos assíncronos. De forma menos acentuada, ainda existem momentos de sincronicidade, que determinam esse domínio sobre o que será feito e exigem o autogoverno dos sujeitos em relação aos horários e presença. Mas a independência que marca os momentos assíncronos também está marcada pelo currículo mínimo e, por isso, determina o local virtual que deverá ser frequentado na internet, nos momentos particulares de estudo.

Para Veiga-Neto (2002b) o currículo é um “artefato escolar cuja invenção guarda uma relação imanente com as ressignificações do espaço e do tempo que aconteceram na passagem do mundo medieval para a Modernidade” e tem estreita relação com as transformações nos campos econômico, social, cultural, geográfico, religioso e político do mundo.

De forma similar, a EaD engloba todas as tendências geradas pela invenção e utilização dos currículos. Mas permite ir além, uma vez que quadricula o que deve ser estudado sem delimitar o tempo necessário para isso. Aqui ressalta-se a importância do autogoverno

³⁵⁵ VEIGA-NETO (2005), Op. cit. p. 161, p.84.

³⁵⁶ VEIGA-NETO, A. *De geometrias, currículo e diferenças*. Educ. Soc. [online]. 2002 (b), vol.23, n.79, p. 163-186. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300009>. Acesso em 05 abr. 2010.

dos sujeitos. Caso o estudante não tenha habilidade e disciplina para coordenar o tempo e o espaço de estudos, pode passar muito mais tempo estudando e visitando espaços que não seriam necessários para responder às expectativas do curso.

Tamanha é a importância assumida pelos currículos que hoje é uma das formas de avaliação, feitas pelo MEC, para o credenciamento dos cursos. Assim, passou a ser uma das referências de qualidade. Como a EaD é uma modalidade de ensino diferente da presencial, dentro desse mesmo contexto mas com possibilidades variadas, espera-se uma readequação dos currículos para essa modalidade de ensino. Contudo, segundo o decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, é possível propor o mesmo currículo para modalidades distintas, pois ao afirmar “cursos análogos” subentende-se mesma estrutura organizacional.

“A oferta de *curso reconhecido na modalidade presencial*, ainda *que análogo ao curso a distância proposto*, não dispensa a instituição do requerimento específico de autorização, quando for o caso, e reconhecimento para cada um dos cursos, perante as autoridades competentes”³⁵⁷. [grifos nossos]

Esse tipo de proposta curricular, análogas mesmo em modalidades diferentes, pode parecer mais econômico e viável, contudo, pode também comprometer a qualidade do curso. Surpreende a permissão legal, mesmo de forma indireta, para a apresentação de propostas idênticas.

Interessantemente, encontramos em alguns enunciados outra forma utilizada para ressaltar a qualidade, centrada na importação de valores, práticas e conhecimentos.

“Trata-se de uma forma de conceber a educação que amplia o tempo e o espaço de atuação das instituições de ensino superior, forma esta que vem sendo utilizada *com sucesso* em várias *universidades de ponta em diferentes países*, como é o caso da Universidade Virtual do Pays de La Loire (França), Universidade Aberta da Catalunha (Espanha), a Open University (Inglaterra) e a Universidade Virtual do Instituto Tecnológico de Monterrey - Itesm (México)”³⁵⁸. [grifos nossos]

³⁵⁷ BRASIL. Decreto nº 5.622, Op. cit. p 157. Art. 15, § 3º.

³⁵⁸ Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/5/o-que-e-a-univesp>>. Acesso em 01 abril 2010.

“A experiência da Uned é municipalista, quer dizer, eles interiorizaram a Educação Superior através da Educação a Distância. Neste sentido, tem alguma semelhança com o sistema brasileiro porque a UAB enfrenta dois graves problemas brasileiros: a desigualdade regional e a desigualdade social - permitir acesso às camadas mais populares Educação Superior de Qualidade. A *UNED é um relativo sucesso nisso*. Relativo porque tudo está em permanente construção. E a *UAB pretende seguir um modelo que tem algum nível de analogia*”³⁵⁹. [grifos nossos]

“A educação a distância começou num modelo europeu nas universidades da América Latina, muito baseado no papel, que é o modelo da Uned espanhola. Foi introduzido o que hoje chamamos de ‘blended learning’, que é um modelo misto de presencial e a distância, que está crescendo cada vez mais. Acho que o futuro será de uma convergência total. Pessoalmente, gosto dessa mistura. Os cursos que criamos aqui no Rio foram assim, a UAB também tem esse parâmetro”³⁶⁰.

A importação de modelos bem sucedidos é característica do mundo globalizado e muito bem aceita pela maioria da sociedade, guardadas as distinções. Afirmar a importação de idéias consolidadas e bem disseminadas pode ser entendido como uma via para reafirmar o interesse em sistemas de ensino de qualidade por parte do MEC.

Como tentativa de fortalecimento da estrutura de todo o ensino no país, o MEC suscita o discurso sobre a importância da ação conjunta e coordenada entre todos os níveis administrativos. Esse ponto passou a ser o argumento central do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um importante documento sobre as ações do governo na educação, divulgado em 2007, para o qual a articulação entre a União e as outras esferas administrativas é fundamental para o sucesso nos dados estatísticos sobre a educação.

“Os propósitos do PDE, dessa forma, tornam o *regime de colaboração um imperativo inexorável*. *Regime de colaboração significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação*, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia”³⁶¹. [grifo nosso]

Esse discurso foi expandido para a criação da UAB, baseando-se em um regime de colaboração. Esse sistema passou a ser entendido como necessário para o sucesso dos projetos

³⁵⁹ Universia. *Brasil e Espanha interagem em prol da EAD*. Entrevista com Ronaldo Mota, secretário de Educação a Distância do MEC em 2006. Publicado em 02 de junho de 2006. Disponível em <<http://www.universia.com.br/ead/materia.jsp?materia=11091>>. Acesso em: 05 abr. 2010.

³⁶⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância da UEPB. Bielschowsky: “*Nós estamos salvando a EAD no país*”. Entrevista com o Secretário de Educação a Distância do MEC, em 2008, Carlos Eduardo Bielschowsky. Disponível em <<http://ead.uepb.edu.br/noticias,214>>. Acesso em 05 abr. 2010.

³⁶¹ BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2009.

de ensino a distância das Ipes. Consequentemente, o discurso de “*articulação*” e “*cooperação*” expressa maior organização, maior credibilidade.

“[...] o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a *parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal)* com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de *cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada*”³⁶². [grifo nosso]

“A Univesp [...] é um programa do Governo do Estado de São Paulo [...]. Trata-se de uma *ação cooperativa, articulada* pela Secretaria de ensino superior do Estado de São Paulo com as universidades estaduais paulistas - USP, Unesp e Unicamp- e com o Centro Paula Souza, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), da Fundação do Desenvolvimento Administrativo Paulista (FUNDAP), da Fundação Padre Anchieta (FPA) e da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo”³⁶³. [grifo nosso]

“[...] a UniRede constituiu-se essencialmente, numa instância de *articulação de ações implementadas pelas universidades consorciadas* visando favorecer o processo cooperativo [...], criando um espaço aberto propício ao diálogo e à livre cooperação [...]”³⁶⁴. [grifo nosso]

Seguindo as recomendações do MEC, a Capes solicita um regime de colaboração dos três níveis governamentais para a solidificação do plano para a formação dos professores.

Como não poderia ser diferente, o setor privado também se alia com diversas empresas, educacionais ou não, para a diminuição dos valores das mensalidades e expansão do setor³⁶⁵.

³⁶² BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 19 mar. 2010.

³⁶³ Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/5/o-que-e-a-univesp>>. Acesso em 01 abril 2010.

³⁶⁴ Universidade Virtual do Brasil. Disponível em <http://www.unirede.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=27>. Acesso em: 02 abr. 2010.

³⁶⁵ No próprio site há um item de busca por parcerias com proprietários ou gestores de escolas de ensino médio, com capacidade ociosa no período noturno. Fonte: Universidade Anhanguera-Uniderp. Disponível em <http://www.interativa.uniderp.br/?page_id=170>. Acesso em 02 abr. 2010.

“Com experiência acumulada, credibilidade e com o vigor de seu vertiginoso desenvolvimento institucional, a Universidade Anhanguera-Uniderp expande as suas ações e *firma parcerias para levar o estudo universitário a comunidades ainda não atendidas e que anseiam por melhorias profissionais e, consequentemente, de vida em sociedade*”³⁶⁶. [grifos nossos]

Tem-se aqui uma apropriação da concepção de administração, respeitadas as proporções, próxima das grandes unificações da economia global. As empresas se fundem em busca de maior fortalecimento econômico. De forma similar, as universidades se aliam em consórcios, para aumentar número de vagas, sobrecarregar menos o corpo docente e fortalecer as instituições envolvidas. Entretanto, como afirma Nunes (1994)³⁶⁷, apresentam alguns problemas. São dificuldades geradas principalmente pela integração de culturas diferentes, tanto administrativas quanto pedagógicas.

Assim como o capital toma lugar em detrimento da cultura e das particularidades das nações, as IES juntam-se em convênios, reproduzindo uma política internacional. Há o fomento do MEC para uma gradual transição para os modelos europeus mais tradicionais, por meio da UAB, caracterizados como experiências bem sucedidas, como a megauniversidade *Open University*, da Inglaterra.

Essa visão de megaempresas, hoje expandida para as megauniversidades, traz o fortalecimento econômico, esperado para a manutenção dessas instituições de ensino. A junção, instigada pelo MEC e praticada pelo mercado, pode ser entendida pelos indivíduos como uma expressão de força e de prosperidade dos projetos que se iniciam. Tudo isso converge para a maior credibilidade e consequente aceitação.

O esforço do MEC para disseminar a EaD, principalmente para a formação de professores, fez com que se criassem mecanismos de controle para as IES, por meio do credenciamento. Segundo o decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005

“As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de *comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa*, poderão *solicitar credenciamento institucional*, para a oferta de cursos ou programas a distância de: I - especialização; II - mestrado; III - doutorado; e IV - educação profissional tecnológica de pós-graduação”³⁶⁸. [grifo nosso]

³⁶⁶ Universidade Anhanguera-Uniderp. Disponível em <http://www.interativa.uniderp.br/?page_id=166>. Acesso em 02 abr. 2010.

³⁶⁷ NUNES, I. B. *Noções de educação a distância*. Revista Educação a Distância n. 4/5, Brasília: Instituto Nacional de Educação a Distância, 1994. p. 7-25. Disponível em <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=3>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

³⁶⁸ BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dez. de 2005. *Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Parágrafo único. Disponível em <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5622.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

De certa forma, o poder do credenciamento pode ser entendido como o Estado exercendo a sua função de controle e proteção da sociedade, missões incumbidas a esta instituição a partir do século XVIII.

“Compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior”³⁶⁹.

O credenciamento tenta impedir a proliferação desordenada e sem preocupação com a qualidade. Como referência para a abertura de um curso a distância, há a exigência de estrutura física, recursos humanos e tecnológicos e os ditos referenciais de qualidade. Todas as exigências estão presentes no mesmo decreto³⁷⁰.

Sendo muito específica em relação às necessidades para um bom curso a distância, consequentemente, todo esse aparato legal pode conferir maior confiabilidade aos interessados na modalidade. Para reafirmar a ideia de controle, por parte do MEC, caso o desempenho das IES avaliadas seja insatisfatório, a IES poderá ser até descredenciada³⁷¹.

Somente em 2008, o MEC desativou 1.337 pólos de EaD, sob o argumento de manutenção da qualidade da modalidade para o ensino superior³⁷². Essa postura gera maior confiabilidade ao processo de expansão da EaD.

Para colaborar nesse controle, o MEC instituiu à Capes a missão de coordenar as políticas direcionadas para a formação de professores no país³⁷³. Dessa maneira, indiretamente, o MEC assume que precisa de ajuda para levar a cabo todas as medidas políticas e operacionais necessárias para uma mobilização nacional.

Ainda no que se refere a qualidade, outro ponto relevante é a obrigatoriedade da avaliação presencial, que pode ser entendida como um estímulo para o processo de expansão da EaD. A ideia de que a avaliação presencial é mais eficiente e que garante a lisura do processo,

³⁶⁹ BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dez. de 2005. *Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Art. 10. Disponível em <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5622.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

³⁷⁰ Ibid, Art. 10 e 12.

³⁷¹ Ibid, Art. 17.

³⁷² BRASIL. Ministério da Educação. *MEC desativa polos de ensino a distância*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11664&catid=210>. Acesso em 03 abr. 2010.

³⁷³ BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil. Mensagem de Veto. *Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica*. Disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11502.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2010. Art. 2º.

traz as suas marcas na legislação, como no decreto 5.622, de 2005. Para a lei, os resultados obtidos nos exames presenciais devem prevalecer sobre quaisquer outras formas de avaliação, realizadas durante o curso³⁷⁴.

Toda a parte presencial pode ser apresentada como uma reafirmação da qualidade do curso e da estrutura da IES. De posse da necessidade legal, as IES analisadas usam a aplicação da avaliação presencial como uma forma de expressão de maior controle, rigurosidade, organização e qualidade.

“Na educação mediada pelas novas tecnologias, o cumprimento das tarefas, equivale à presença do aluno em sala de aula no modelo de educação presencial. Mas sua *presença física será exigida sempre que a programação dos cursos incluir atividades presenciais nos pólos, como em aulas de laboratório ou nas avaliações (provas)*”³⁷⁵.

“Os projetos pedagógicos da educação a distância devem respeitar as diretrizes curriculares nacionais [... apresentando um] sistema de avaliação dos estudantes com previsão de avaliações presenciais e a distância, e descrição das atividades presenciais obrigatórias”³⁷⁶.

Interessantemente, nos discursos analisados, especificadamente das IES privadas, não apresentavam referência sobre avaliações presenciais. O que se observou era a constância no uso do termo “atividades presenciais obrigatórias”, mais não havia menção a testes, provas, exames, ou qualquer termo mais próximo da legislação. Isso pode ser entendido como um recurso de marketing para evitar a desistência de alunos.

Apesar de se apoiar em pilares tecnológicos e de afirmar que há maior independência dos alunos em relação ao tempo de estudo, a avaliação presencial nos traz de volta a atmosfera familiar da educação presencial, compreende-se como referencial de qualidade pois é o que entendemos como formação.

Para Foucault (2002c), a produção de corpos dóceis ocorre por meio do poder da disciplina, utilizando instrumentos como a vigilância, a sanção e o exame. A grade disciplinar propicia um ambiente de vigilância hierarquizada e que permite, a qualquer desvio de conduta, impor sanções corretivas. Mas para o filósofo, é no exame que se mostra toda a beleza de

³⁷⁴ BRASIL. Decreto nº 5.622, Op. cit. p. 164. Art. 4º.

³⁷⁵ Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/7/como-funcionam-os-cursos>>. Acesso em: 02 abril 2010.

³⁷⁶ Ibid.

combinar as técnicas de vigilância e penalização, através de observações que geram classificações e, ao classificar, permitem estabelecer punições.

Faz parte do nosso adestramento disciplinar o ritual do exame. Aliás, Foucault afirma que em todos os dispositivos disciplinares, o exame é altamente ritualizado. Nele vem-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. Talvez por isso, ao afirmar a necessidade de avaliações presenciais isto nos pareça tão natural e necessário. É uma verdade estabelecida. “No coração dos processos de disciplina, ele [o exame] manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a observação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível”³⁷⁷.

A avaliação vem fundamentar o discurso sobre a qualidade da EaD no ensino superior e tenta reafirmar sua credibilidade. Na própria LDB/96 a ênfase na avaliação da aprendizagem evidencia sua importância, diante da garantia de autenticidade. Essa estaria aliada à EaD para mostrar a performance apresentada pelos alunos na saída, que deve ser igual a dos estudantes de cursos presenciais, uma vez que eles se equivalem perante a lei. Portanto, a avaliação *in loco* faz a ponte entre a concepção de aprendizado da modalidade presencial, sem alterar drasticamente a EaD. Por isso, foi tratada nos discursos das Ipes e, para as IES privadas, apareceu de forma subentendida, como atividades presenciais obrigatórias.

Através da análise dos discursos, pode-se notar que a triangulação qualidade/espço/tempo nos discursos analisados imprime na EaD toda uma caracterização de metodologia sólida, aceitação social e com amparo legal, fatores esses que geram a perspectiva de continuidade do projeto de expansão dessa modalidade de ensino no país. Dessa maneira, espera-se maior aceitação por parte do mercado de trabalho e da sociedade em termos absolutos.

Anteriormente, não havia tamanho envolvimento da EaD com a formação superior, tanto no ensino privado como no público. Logo, não se apresenta somente como uma nova oportunidade, mas também um novo mercado, um novo nicho para a aplicação de investimentos, pois há consumidores, pessoas que precisam de diplomas para continuar no mercado de trabalho, ou que almejam a formação superior.

Nesse processo de inserção da EaD na educação superior foi criado também um novo ambiente de estudos, um local virtual que permite independência do horário de estudos e que,

³⁷⁷ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002(c).

por vezes, permite a comunicação entre os indivíduos que compõem toda essa rede de comunicação. É o que chamaremos de *Cybersala*³⁷⁸.

6.1.2.2. A *Cybersala*

No livro “Vigiar e punir, nascimento da prisão”³⁷⁹, Foucault fala sobre instituições de sequestro, como o manicômio, a prisão, o hospital, a fábrica e a escola. Todas capazes de capturar nossos copos por tempos variáveis e submetê-los à diversas tecnologias de poder. Entretanto, com a EaD, deixa de existir esse espaço de controle sobre o corpo. Por isso, nos veio o questionamento: há aqui uma perda ou uma readequação das tecnologias do poder?

Esta foi uma das perguntas que, durante a pesquisa se fez relevante. A resposta, que permeia os discursos, mostra que existe um espaço reservado para os fóruns de discussão, as videoaulas, os momentos de diálogo com os tutores via *web*, enfim, ambientes virtuais, para encontros e exposições de ideias, que se localizam no ciberespaço.

O ciberespaço³⁸⁰ pode ser entendido como um local para todas as comunicações existentes na internet. É o local no qual as pessoas se encontram – virtualmente –, trocam dados, pagam contas, fazem compras e tudo pode ser realizado simultaneamente. Isso nos remete à discussão sobre a contração do espaço-tempo³⁸¹. Contudo, aqui não ocorre somente a contração, mas sim a unificação. Existe um ambiente em que o internauta pode ser múltiplo, exercer vários papéis e funções em um único espaço e tudo ao mesmo tempo.

³⁷⁸ Esse termo não é novo. Já existe a compreensão de um ambiente virtual em que ocorrem aulas. Aliás, as *cybersalas* são até comercializadas via *web*. “Locação de salas virtuais em Moodle (exemplo: www.cybersala1.com), com limite de 40 alunos por sala. [...] Cada sala/curso tem mensalidade de R\$ 36,00 (trinta e seis reais) [...]” Fonte: *Salas virtuais em Moodle*. Disponível em <http://cybersalas.com/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=29>. Acesso em 05 abr. 2010.

³⁷⁹ FOUCAULT (2002 c), Op. cit. p. 169.

³⁸⁰ O termo *Cyberspace* foi criado por William Gibson, no romance de ficção científica *Neuromancer*, em 1984 (Gibson, 1994). Designa, originalmente, o espaço criado pelas comunicações mediadas por computador. Segundo o próprio Gibson: “Ciberespaço. Uma alucinação consensual experimentada diariamente por bilhões de operadores legítimos, em toda nação, [...]. Uma representação gráfica e abstrata de todos os bancos de dados da humanidade. Complexidade inconcebível. Linhas de luz variam no não-espaço da mente, agrupamentos e constelações de dados.[...]” (GIBSON, 1994, p.51 tradução minha). Atualmente, entende-se por ciberespaço a interconexão mundial de computadores, abrangendo não apenas a infraestrutura física, como também as informações que contém, as interações entre pessoas mediadas por esse artefato e todas operações realizadas por seu intermédio (LÉVY, 1999).

³⁸¹ HARVEY (2001), Op. cit. p.160.

Nesse novo ambiente surge o que Lévy (1999) chamou de cibercultura, considerado como um espaço universal, mas não totalitário³⁸². As relações que surgem nesse espaço virtual são múltiplas e não há uma forma de imposição de saberes e sentidos, como ocorrem nas outras TICs. Com isso, distribui-se uma multiplicidade de discursos, permitindo infinitas compreensões de mundo. Torna-se possível discordar, criar novos termos e condutas, novas comunidades. Como ilustração, há 4 anos são combinados, pela internet, encontros em diversos países, para uma guerra de travesseiros. São encontros realizados sempre no Sábado de Aleluia (sábado que antecede à Páscoa) e no Brasil, ocorrem na cidade de São Paulo. Determina-se o local e a hora e todos os interessados aparecem lá. O mundo virtual invade o mundo real.

Essa sociedade virtual não possui, necessariamente, correspondência total com a realidade, pode criar e recriar constantemente seus próprios códigos e estruturas. Podem até ser entendidos como reformulações da nossa sociedade.

Há aqui, portanto, a possibilidade de relacionar o ciberespaço com o que Foucault (2001a)³⁸³ chamou de heterotopia. Considerado ao mesmo tempo real e irreal, se enquadra bem na concepção de um espaço inexistente, mas não utópico, pois está no presente e, mesmo na sua imaterialidade, torna-se real. É o espaço em que experimentamos a nossa subjetividade e entendemos as diferentes identidades que podem ser assumidas.

Há uma verdade intrínseca neste espaço que já é considerada natural para muitos, principalmente entre os jovens que, desejosos de reafirmação pela identidade, criam grupos e comunidades. Nesses novos ambientes, os similares se juntam e se fortalecem com a segurança de um corpo virtual, que pode sofrer contínuas mutações para ser aceito nessas comunidades.

A afinidade é tão grande que, para algumas pessoas, é o espaço para conhecer novos amigos e até namorados virtuais. Possibilita a criação de avatares que representam a fisionomia – real ou imaginária – e que permitem constante metamorfose. Enfim, para alguns passa a ser a verdadeira vida, em um mundo imaterial, heterotópico.

Esse espaço, pela sua própria característica virtual, é volátil. Como se pode sofrer metamorfoses constantes e veicular informações e crenças, é um campo aberto para o imaginário, permitindo uma criação de realidade dentro do universo de cada indivíduo que participa desse

³⁸² LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.

³⁸³ FOUCAULT, M. *Outros Espaços*. In: _____. *Ditos e Escritos III: Estética*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. Discutido no capítulo 5, item 5.3. p.118.

meio. Sua volatilidade está intimamente ligada com a volatilidade humana, contudo, desapegada das amarras do mundo material. Como afirma Veiga-Neto (2002b) a volatilidade é

“[...] essa crescente leveza do ser, essa sensação de instabilidade em que só é constante a própria inconstância. Cada vez mais, vive-se a curto prazo: tudo muda rapidamente e tudo parece (ou deve) estar pronto para ser descartado – objetos, valores, moda, alianças, compromissos, afetos. A um observador menos atento, poderia parecer que essa é uma questão apenas temporal. Acontece que aquilo que está em jogo é a velocidade e, dado que a velocidade é uma relação entre o espaço e o tempo, é também o espaço que comanda o processo de volatilização [...]. Ou talvez seja melhor dizer: é a vontade de percorrer e ocupar, sempre transitariamente, mais e mais lugares o que nos empurra para um mundo cada vez mais transitório. No caso do hiperconsumo – e seu correlato, o descarte –, a questão é a mesma: é a vontade de pertencer a um novo espaço simbólico, em que se reúnem os que já consomem isso ou aquilo, que leva ao abandono do espaço simbólico do qual, até então, se fazia parte.”³⁸⁴

Essa característica marcante da sociedade globalizada, hiperconsumista e transitória se reafirma no ciberespaço. A virtualidade permite, também, a libertação do imaginário e, por isso, sugere-se que nem todas as informações podem condizer com a realidade material.

Contudo, mesmo diante de tamanha flutuação, o ciberespaço também permite transações bancárias, envio de documentos, comunicações oficiais, como reuniões e vídeoconferências, entre outras ações. Dessa maneira, permite-se afirmar que existem espaços considerados seguros, ou seja, controlados por instituições, dentro da internet.

Como encurta espaço e tempo e pode ser, em alguns casos, considerado como um ambiente restrito e seguro, o ciberespaço também se tornou um local para a comunicação oficial. Prova disso, para a educação, está na criação do e-MEC, um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações para as instituições de ensino federais, feito exclusivamente em meio eletrônico³⁸⁵.

Diante dessa compreensão de espaço controlado e seguro, surgem as *cibersalas*, locais do ciberespaço destinados para os encontros síncronos entre alunos, professores e tutores. Nos enunciados analisados, evidencia-se a presença desse espaço para os momentos de encontro,

³⁸⁴ VEIGA-NETO (2002b), Op. cit. p.162.

³⁸⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 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*. Disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/portarian40.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2010. Art. 1º.

para aulas e discussões, como se fossem numa sala de aula tradicional, além de material que fica à disposição do aluno.

“[...] as *aulas interativas* são ministradas por professores especialistas, mestres e doutores. Além disso, o aluno pode contar com o apoio de um professor qualificado *nas aulas* [entende-se aqui como tutor], que é o mediador entre o professor interativo e a turma. Nos polos são realizadas quatro horas-aula via satélite e quatro horas de atividades semanais, acompanhadas pelo professor local. [...] Há também a tutoria eletrônica, realizada pelos *professores interativos via e-mail, chat, fax ou telefone*, evidenciando a preocupação da instituição em atender de maneira eficiente os seus alunos. Um *portal acadêmico* também está à disposição dos universitários e conta com *resumos das aulas, links de livros eletrônicos, secretaria virtual e demais serviços*”³⁸⁶. [grifos nossos]

“No ambiente virtual de aprendizagem na internet, Tidia AE, os alunos encontram conteúdos educacionais, como material didático, artigos e vídeos, e podem acessar uma série de *ferramentas como fóruns virtuais e chats (salas de bate-papo) que estreitam o relacionamento entre alunos do mesmo curso, alunos e professores e alunos e tutores*”³⁸⁷. [grifo nosso]

As *cybersalas* permitem “*aulas interativas*” e “*estreitam os relacionamentos*”, em momentos presenciais, entre os sujeitos dessa prática. É um espaço para a comunicação e onde os alunos encontram os professores, os tutores, os outros alunos, além de diversos materiais.

Neste local há o registro de todos os dados de acesso, horários, os *downloads*, os caminhos percorridos nos hipertextos, os trabalhos que foram postados – com data e hora. Controlam-se as atividades dos alunos nos momentos presenciais e assíncronos também, tudo por meio do computador.

Com isso, pode-se afirmar que não há o controle sobre o corpo, não há problemas com indisciplina e nem trocas de olhares e gestos que podem determinar relações de poder. No entanto, é na *cybersala* que o aluno se expressará, será questionado e deverá se colocar frente às situações que talvez em uma ambiente presencial não seria necessário. Dessa forma, a vigilância recai sobre o seu próprio pensar.

Essa vigilância, discreta e por vezes invisível, mesmo de forma descontínua, induz a um estado “[...] consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento auto-

³⁸⁶ Universidade Anhanguera-Uniderp. Disponível em <http://www.interativa.uniderp.br/?page_id=166>. Acesso em 06 abr. 2010.

³⁸⁷ Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/7/como-funcionam-os-cursos>>. Acesso em: 02 abril 2010.

mático do poder”³⁸⁸. O aluno sabe desses registros e faz parte da política da instituição esclarecer que existem essas formas de controle. Tudo isso, induz ao autogoverno. Os sujeitos continuam disciplinados.

A *cibersala* permite momentos de encontros nos quais o corpo torna-se virtual, contudo, não pode ser entendido como imaterial. Para Lévy (1996) a “virtualização do corpo não é portanto uma desencarnação mas uma reinvenção, uma reencarnação, uma multiplicação, uma vetorização, uma heterogênese do humano”.³⁸⁹

Ainda que pareça contraditório, há a constante criação de espaços dentro do ciberespaço. Espaços que não pertencem a todos. Para a contemporaneidade a

“compressão do espaço implica a dissolução das fronteiras: cada vez mais, elas mudam de lugar, ou se apagam, ou se pautam por critérios cambiantes, ou se estabelecem segundo combinações complexas em que as variáveis que agora entram em jogo pouco têm a ver com as variáveis tradicionais – como território, nação, língua, etnia e história comum”³⁹⁰.

E diante dessa visão de inexistência de fronteiras pareceria natural o livre acesso a tudo o que existe no ciberespaço. Contudo, também se expressa no ciberespaço as delimitações espaciais geradas pelo poder, seja ele econômico ou em conhecimento. A internet recria a nossa sociedade, às vezes meio distorcida e feia, às vezes mais bela e aprazível. Mas não deixa de ser um protótipo da nossa realidade, submersa nas tecnologias do poder.

Por isso, a criação de *cibersalas* reflete não só a assimilação de um modelo real para o virtual como também é a expressão de uma forma de poder que emergiu nesse novo espaço.

³⁸⁸ FOUCAULT, M. *Em defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002(b). p.166

³⁸⁹ LÉVY, P. O que é o Virtual? São Paulo: 34, 1996, p.33.

³⁹⁰ VEIGA-NETO (2002b), Op. cit. p.162.

“Se o poder e a dominação se mantiveram durante muito tempo como uma função dependente à posse (física) do espaço – uma situação que perdurou desde a Antiguidade até bem recentemente –, hoje essa correlação se enfraqueceu. O que passa a contar, cada vez mais, é a capacidade de criar novos lugares no espaço e de trocar de lugar para lugar, isto é, o que mais importa é a capacidade de “lugarização” e de mobilização. É a capacidade diferencial de criar lugares, de mudar de lugar, de escapar, de adiantar, de atrasar, de entrar e de sair que divide os que “podem mais” daqueles que “podem menos”; que divide os que estabelecem “onde estão as fronteiras” daqueles que se submetem a tais fronteiras. E aqui dá no mesmo se estamos falando em lugares situados no espaço físico ou em espaços simbólicos. Pode-se mesmo dizer que vivemos numa época em que o espaço, em si, mais e mais se desvaloriza, e a mobilidade e velocidade de acesso mais e mais se valorizam – aqui me refiro ao acesso a “qualquer coisa”, como informação, consumo, *expertise*, trabalho, lazer, práticas culturais”³⁹¹.

A *cibersala* emerge de uma nova tecnologia de poder, mais sutil, que continua fortalecendo o autogoverno, torna os sujeitos mais eficazes na sua autogestão. Esse lugar pode ser considerado uma forma de sequestro, não mais do corpo. E a determinação do tempo de sequestro, apesar de parecer uma escolha do sujeito, é determinada pelas atividades propostas pelas instituições de ensino. Com isso, esse tempo transcende, podendo ser até maior que no sistema presencial, dependendo da organização e da compreensão de cada ator desse processo.

A regulamentação da EaD no país passa por uma estrutura mínima de funcionamento e exige comunicabilidade entre as IES e os alunos. Por isso, a *cibersala* permeia todos os discursos, ao se referirem aos momentos de discussões e aulas.

Prosseguindo na análise dos discursos, outro tema que emergiu é a possibilidade de aumentar a escolaridade dos professores. Durante o trabalho de pesquisa ficou explícita a intenção do Estado em priorizar a formação docente. Por vezes, paira a impressão de que toda a energia empregada para a adaptação da EaD para o ensino superior foi reafirmada somente para isso. Diante desse direcionamento, discutiremos a seguir os incentivos para a docência.

³⁹¹ VEIGA-NETO (2002b), Op. cit. p. 162.

6.1.2.3. Os incentivos para a formação de professores a distância

Como foi mostrado nos capítulos 1 e 2, a falta de docentes é histórica em nosso país. Diante disso, o Brasil adotou medidas para a expansão da formação de professores. Um dos fatores que impulsionam a atual postura política é o desejo de que o país se torne uma grande potência mundial. Mas, ao apresentar dados insatisfatórios de alfabetização, escolaridade e acesso à educação, somado aos dados referentes à qualidade de vida, torna-se alvo fácil para críticas que podem diminuir sua credibilidade perante a economia global.

Sabendo que a educação pode ser um grande empecilho nessa empreitada, as políticas de acesso, expansão e melhoria de estruturas vigentes tomaram força nos últimos anos. Esse conjunto de ações foi apresentado no PDE, em 2007³⁹².

Segundo esse documento, a falta de professores ocorre devido à criação de

“[...] falsas oposições. A mais indesejável foi a oposição entre educação básica e educação superior. Diante da falta de recursos, alegava-se que caberia ao gestor público optar pela primeira. Sem que a União aumentasse o investimento na educação básica, o argumento serviu de pretexto para asfixiar a rede federal de educação superior, cujo custeio foi reduzido em 50% em dez anos, e inviabilizar uma expansão significativa da rede.[...] O resultado para a educação básica: falta de professores com licenciatura para exercer o magistério e alunos do ensino médio desmotivados pela insuficiência de oferta de ensino gratuito nas universidades públicas. Era uma oposição, além de tudo, irracional.[...] Como se pode pensar em reforçar a educação básica se a educação superior, debilitada, não lhe oferecer suporte mediante formação de bons professores em número suficiente?”³⁹³

Por isso, todo o documento reafirma a necessidade de expansão da educação superior para a capacitação e a formação de professores, estimulando a rede pública principalmente por meio da UAB e do Pibid³⁹⁴. Dentre vários projetos e ações, a criação de uma universidade

³⁹² BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2009.

³⁹³ Ibid.

³⁹⁴ Para um maior detalhamento sobre a UAB vide Apêndice B. O PIBID é um sistema de “bolsas de iniciação à docência aos licenciandos de *cursos presenciais* que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que se comprometam com o exercício do magistério na rede pública, uma vez graduados. As áreas prioritárias são física, química, biologia e matemática, nas quais se nota a menor presença de professores em exercício com formação específica”. Como trata de educação presencial não discutiremos essa ação nesse trabalho. Contudo, a ressaltamos como uma boa idéia e que pode obter bons resultados, caso tenha o apoio necessário para o seu desenvolvimento.

a distância e de bolsas de iniciação a docência são os estímulos mais explícitos para sanar a carência de professores. Isso pode ser verificado nos enunciados a seguir.

“Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID)”³⁹⁵. [grifo nosso]

“A UAB e o PIBID, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores [...]”³⁹⁶. [grifo nosso]

“A UAB dialoga, [...], com objetivos do PNE: “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 LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares” e “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”³⁹⁷. [grifo nosso]

Desses enunciados ficam evidentes a urgência em relação a formação docente e, por isso, o estímulo a EaD, sob a possibilidade de maior difusão. Assim, permitirá que a formação a distância chegue a todos os professores, meta presente no PNE. Nesses enunciados também há a presença da associação do Estado, protetor da sociedade, como a grande instituição que sustentará o projeto. Dessa maneira, a EaD é reforçada com a mão forte do Estado, aumentando a confiabilidade.

A crença de que a EaD é a grande solução para o ensino superior, principalmente para a formação de professores é reafirmada em diversos segmentos. Para a Seed há

³⁹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2009.

³⁹⁶ Ibid.

³⁹⁷ Ibid.

“[...] três grandes motivos que justificam mudanças na educação superior no Brasil. O primeiro refere-se a democratizar o acesso, o segundo a contextualizar os processos de ensino e aprendizagem e o terceiro a contribuir para a solução dos problemas sociais e para o desenvolvimento sustentável do País. Nos limites deste espaço, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – SEED procurará mostrar como a *educação a distância é uma estratégia político-educacional capaz de responder com qualidade aos três motivos enunciados*, que se colocam como reais desafios para o Poder Público, para a comunidade educacional e para a sociedade em geral”³⁹⁸. [grifo nosso]

E para essa secretaria, o destaque do incentivo à EaD está voltado para a educação superior, pois nas palavras do ministro da educação Fernando Haddad, com a EaD

“[...] poderemos romper as limitações derivadas da rede física e *expandir, com rapidez e qualidade*, a oferta de cursos em diversos níveis, da Educação Profissional à Educação Superior. [...] Poderemos *formar e requalificar, na perspectiva da formação continuada, os professores das cerca de 200 mil escolas públicas* espalhadas por este imenso território que é nosso país”³⁹⁹. [grifo nosso]

Dentro desse contexto houve grande motivação do Estado para a criação e expansão da UAB. Seus objetivos são:

I - oferecer, *prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica*; II - oferecer cursos superiores para *capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios*; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - *ampliar o acesso à educação superior pública*; [...]”⁴⁰⁰. [grifo nosso]

“[A UAB] funciona como um *eficaz instrumento [...] para a requalificação do professor* em outras disciplinas,[...]”⁴⁰¹. [grifo nosso]

“O público em geral é atendido, *mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal*”⁴⁰². [grifo nosso]

³⁹⁸ CLÍMAGO, J.C.T., NEVES, C.M.C. *Seminário Universidade: por que e como reformar? A contribuição da educação superior a distância à reforma da universidade*. Ministério da educação, MEC: Brasília. Secretaria de educação a distância. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra13.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2010.

³⁹⁹ Ibid.

⁴⁰⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 19 mar.

⁴⁰¹ Ibid, Parágrafo único.

Como foi afirmado no PDE e nos documentos oficiais, a criação da UAB serve, primeiramente, para a formação de professores. Tenta sustentar-se como uma iniciativa que pode solucionar todos os problemas críticos até agora discutidos, como: a necessidade de expansão da rede pública de ensino superior e maior distribuição da formação superior nas diversas regiões do país; a carência de professores e de redes de ensino para a formação de professores, tanto em quantidade como em qualidade; e o ideal de ascensão econômico e político do país perante esse mundo globalizado.

Apesar da UAB ser apresentada como uma importante ferramenta para suprir grande parte dessas deficiências, não é concebida pelo MEC como a única medida. Segundo o PDE, há diversas ações conjuntas para todos os níveis educacionais. Contudo, não se pode negar que nesses documentos a UAB aparece como um marco no que se refere às políticas públicas para a formação de professores. E sob o comando do MEC, que orquestra toda essa distribuição, observa-se a sequência de expansão e interiorização da oferta de cursos, gerando um novo mercado para o setor privado e um novo campo de atuação para as IES públicas. Os enunciados abaixo evidenciam o foco na formação de professores por parte das Ipes.

“É importante ressaltar finalmente, que o foco principal da proposta [de criação da Unirede] foi a de construir uma rede pública *centrada, principalmente na formação de professores da rede pública de ensino*, que diga-se de passagem, é função social das universidades tanto federais, quanto estaduais”⁴⁰³. [grifo nosso]

“O primeiro [curso oferecido pela Univesp] – o curso de graduação em pedagogia oferecido pela UNESP –, *se destina a professores da rede pública e privada*, terá 1350 vagas iniciais, das cinco mil que vai oferecer ao longo de 2010 e 2011”⁴⁰⁴. [grifo nosso]

Diversos programas como a Plataforma Freire, o Pró-Licenciatura, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a TV Escola, Pró-Info⁴⁰⁵, entre outros, fazem parte des-

⁴⁰² BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/apresentao.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

⁴⁰³ Universidade Virtual do Brasil. Disponível em <http://www.unirede.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=27>. Acesso em: 05 abr. 2010.

⁴⁰⁴ Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/1/conheca-o-programa-univesp>>. Acesso em 05 abr. 2010.

⁴⁰⁵ Esse conjunto de ações está voltado para a formação de professores por meio da educação a distância. A seguir, tem-se uma breve explicação sobre cada uma delas.

se conjunto de ações, voltadas principalmente para a formação a distância de professores da educação básica.

Talvez como forma de aumentar a confiabilidade e para tornar mais ágil toda a estrutura de coordenação e avaliação dos projetos para a formação de professores, o MEC passou à Capes tal missão. Ampliou as suas atividades com a criação da Nova Capes, direcionou maiores recursos financeiros e deu autonomia para a elaboração de formas de avaliação, feitas conjuntamente com as IES envolvidas no projeto⁴⁰⁶.

Dessa forma, a Capes atualmente coordena uma parte das ações de formação de professores de educação básica, desde a concepção, passando pelo fomento e finalizando com processos de avaliação. A escolha dessa instituição, historicamente muito qualificada para a pesquisa no ensino superior, reforça a intenção de investir na formação docente, mas de forma diferente. O MEC solicita apoio.

Sob os estímulos do MEC e da Capes, as IES estão se direcionando para a formação de professores, além da capacitação em serviço, principalmente para profissionais das escolas públicas. Esse público não é o típico frequentador das Ipes. Aliás, para o ensino presencial, temos um perfil de estudante bem distante do comum à modalidade a distância. Com isso, o MEC proporciona também uma expansão sócio-cultural às Ipes.

Plataforma Freire – o “Plano Nacional de Formação é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade [...]”. Fonte: BRASIL. Ministério da educação. Plataforma Freire – Plano Nacional de Formação de Professores. Disponível em <<http://freire.mec.gov.br/index-static>>. Acesso em: 03 abr. 2010.

“Pró-Licenciatura – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no ensino médio oferece, gratuitamente, cursos de graduação a distância para professores da rede pública que atuam nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª) e no ensino médio. [...]

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – Firmou, em 2004, parceria com 19 universidades, em 12 estados e Distrito Federal, para a formação de professores da rede pública em cinco áreas: alfabetização e linguagem, ensino de ciências humanas e sociais, educação matemática e científica, artes e educação física e gestão e avaliação da educação.

TV Escola – É um programa de capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores do ensino fundamental e médio da rede pública. Oferece 17 horas diárias de programas envolvendo documentários, debates, séries educativas, com horários alternativos, permitindo às escolas opções de gravação [...].

ProInfo – Desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino, o Programa Nacional de Informática na Educação tem o objetivo de democratizar o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas públicas de educação básica. Os laboratórios de informática instalados pelo ProInfo beneficiam, atualmente, 5,8 milhões de alunos e 218 mil professores em 4.910 escolas públicas de 1.853 municípios. Entre 2004 e 2005, o ProInfo investiu R\$ 10 milhões na aquisição de cinco mil computadores para a instalação de 500 novos laboratórios de informática, sendo 260 em escolas públicas e 240 nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs).

e-ProInfo – Desenvolvido pelo MEC, o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem torna disponível na internet um ambiente virtual de formação continuada a distância em diferentes áreas do conhecimento, envolvendo projetos pedagógicos de escolas, universidades federais e órgãos públicos [...].” Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Universidade aberta expande educação a distância por todo o país*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5250&catid=210>. Acesso em 02 abr. 2010.

⁴⁰⁶BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/apresentao.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

Todo esse recente movimento mostra a grave situação em relação ao corpo docente do país e, por sua vez, o envolvimento quase compulsório das Ipes, indica a ação da União sobre o problema. Por isso, surgem posturas, e discursos, que não são comuns às essas instituições como o ingresso somente com a declaração de interesse, como é o caso da Plataforma Freire e Univesp.

“[...] o curso de pedagogia da Unesp, cuja exigência é que os candidatos *estejam em atividade docente* no ensino básico, fundamental e médio – privado ou público”⁴⁰⁷. [grifo nosso]

“O professor fará sua inscrição nos cursos por meio de um sistema desenvolvido pelo MEC denominado Plataforma Paulo Freire[...]. A partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de formação pelas IES públicas, as secretarias estaduais e municipais de educação terão na Plataforma Freire um instrumento de planejamento estratégico capaz de adequar a oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes. A partir desse planejamento estratégico, as pré-inscrições são submetidas pelas *secretarias estaduais e municipais às IES públicas*, que *procederão à inscrição dos professores nos cursos oferecidos*”⁴⁰⁸. [grifo nosso]

O fato de não precisar passar por um processo de seleção, de certa forma tenta encorajar o professor que há algum tempo ministra somente um ou dois conteúdos específicos e, por isso, não se sente apto a concorrer com outros alunos no processo de ingresso das Ipes, ou seja, fazer o vestibular. Soma-se a possibilidade de não frequentar aulas presenciais, uma vez que esses professores têm cargas horárias de trabalho muito extensas e exaustivas.

Dessa maneira, pode haver um grande estímulo para a formação em serviço. Esse foco do MEC pode ser verificado também por meio dos cursos a distância que são oferecidos.

⁴⁰⁷ BRASIL. Governo do Estado de São Paulo. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/6/como-e-o-processo-seletivo>>. Acesso em 02 abril de 2010.

⁴⁰⁸ BRASIL. Ministério da educação. Plataforma Freire – Plano Nacional de Formação de Professores. Disponível em <<http://freire.mec.gov.br/index/principal>>. Acesso em: 03 abr. 2010.

Na UAB, dos cinco conjuntos de cursos oferecidos, quatro estão diretamente relacionados com a formação de professores e a formação de quadro de profissionais para a EaD⁴⁰⁹. Atualmente, 88 instituições integram o sistema UAB, entre Ipes e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets). Segundo o site oficial, entre 2007 e 2009, foram aprovados e instalados 720 polos de apoio presencial com a criação de mais de 187 mil vagas⁴¹⁰.

Por meio dos dados disponibilizados pela UAB/Capes, foi possível entender a distribuição de cursos nas diversas regiões do país. A pesquisa pelos cursos foi focada nas licenciaturas em Ciências (Biologia, Física e Química) e Matemática. Dados mais específicos, relacionados a cada Ipes, estão no apêndice C.

Ilustração 6.11 – A distribuição dos polos de apoio nas regiões do Brasil^{411, 412}

⁴⁰⁹ Os cursos ofertados pela UAB são: “**Bacharelados, Licenciaturas, Tecnólogo e Especializações:** cursos voltados para formação inicial e continuada de professores da educação da rede pública de educação básica e para o público em geral interessado (demanda social)[...]; **Especializações do programa Mídias na Educação:** cursos ofertados com o objetivo de proporcionar formação continuada voltada ao uso pedagógico, na educação a distância, de diferentes tecnologias da informação e da comunicação[...]; **Graduação em Biblioteconomia:** curso de bacharelado destinado à formação de quadros de apoio à realização dos cursos nos polos de apoio presencial do Sistema UAB; **Especializações para professores, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC):** [...] pós-graduação *lato sensu*, [...]. Atendendo à legislação vigente, destina-se ao preparo de docentes para temas transversais dos currículos de educação básica. **Programa Nacional de Formação em Administração Pública - PNAP:** [...] graduação - bacharelado, e pós-graduação *lato sensu* - especialização, destinados à criação de um perfil nacional do administrador público, [...]” Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=25>. Acesso em 19 mar. 2010.

⁴¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21>. Acesso em: 19 mar. 2010.

⁴¹¹ Os polos foram contados separadamente, considerando os cursos de forma individualizada. Dessa forma, um mesmo polo pode oferecer até quatro licenciaturas.

⁴¹² BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12>. Acesso em 10 mai. 2010.

A região Nordeste se destacou, pois detém quase 52% das licenciaturas em Ciências e Matemática a distância⁴¹³. A região Sudeste não foi destaque nessa pesquisa, o que pode ser entendido como um avanço no projeto da UAB. Em menos de 5 anos da sua criação, conseguiu estimular a proliferação de polos de Ipes para as regiões Norte e Nordeste, tornando um pouco mais democrática as distribuições das licenciaturas no país.

Em relação à distribuição dos cursos, no total, é notório que Matemática é a licenciatura que possui maior número de PAPs.

Ilustração 6.12 – A distribuição dos cursos de licenciatura em Ciências (Biologia, Física, Química) e Matemática no país⁴¹⁴

Esse dado não gerou surpresa, pois como afirmou Sucupira (1969)⁴¹⁵, há a preferência por cursos que não precisam de laboratórios equipados e de mão de obra qualificada para a manutenção da estrutura. Esse tipo de política é refletida em dados, uma vez que Química é a licenciatura com o menor número de polos da UAB, seguida por Física. Como Matemática não precisa de laboratórios, há preferência por esse curso.

Obviamente, a carência de professores de Matemática também é um problema, tendo em vista que 73% dos docentes que ministravam essa disciplina, em 2005, não tinham forma-

⁴¹³ A região Nordeste possui 328 polos com cursos de licenciatura em Ciências e Matemática, de um total de 739 polos.

⁴¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12>. Acesso em 10 mai. 2010.

⁴¹⁵ SUCUPIRA, N. *Da faculdade de filosofia à faculdade de educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 261-276, abr./jun. 1969.

ção específica na área⁴¹⁶. Mas é preciso ir além. Os números de polos de Química e Física não são suficientes para sanar a carência desses profissionais e, sem maiores incentivos, o risco de um “apagão” no ensino médio se torna eminente.

Para 2010, espera-se a criação de cerca de mais 200 polos. Em relação às vagas para a formação de professores, progredirão conforme a demanda levantada pela análise das pré-inscrições realizadas na Plataforma Freire. Além desse apoio, a UAB atenderá a chamada “demanda social” por vagas de nível superior. No total, aguarda-se a criação de quase 128 mil vagas para 2010⁴¹⁷.

A Univesp, que iniciou suas atividades em 2009, atualmente oferece cursos de graduação em **pedagogia, especialização em filosofia**, além de **inglês e espanhol básicos**⁴¹⁸. Iniciará, em 2011, o curso de **licenciatura semipresencial em Ciências**, oferecidos pela Unicamp e USP⁴¹⁹.

A Unirede, conveniada a cerca de 80 Ipes, e que existe desde 1999, oferece cursos nas áreas de licenciaturas (em **pedagogia, biologia, física, letras**), especializações (em **gestão escolar**, em **planejamento e gestão de desenvolvimento regional** e em **design instrucional para EaD virtual**) além do **programa de capacitação docente para EaD virtual**⁴²⁰.

A Universidade Anhanguera-Uniderp, atualmente oferece dois cursos a distância na área de educação, **pedagogia e letras**, especialização em **educação multifocal** e **MBA em gestão educacional**.

Os consórcios e IES que fizeram parte dessa pesquisa mostraram que ainda há muito trabalho a ser feito. Analisando os dados disponíveis na internet, há poucos cursos de licenciaturas nas áreas de Ciências e Matemática. Isso pode ser entendido como uma evidência de que o setor ainda carece de maior atenção e estímulos financeiros, tanto para criação de polos equipados com laboratórios e material didático, quanto em recursos humanos, mediante a formação adequada de tutores e professores para a área de EaD.

⁴¹⁶ BRASIL. *Escassez de Professores no ensino médio: Propostas Estruturais e Emergenciais*. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CEB, 2007, p. 17. Disponível em <http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/PDE/AP_03_CNE.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2009.

⁴¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12>. Acesso em 10 mai. 2010.

⁴¹⁸ BRASIL. Governo do Estado de São Paulo. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/24/cursos-univesp>>. Acesso em 02 abril de 2010.

⁴¹⁹ Universia-Brasil. EaD em debate. *USP lança primeiro curso de graduação a distância – Serão oferecidas 360 vagas para Licenciatura em Ciências em 2010*. 01 de abr. de 2010. Disponível em <<http://www.universia.com.br/ead/materia.jsp?id=19345>>. Acesso em: 03 abr. 2010.

⁴²⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Virtual do Brasil. Disponível em <http://www.unirede.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=36&Itemid=65>. Acesso em: 03 abr. 2010.

Outro aspecto mais doloroso, que também pode ser assimilado por meio desses dados, é que talvez não haja procura para os cursos de Ciências e Matemática, uma vez que a abertura dependerá do interesse. Isso realmente preocupa, pois mudar uma cultura leva muito mais tempo do que temos disponível para a real necessidade de professores para o ensino médio, principalmente nas escolas públicas.

6.1.2.4. Os incentivos financeiros para a formação de professores a distância

Outra questão pertinente está envolvida com o financiamento da EaD. A princípio, temos no histórico brasileiro, desde a década de 70, iniciativas isoladas para a educação superior à distância, como é o caso da UnB. No entanto, diversas leis e decretos foram publicados nessa primeira década de 2000, contribuindo de forma mais clara e específica, para a expansão da EaD. Dentro dos diversos estímulos, há o financiamento público dessa modalidade de ensino.

Durante a pesquisa, não foram encontrados discursos sobre a remuneração na modalidade a distância nos sites das IES e, surpreendentemente, também não foram encontradas discussões sobre essa questão nas fontes não oficiais. Dessa maneira, essa análise centrou-se nas leis, decretos e portarias, focando no discurso sobre a sistematização do financiamento da educação.

A começar com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

“Adicionalmente, *poderão ser concedidas bolsas a professores* que atuem em programas de formação inicial e continuada de funcionários de escola e de secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como em programas de formação profissional inicial e continuada [...]”⁴²¹. [grifo nosso]

“Fica o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE *autorizado* a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos *programas de formação de professores para a educação básica* desenvolvidos pelo Ministério da Educação, *inclusive* na modalidade a distância [...]”⁴²². [grifos nossos]

A partir de 2006, as bolsas poderiam ser “*concedidas à professores*” que atuam na formação de professores de educação básica e o FNDE recebeu *autorização* para conceder bolsas inclusive na modalidade a distância. Palavras muito expressivas no que condiz ao início de uma medida política, que motivou as IES a mobilizarem um maior número de pesquisas nesse campo educacional.

Além disso, indiretamente, essa lei também revela uma cultura brasileira de pesquisa dentro das escolas. É de costume contar com a colaboração dos professores, que cedem espaços das suas aulas, colaboram no processo de aprendizado dos estagiários em licenciaturas, discutem e executam novas metodologias de ensino para os pesquisadores e, normalmente, recebem somente os agradecimentos. Por isso, essa lei tende a mudar essa postura, já que se configura como a primeira iniciativa formal para a remuneração dessas atividades.

Isso se torna relevante sob a ótica da nossa cultura globalizada, na qual a remuneração é tida como reconhecimento do trabalho e, por isso, faz parte dos elementos que caracterizam uma profissão. Logo, dentro dessa perspectiva, pode-se entender essa lei como um progresso para as atividades docentes de formação de professores e para a pesquisa brasileira no tema.

⁴²¹ BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que *Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências*. Art. 2º, § 4º. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei_11947_2009.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2010.

⁴²² BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. *Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica*. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11_273.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2010. Art. 1º

Nessa mesma lei, estabeleceram que poderão se candidatar às bolsas os professores que “estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino”⁴²³ ou que “estiverem vinculados a um dos programas” do MEC⁴²⁴. Essa determinação também pode ser considerada como um avanço, pois não é necessário ser um aluno, com vínculo em um mestrado ou doutorado para ter uma bolsa de pesquisa direcionada para as atividades realizadas em sala de aula.

Os valores das bolsas foram alterados em abril de 2010, conforme mostra a tabela a seguir.

⁴²³BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.* Art. 1º. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei_11947_2009.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2010.

⁴²⁴BRASIL. Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006. *Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.* Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11_273.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2010. Art. 1º, § 1º.

Tabela 6.3 – Valores das bolsas para a EaD na UAB⁴²⁵

Vínculo	Profissional	Atividades	Experiência	Remuneração
Coordenador / Coordenador adjunto I	Professor ou pesquisador indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB	Coordenação e apoio aos polos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB	No mínimo, três anos de magistério superior	R\$ 1.500,00
Coordenador / Coordenador adjunto II			No mínimo 1 ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado	R\$ 1.100,00
Coordenador de curso I (nas IPES)	Professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB	Coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB	No mínimo três anos de magistério superior.	R\$ 1.400,00
Coordenador de curso II (nas IPES)			Nível superior e experiência de 1 ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado	R\$ 1.100,00
Coordenador de tutoria I (nas IPES)	Professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES	Coordenação de tutores dos cursos e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB	Três anos de magistério superior	R\$ 1.300,00
Coordenador de tutoria II (nas IPES)			Nível superior e experiência de 1 ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado	R\$ 1.100,00
Professor pesquisador I (conteudista)	Professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB	Atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB	Experiência de 3 anos no magistério superior	R\$ 1.300,00
Professor pesquisador II (conteudista)			Nível superior e experiência de 1 ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado	R\$ 1.100,00
Professor pesquisador I	Professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB.	Atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB	Experiência de 03 anos no magistério superior	R\$ 1.300,00
Professor pesquisador II			Nível superior e experiência de 1 ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado	R\$ 1.100,00
Tutor	Profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB.	Atividades típicas de tutoria (As IPES determinarão as atividades a serem desenvolvidas, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos).	Formação de nível superior e experiência mínima de 1 ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação	R\$ 765,00
Coordenador pólo	Professor da rede pública	Responsável pela coordenação do pólo de apoio presencial	Graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior	R\$ 1.100,00

Fonte: FNDE, 2010.

⁴²⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 8, de 30 de abril de 2010. *Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE no 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)*. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Resolucao8_BolsasUAB_FNDE.pdf>. Acesso em: 01 de mai. 2010.

Os valores das bolsas não estão vinculados às horas de trabalho, nessa lei. O que possibilita acordos entre os envolvidos em relação à carga horária. Além disso, a concessão está diretamente ligada à adesão aos programas do MEC.

“A concessão das bolsas de estudo de que trata esta Lei para professores estaduais e municipais ficará condicionada à adesão dos respectivos entes federados aos programas instituídos pelo Ministério da Educação, mediante celebração de instrumento em que constem os correspondentes direitos e obrigações”⁴²⁶. [grifos nossos]

Dessa forma, impulsiona-se todas as esferas administrativas à adesão e participação das medidas estipuladas pelo MEC, sob a orientação e organização da Capes⁴²⁷. Consequentemente as Ipes envolvidas no processo de expansão da EaD⁴²⁸

“Serão assistidas financeiramente as instituições de ensino federais, mediante descentralização de crédito orçamentário [...], e as instituições públicas de ensino superior estaduais ou municipais, mediante celebração de convênio”⁴²⁹.

O estímulo financeiro para a adesão à UAB é evidente e pode se mostrar vantajoso para o MEC, desejoso de expansão, e para as IES que precisam se adequar a essa nova realidade da política educacional brasileira. Contudo, o foco está voltado para a formação de professores, pois há uma recomendação para

⁴²⁶ BRASIL. Lei nº 11.273, Op. cit. p. 180. Art. 2º, § 2º.

⁴²⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15:fomento&catid=9:cursos&Itemid=28>. Acesso em: 19 mar. 2010.

⁴²⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 49, de 10 de setembro de 2009 *Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil*. Art. 1º. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_492009.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2010.

⁴²⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 24, de 04 de junho de 2008. *Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado à CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, nos exercícios de 2008/2009*. Parágrafo único. Disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao24.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

“Viabilizar cursos de licenciatura para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica e, ainda, a participação de professores e técnicos das IPES em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais por meio de *assistência financeira* as IPES”⁴³⁰. [grifo nosso]

Outro ponto do financiamento da EaD está relacionado com os tutores. Pela legislação é vedado o acúmulo de bolsas, no entanto, abre-se uma exceção, por meio de uma portaria.

“Os bolsistas da CAPES e do CNPq, matriculados em programas de pós-graduação no país, selecionados para atuar nas instituições públicas de ensino superior como tutores da Universidade Aberta do Brasil – UAB [...], terão as respectivas *bolsas de estudo preservadas pelas duas agências*, pelo prazo da sua duração regular”⁴³¹. [grifo nosso]

Aqui se assume a insuficiência da bolsa concedida aos tutores, no valor máximo de R\$765,00 e, como já discutimos no capítulo 4, consiste em uma lacuna para o desenvolvimento da EaD no Brasil.

Assim como sugere Foucault, descrever um discurso não é revelar uma interpretação ou descobrir um fundamento, mas estabelecer uma *positividade*⁴³². Os discursos constituem, moldam, produzem os objetos que recortam. Partindo dessa premissa, pode-se notar nos discursos oficiais analisados espantosa frequência com que se fala sobre assistência financeira, bolsas, permissões e todo um conjunto de licitudes baseados na questão econômica, A EaD aparece respaldada por diversas formas de financiamento e, a partir dessa postura, pode-se relacionar o caráter econômico associado à educação, de forma positiva.

As leis não especificam as tecnologias mínimas necessárias para a elaboração dos cursos. De forma compreensível, deixa a questão em aberto para que as IES, junto às comissões de avaliação, cheguem a um consenso. Assim, determina-se a estrutura conforme as necessidades específicas de cada curso.

⁴³⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 24, de 04 de junho de 2008. *Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado à CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, nos exercícios de 2008/2009*. Art. 3º. Disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao24.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

⁴³¹ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Conjunta CAPES/CNPq nº 01, de 12 de dezembro de 2007. Art. 1º. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/portaria_capes.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2010.

⁴³² FOUCALT, M. *A Arqueologia do Saber*. 6ª ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002 (a). p. 144.

No entanto, a questão financeira, gargalo de qualquer administração pública, fica restrita e limitada a quantias determinadas. Apesar disso, surge como uma forma de incentivo, uma vez que, antes, essas atividades não eram remuneradas. Assumem a compreensão de profissão diante de uma política de valorização financeira.

Como afirmamos nos capítulos 1 e 2, uma profissão abarca um conjunto de atividades, específicas e remuneradas. Desta forma, as atividades de expansão e estabilização da EaD são entendidas pelo governo como ações exercidas por profissionais, um vez que vivemos em um mundo globalizado, neoliberal, no qual as relações empregatícias são determinadas e delimitadas pela produção e remuneração. Dessa maneira, a política de valorização passa a ser entendida como remuneração, a partir do momento em que o financeiro caracteriza essas relações. Esta postura torna evidente que há um discurso positivo em relação ao dinheiro e prática docente.

Como é típico da contemporaneidade também, o valor de uma profissão pode ser expresso pelo valor de seu salário. Como ilustração, pode-se citar a remuneração bruta de um juiz do trabalho que gira em torno de R\$ 20.000,00⁴³³. A justificativa para tal salário refere-se a importância da profissão, a responsabilidade envolvida nas suas práticas e a carga de trabalho, que é muito grande. Como efeito de comparação, atualmente o salário mínimo no Brasil é de R\$510,00.

Diante dessas informações, pode-se afirmar que os valores das bolsas estão muito distantes do que poderíamos conceber como política de valorização (o salário mínimo, principalmente nos grandes centros urbanos, é considerado uma renda baixa e que torna a vida econômica muito difícil). Participar de um projeto de EaD pode ser entendido como uma forma de aumentar, ou complementar, a baixa renda e não como um salário. Isso dificulta a maior dedicação dos envolvidos nos projetos de EaD.

O financiamento nessa área, forma cultural assumida como apoio ao projeto, induz a adesão das Ipes. Contudo, diante dos valores das bolsas para os professores e tutores, parece não ser fator suficiente para se sustentar. Ainda é necessário o envolvimento pelo interesse na causa. Mesmo assim, relevando a questão dos valores, o fato de colocar recursos já explicita a preocupação e a intenção de que os projetos caminhem.

Durante a busca de enunciados, como já foi dito anteriormente, não foram encontradas regularidades a respeito das remunerações, nas fontes não oficiais. Esse fato surpreende uma vez que os valores são questionáveis. No entanto, a carência de discussão não foi entendida

⁴³³ DireitoNet. Concursos. Disponível em <http://www.direitonet.com.br/concursos/listar/mais_novos/1>. Acesso em 19 abr. 2010.

como aceitação dos valores propostos, mas sim como um problema em segundo plano, já que os projetos de EaD começam a caminhar com algumas dificuldades estruturais críticas e dúvidas em relação a aceitação no mercado de trabalho.

6.1.3. A resignificação da EaD para o ensino superior brasileiro

Aqui trabalharemos a última categoria de análise, proposta diante da revolução que a EaD provocou no país. Está dividida em duas subcategorias: *Por que investir na educação?* e *Análise dos discursos não-oficiais*.

6.1.3.1. Por que investir na educação?

No livro “História da Loucura na Idade Clássica”, publicado em 1963⁴³⁴, Foucault aborda a loucura e o nascimento da instituição psiquiátrica, por meio de uma busca histórica. Para tanto, começa falando sobre o isolamento dos “leprosos” em colônias distantes das cidades e como, vagarosamente, por volta do século XV, esse problema começa a diminuir. O número de pessoas encaminhadas para essas colônias gradativamente decresceu e, como consequência, aparece um vazio no espaço do confinamento.

Para Foucault, a diminuição do confinamento de leprosários não representa a evolução das práticas médicas ou a cura, mas uma ruptura que ocorreu no modo de entender e de se relacionar com a hanseníase e com o confinamento. Aliás, essa ruptura não diluiu os valores e a imagem social que recaía sobre as pessoas que sofriam com a hanseníase e nem o sentido gerado pela exclusão desses indivíduos do seu grupo social.

Com noções já cultivadas dentro da sociedade, retomam-se essas concepções de exclusão e imagem social em um sentido inteiramente novo, para caracterizar um outro fenômeno:

⁴³⁴ FOUCAULT, M. *A História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

a loucura. A preocupação do poder real sobre o controle dos “leprosários” desapareceu e a loucura ocupou esse espaço. Por mais de dois séculos lutou-se sobre as questões de exclusão e purificação, em busca do domínio sobre esse mal. Nesse período, as experiências e as formas de se relacionar com a loucura foram mudando e, já na Renascença, tinham um sentido completamente diverso. A loucura deixou de ser um mal da humanidade para se transformar em uma doença. Esse processo foi caracterizado por Foucault e datado, a partir do momento em que estabeleceu dois marcos para essa transição.

Segundo o filósofo, o decreto de fundação do Hospital Geral de Paris e o nascimento da Psiquiatria Moderna, não só instauraram toda uma estrutura de exclusão, como também se encarregaram de caracterizar a loucura como uma doença. Dessa forma, o autor consegue evidenciar um momento histórico em que há uma inflexão, uma ressignificação do que se entende como loucura.

Este trabalho busca evidenciar também que vivenciamos um momento de transição. A escola moderna, com práticas originárias do século XIX, encarregava-se de formar operários disciplinados. Para Veiga-Neto (2000)⁴³⁵, a escola pública e acessível a todos foi a instituição de sequestro mais abrangente no disciplinamento dos corpos, condição que tornou possível a emergência e desenvolvimento do capitalismo. A escolarização permitiu que as massas pudessem viver em um Estado governamentalizado.

Contudo, essas metodologias, adotadas até hoje, já não respondem de forma eficiente às necessidades dessa nova sociedade. Não se abre mão da necessidade de escolarização, já que continua sendo uma condição de grande importância para o funcionamento da sociedade contemporânea. Mas nota-se que as antigas técnicas necessitam de adequação e redirecionamento, principalmente diante das novas TICs.

Todavia, essa discussão geraria outro trabalho, diante da sua imensa complexidade e consequências sociais. Disso tudo, o que se deseja extrair é que os professores sofrem essas novas pressões, como evidenciamos no capítulo 3 e, por isso, sentem a necessidade – e as pressões – de se adequarem, como resposta a essa transformação social.

Também é importante enfatizar que todo o desenvolvimento social vem permeado das necessidades de mercado. Hoje é exigida formação contínua e cada vez mais elevada. Temos consciência de que isto reflete a nova concepção de sociedade, não mais de disciplinamento, característica do fordismo-taylorismo, mas de controle, na qual são necessários a autogestão e

⁴³⁵ VEIGA-NETO, A. *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.179-217.

o autogoverno, e onde nunca se termina nada. Vivemos uma eterna formação continuada⁴³⁶.

Dentro dessa nova sociedade, mais tecnológica e consumista, fazem-se necessários cada vez mais consumidores informados e informatizados. O aumento dos níveis de escolaridade surge como uma necessidade de mercado. Como os analfabetos poderiam lidar com os celulares? Colocar o nome na agenda de telefones, mandar um torpedo, receber uma mensagem de uma promoção, enfim, são atividades que exigem consumidores que saibam ao menos ler e escrever. Com o avanço da computação, exige-se um consumidor com maior grau de instrução e que necessite de maior comunicação com outras pessoas. Sem uma educação básica, todo esse mercado não teria valor.

Logo, todo o processo de massificação das escolas não é um conjunto de ações que simplesmente visam a melhoria social, é também – e talvez o argumento mais forte seja este – uma questão de mercado consumidor. Daí emerge a visão de educação como necessidade. Ao exigir escolaridade de uma população, o BM não preza a conscientização política e social, trabalha somente sobre estatísticas sobre o grau de instrução.

Essa necessidade chega aos indivíduos como inerente ao seu desenvolvimento, social e econômico e, por isso, assume importância suficiente para que este se informe, na busca de se tornar um sujeito dentro da sociedade. Trata-se aqui de uma relação de subjetividade.

“Com o desaparecimento do conceito moderno de sujeito fundante, isso é, de sujeito capaz de uma racionalidade objetiva, e sua substituição pelo conceito de sujeito fundado, isso é, de sujeito cuja racionalidade é sempre produzida socialmente, adquirem importância máxima as questões relativas aos processos de subjetivação”⁴³⁷.

A escola age como um local de sujeição e subjetivação do indivíduo e, por isso, mantém a sua importância dentro da lógica contemporânea. Aliás, a sua abrangência parece estar sendo maximizada, ampliando a permanência dos sujeitos no interior dos processos educacionais. Com isso, a escola tenta imprimir maior controle aos processos de produção da subjetividade, dentro de uma sociedade que apresenta grande velocidade nas modificações das normas e transformações constantes dos sujeitos.

Dessa forma, impregnam-se mais facilmente positivities no meio social a respeito da escola e da formação, sendo que essa última passa a ser entendida como a via de maior proba-

⁴³⁶ BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

⁴³⁷ VEIGA-NETO, A. *Cultura e currículo*. Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002 (a). p.49.

bilidade de sucesso como sujeito. Essa relação é entendida como uma verdade dentro da nossa sociedade.

Nesse contexto, inserimos a carência de professores e a necessidade de formação continuada.

Ao massificar, os números elevados exigem maiores quantidades de professores e de escolas, despesas que caem sobre o Estado e tomam dimensões assombrosas. Como consequência, é adotada a concepção de educação como gasto público. Dessa maneira, as questões sobre os salários e a necessidade de profissionais qualificados “baratos” tornam-se imperativos de todo esse processo. A educação onera o Estado.

Consequentemente, sente-se a necessidade de metodologias de formação em massa, mais acessíveis, tanto econômica como espacialmente – já que o país tem extensão continental. Disso emerge a junção das novas TICs com a educação. Essa união não é recente, como vimos no capítulo 4, contudo, foi renovada pela força da expansão e de trocas de informação geradas pela internet. Assim como sugere Foucault, baseando-se na busca histórica, foi possível encontrar um hiato, uma lacuna que deveria ser preenchida. Existia um vazio entre a EaD e a comunicação, principalmente devido a falta de eficiência da última. A popularização da internet preencheu esse espaço, veio como uma forma tecnológica para suprir as dificuldades com a comunicação e de formação.

Além disso, a EaD aliada à internet permite o sequestro do tempo de estudo, em busca da formação constante, inclui um montante quase infinito de informações e atinge sujeitos nos locais mais remotos. Tudo isso converge para a proliferação dessa modalidade de ensino e da instituição escolar, agora em nova roupagem. Assim, a educação deve chegar a uma grande parcela da população, ou, pelo menos, aos sujeitos que podem ser considerados como consumidores.

Considerando o grande financiamento estatal para a EaD, somado com apoio tecnológico da internet, essa modalidade tomou força e credibilidade no país. Muitas IES sérias estão envolvidas nesse processo. Muitos discursos estão sendo constantemente veiculados e tudo respaldado pela legalidade de um Estado avaliador e credenciador.

O processo de estabelecimento da EaD, baseada nas atuais possibilidades tecnológicas, fomentam novos cursos em IES públicas, que recebem financiamento público tanto para a expansão quanto para a pesquisa. Da mesma forma, há um novo mercado de IES privadas, também facilitadas por financiamentos públicos (como o FIES⁴³⁸).

⁴³⁸ Segundo o MEC, o “Fundo de Financiamento ao Estudante do ensino superior (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. Para candidatar-

Toda a rede de informações e dinheiro que circulam em torno desse novo projeto educacional nos permite afirmar que a EaD terá um futuro próspero. Pois, além de justificar-se socialmente pelo aumento da escolaridade, responde ao Estado de forma menos onerosa e mais eficiente para produzir sujeitos autogovernantes.

Contudo, não cabe afirmar que estes são os únicos centros de poderes que irradiam sobre a EaD determinações e ações. Há uma coletividade e um jogo de interesses que fluem de diversos ambientes e que, dentro dessa multiplicidade podem exercer poderes. Como afirma Veiga-Neto (2002a)

“[...] os velhos esquemas baseados na oposição binária opressores-oprimidos são insuficientes para dar conta de uma realidade que é multifacetada e muito complexa. É claro que existem opressores e oprimidos, mas essas categorias não podem ser tomadas como ponto de partida para todas as análises e ações políticas, simplesmente porque não estão na base, isto é, não são o fundamento da realidade social. E para essas perspectivas pós-modernas não se fala em fundamentos; as determinações, os fatores que atuam no mundo social, não têm um centro único de irradiação de causas, poderes etc. A imagem que se tem do nosso mundo social passa a ser muito mais fluida e cambiante [...]”⁴³⁹

A análise sobre os discursos do governo e das IES refletiram positivamente como eficiência, conforto e abrangência. Diante disso, buscamos outras fontes, não oficiais, para analisar como esses discursos são metabolizados por esses sujeitos e veiculados em locais comuns, como em algumas redes sociais da internet.

6.1.3.2. Análise de discursos não oficiais

As redes sociais podem ser entendidas como teias de comunicação e, por isso, envolvem um conjunto de linguagens simbólicas, os limites culturais e as relações de poder. Apesar

se ao Fies os estudantes devem estar regularmente matriculados em instituições de ensino não gratuitas cadastradas no programa, em cursos com avaliação positiva no SINAES. O Fies é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [...]”. Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Financiamento ao Estudante do ensino superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198&Itemid=303>. Acesso em 20 mai. 2010.

⁴³⁹ VEIGA-NETO (2002 a), Op. cit. p. 194. p.49.

de ser considerado um ambiente relativamente novo, o maior acesso às TICs permitiram certa popularização da internet no país e, dessa forma, redes como *Orkut*, listas de discussão, *Facebooks*, entre outras, expressam também as relações de poder que vivenciamos.

Foram selecionados alguns ambientes virtuais, como o *Twitter* e o *Orkut*, sendo o último escolhido pela sua popularidade entre os internautas brasileiros e o primeiro pela sua recente origem (verificando se a modalidade de ensino já ocupou esse novo espaço de discussão). O grupo de discussão, *EADBR – Educação a Distância*, foi escolhido pelo número de membros e pelo efeito de busca (aparece sempre como o primeiro na lista de busca do *Google*).

Ao analisar as diversas listas de discussão, inicialmente no *Orkut* e depois no grupo *EADBR – Educação a Distância*, a primeira impressão é de as pessoas envolvidas com a modalidade a distância se sentem discriminadas por parte da sociedade. Muitas listas de discussão giraram em torno do preconceito em relação à modalidade, exemplificada por meio de problemas com concursos públicos – que exigiam pessoas formadas estritamente na modalidade presencial –, além das restrições, aos estudantes, na participação na vida acadêmica – como a participação em reuniões e votações.

Sobre o preconceito, as justificativas encontradas pelas pessoas envolvidas com EaD é principalmente uma consequência gerada pela falta de informação. Ao não saber como funcionam os cursos, algumas pessoas mostram-se contrárias à modalidade a distância. Alguns exemplos de discursos:

“Há dois tipos de pessoas que falam mal da EaD: 1 - os que desconhecem e confiam nos preconceitos e pré-noções difundidos a respeito da modalidade; 2 - os que conhecem por atuar na área e sabem dos problemas que existem em alguns projetos mal operacionalizados. A diferença entre os dois tipos é que o último adota uma postura construtiva, pois identifica as falhas e trabalha no sentido de corrigi-las. O primeiro tipo não conhece e não quer conhecer, se satisfazendo com o que dizem a respeito”⁴⁴⁰.

⁴⁴⁰ Discussão sobre por que falam mal da EaD. Iniciada em 04 de janeiro de 2010 com última mensagem no dia 17 do mesmo mês. Fonte: *Comunidade: Educação a Distância – EAD*. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=47403&tid=5422904443424949348&kw=Por+que+falam+mal+da+EAD%3F>>. Acesso em 20 abr. 2010.

“A ignorância das pessoas comuns em relação a EAD, eu até entendo. O que me surpreende é ver gente de RH [recursos humanos], como no anúncio que você mandou [sobre concurso público que especificava a exigência de formação somente na modalidade presencial], com esse tipo de preconceito. Honestamente, ando sem forças para argumentar. [...]”⁴⁴¹. [grifo nosso]

“A mentalidade é de q[ue] quem faz EAD é preguiçoso, e nunca poderá ser bom profissional. Temo q[ue] esse preconceito ainda demora (sic) um pouco para acabar”⁴⁴².

“Vc [você] me perguntou: E aí, como é que fica o discurso de que curso a distância não é suficiente para preparar alguém para uma profissão? Não sei como fica [...]. Eu sei q[ue] o EAD prepara eficiente/te [eficientemente], o problema ainda reside no preconceito e desinformação, q[ue] por vezes fazem sofrer [os] alunos dessa modalidade [...]”⁴⁴³. [grifo nosso]

Como prova da discriminação, muitos estudantes e envolvidos com a modalidade a distância postaram mensagens falando sobre o Projeto de Lei nº 122/09, aprovado em Florianópolis, “que tem como propósito punir qualquer empresa, órgão ou entidade que discrimine cidadãos que disponham de formação superior ou vida acadêmica nas modalidades de E-aD”⁴⁴⁴. Segundo os discursos analisados, isso é uma evidência de que há distinção no mercado de trabalho.

Essa lei foi criada devido aos problemas gerados com concursos, principalmente públicos, que exigiam formação exclusivamente na modalidade presencial. Verificamos inúmeras e exaustivas listas de discussão sobre concursos públicos com essa exigência. A conclusão de quase todas as listas era de que, sendo uma medida ilegal, facilmente poderia ser derrotada em uma ação judicial. E, pelo o que foi possível analisar, por meio de alguns escassos retornos, é que o candidato que era formado pela modalidade a distância ganhava a causa, uma vez que tinha diploma idêntico ao curso presencial.

Mesmo diante da grande possibilidade de ganhar a causa, em recurso judicial, ao sofrer distinção – que pode ser entendida como discriminação –, o estudante pode se sentir de-

⁴⁴¹ Discussão sobre concurso público que não aceitava profissionais formados na modalidade a distância. Iniciada em 19 de junho de 2008 com última mensagem em 19 abril de 2009. Fonte: Comunidade: Educação a Distância – EAD. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=47403&tid=5213571705897704316&na=3&nst=21&nid=47403-5213571705897704316-5214683118879857532>>. Acesso em 20 abr. 2010.

⁴⁴² Ibid.

⁴⁴³ Ibid.

⁴⁴⁴ BRASIL. Projeto de Lei nº 122/09. *Pune toda e qualquer forma de discriminação para cidadãos que disponham de formação superior ou tenham vida acadêmica regular em cursos autorizados pelo Ministério da Educação nas modalidades de Ensino à distância ou semi-presencial e dá outras providências*. Florianópolis (SC). Disponível em <http://www.alesec.sc.gov.br/expediente/2009/PL_0122_0_2009_Original.rtf>. Acesso em: 21 abr. 2010.

sestimulado para continuar o curso ou ainda, nem se matricular em cursos nessa modalidade. Dessa forma, essas discussões mostraram alguns problemas que deverão ser enfrentados para o real estabelecimento da EaD para o ensino superior.

Diante de expressões taxadas como preconceituosas, e como uma forma de defesa, algumas pessoas envolvidas com a modalidade a distância travam discursos dicotômicos entre nós, que sabemos o que é EaD e eles que não sabem do que falam. Esses discursos buscam, primeiramente, reforçar a qualidade da modalidade, pelos que estão envolvidos, sejam alunos ou professores, considerando-se como inovadores e ousados e, por outro lado, desqualificar os argumentos contrários à EaD como modalidade para o ensino superior. Essas listas permitiram detectar que há ressentimentos entre as pessoas envolvidas nas discussões e isso, de certa forma, prejudica a possibilidade de diálogos construtivos.

“Esse embate entre alunos EaD e presenciais eu conheço bem. Um, o presencial, tem de dar muitas horas do seu tempo vendo professores copiarem livros no quadro ou tagarelar coisas já escritas em fontes comuns, o outro de EaD, não tem que dar esse tempo. Lógico que rola (sic) uma inveja [...]. A parte onerada vai tentar valorizar o seu curso frente a otimização do outro [...]”⁴⁴⁵.

“Bom, da forma em que está sendo gerenciada [a EaD], SOU CONTRA... A prioridade não era dar esse tipo de educação aos professores do magistério que não tinham como fazer faculdade? Sou contra educação a distância. Não acredito em relações humanas, vivências e aprendizado de vida puramente “on line”! Ou de pessoas que vão 2 vezes num prédio dito da faculdade para FAZER O QUÊ? Sei que a maioria dos alunos destes cursos a distância não tem culpa, mas deveriam ser mais críticos e exigirem estudar todos os dias, e não me venham com a historinha que não tem tempo! A maioria das alunas do curso presencial estudam, trabalham e dá conta dos trabalhos, provas e muitos textos. Pq[Por que] dá[dar] moleza p/[para] alguém que vai ter o mesmo diploma que os alunos dos cursos presenciais, sendo que o processo não foi o mesmo! AH, e o vestibular do curso a distância, como acontece? Alguém já viu o edital?”⁴⁴⁶. [grifo do autor]

Essa discussão apareceu frequentemente entre os internautas, nas listas analisadas. Contudo, os argumentos se repetem e trazem consigo concepções já enraizadas sobre a modalidade, tornando-se solo estéril para discussões sobre a melhoria na qualidade de ensino. Em

⁴⁴⁵ Discussão sobre concurso público que não aceitava profissionais formados na modalidade a distância. Iniciada em 19 de junho de 2008 com última mensagem em 19 abril de 2009. Fonte: Comunidade: Educação a Distância – EAD. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=47403&tid=5213571705897704316&na=3&nst=21&nid=47403-5213571705897704316-5214683118879857532>>. Acesso em 20 abr. 2010.

⁴⁴⁶ Discussão entre graduandos em pedagogia sobre a EaD. Iniciada em novembro de 2005 com última postagem em março de 2007. Fonte: Comunidade: Pedagogia – UFES. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=391726&tid=1741365&kw=educa%C3%A7%C3%A3o+a+distancia>>. Acesso em 22 abr. 2010.

ambos os casos, há ênfase na maior facilidade em fazer um curso via EaD. De certo modo, esse tipo de discussão tende a reafirmar a impressão de que há maior possibilidade de formação à distância do que em cursos presenciais. A impressão de que o curso a distância é mais fácil, gera outra discussão mais delicada, em relação ao diploma.

Os diplomas, segundo a LDB, devem ser idênticos, com validade em território nacional, independentemente da modalidade de ensino em que foi cursado. Para alunos matriculados na modalidade EaD, essa medida é considerada como uma forma de garantia de aceitação da formação acadêmica pelo mercado de trabalho e, como rege a legislação, não deve haver distinções. Contudo, alunos na modalidade presencial sentem-se lesados pela equivalência nos diplomas.

“Vou ser bem direta sem rodeios... *me desculpem*, mas eu discordo completamente, principalmente por terem o msm[mesmo] diploma, sem ao menos uma referência à modalidade de ensino. *Desculpa*, mas essa é minha opinião”⁴⁴⁷. [grifo nosso]

Contudo, o que nos gerou certa surpresa é que se posicionar contrário à modalidade a distância, seja pelo diploma ou pela formação acadêmica, gera constrangimento a muitos que se colocaram. Evidência disso está no freqüente pedido de desculpas ao se posicionarem.

“*Vai me desculpar*, mas o curso a distância perde sim no que diz respeito a vivência, ao aprimoramento e aperfeiçoamento que o estudante tem, o q[ue] não acontece com o EAD. De fato existem ótimos profissionais q[ue] estão sendo formados [...]... mas nem se compara com o ensino oferecido na modalidade PRESENCIAL...”⁴⁴⁸. [grifo nosso]

Os pedidos de desculpas refletem a imposição de uma política pública, por meio de legislação, mídia e discursos diversos. Sabendo que é parte da nossa cultura pedir desculpas quando cometemos equívocos, podemos concluir que ser contra essa modalidade de ensino parece, de certa forma, errado.

Contudo, as discussões no *Orkut* expressam apenas uma parcela da população que tem acesso a computador e que opta pela participação em tais listas de discussão. Podemos, a par-

⁴⁴⁷ Discussão entre graduandos em pedagogia sobre a EaD. Iniciada em novembro de 2005 com última postagem em março de 2007. Fonte: Comunidade: Pedagogia – UFES. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=391726&tid=1741365&kw=educa%C3%A7%C3%A3o+a+distancia>>. Acesso em 22 abr. 2010.

⁴⁴⁸ Ibid.

tir dessas observações, concluir que estamos falando de um grupo pequeno de pessoas. No entanto, as positivities sobre qualidade e a desconfiança sobre a facilidade do curso permeiam a maioria dos discursos analisados.

No que se refere à qualidade, podemos incluir aqui o Grupo EADBR – Educação a Distância, no qual há uma interessante discussão sobre a mercantilização da EaD e qualidade dos cursos, dois temas abordados na reportagem que iniciou a discussão⁴⁴⁹.

“Não é a modalidade que faz um curso ter boa ou má qualidade... Esse tipo de opinião é preconceituosa. Então, **TODOS** os cursos de formação de professores são de boa qualidade? Ir, diariamente, à faculdade qualifica um curso?”⁴⁵⁰ [grifo do autor]

“A instituição compromissada com o aprendizado do aluno e com o processo de formação, se empenhará...seja à distância, seja presencial”⁴⁵¹.

“[...] falam da mercantilização da educação a distância. Mas a educação presencial não fica atrás. Faculdades que quase "obrigam" professores darem nota 7,0 como mínima. [...] Certamente que faculdade ruim que ministra curso em EAD, serão cursos piores ainda. Mas *faculdades sérias que tem curso presencial bom, as chances de terem cursos em EAD* (sic) *bons*, será muito grande [...]”⁴⁵².

Durante a análise, observamos que os enunciados centralizaram a discussão na interdependência entre os temas “mercantilização e qualidade” e “modalidade de ensino”. Para os membros que participaram da discussão, a qualidade do curso não está ligada à modalidade, mas sim à instituição de ensino, não sendo essas exclusividades da EaD, mas sim do ensino superior como um todo.

Interessantemente, associa-se a IES com a qualidade, e não a modalidade. Esse tema foi tratado como uma questão institucional. Aí está a grande percepção da UAB em criar cursos a distância, ligados às Ipes. Essa medida pode ter maior aceitação diante do histórico em cursos presenciais das IES envolvidas, tornando a questão da qualidade desatrelada da modalidade de ensino.

⁴⁴⁹ Para ler a reportagem, vide Anexo a, item 2.1.

⁴⁵⁰ Discussão sobre a formação de professores. Título: *EAD X CONAE*. Postagens entre os meses de março e abril de 2010. Fonte: Grupo de Discussão: EADBR – Educação a Distância. Disponível em <http://groups.google.com.br/group/eadbr/browse_thread/thread/b3a96a2338493883/352028dda7796c51?lnk=gs&t&q=forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+gera+pol%C3%AAmica#352028dda7796c51>. Acesso em: 22 abr. 2010.

⁴⁵¹ Ibid.

⁴⁵² Ibid.

Outro tema levantado no grupo *EADBR – Educação a Distância*, que apareceu também nas listas de discussão do *Orkut*, foi sobre a vida acadêmica. Há tratamento diferenciado para os estudantes da modalidade a distância no que se refere à participação em centros acadêmicos.

“Os alunos a distância estão na minha opinião a ser (sic) discriminados de uma efetiva participação na vida universitária [...]. [...] Segundo um jornal do Rio Grande do Sul cerca] de 28 mil acadêmicos dos campi, núcleos e cidade universitária estão aptos a participar da eleição. *Apenas os alunos do Ensino a Distância não votam.* Como encontrar formas de possibilitar uma efetiva participação dos alunos de cursos na vida acadêmica das IES? [...]”⁴⁵³.

Apesar de aparecer de forma mais tímida no *Orkut*, esse era um dos principais argumentos para as pessoas que criticavam a modalidade a distância. Segundo alguns enunciados, um aluno matriculado em um curso a distância não participa da vida acadêmica. Não respira os ares do *Campus*. Com isso, o principal argumento é de que perderá grande parte da vivência, que faz parte da formação em um curso superior.

“[...] o curso a distância perde sim no que diz respeito a vivência, ao aprimoramento e aperfeiçoamento que o estudante tem, o q[ue] não acontece com o EAD[...]”⁴⁵⁴.

As listas de discussão e fóruns a respeito da vida acadêmica dos alunos que fazem cursos a distância não vão muito além do que foi apresentado nos enunciados acima. Além disso, são poucos os enunciados que tratam sobre o tema. Pode-se inferir, dessa maneira, que o perfil dos alunos da EaD corrobora para os poucos enunciados sobre o assunto, uma vez que normalmente trabalham e estudam em outros lugares e, talvez por isso, não podem participar da vida acadêmica.

⁴⁵³ Discussão sobre o tratamento diferenciado de alunos devido à modalidade de ensino – presencial ou a distância. Título: *Representação discente de alunos de cursos a distância*. Discussão iniciada em 02 de dezembro de 2009, com última postagem no dia 06 do mesmo mês. Fonte: Grupo de Discussão: EADBR – Educação a Distância. Disponível em <http://groups.google.com.br/group/eadbr/browse_thread/thread/337a4acdbc660d3/be89a0e866e1cc1a?lnk=gst&q=Representacao+discente+de+alunos+de+cursos+a+distancia+#be89a0e866e1cc1a>. Acesso em: 22 abr. 2010.

⁴⁵⁴ Discussão entre graduandos em pedagogia sobre a EaD. Iniciada em novembro de 2005 com última postagem em março de 2007. Fonte: Comunidade: Pedagogia – UFES. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=391726&tid=1741365&kw=educa%C3%A7%C3%A3o+a+distancia>>. Acesso em 22 abr. 2010.

Em relação aos autores, fica claro que a maioria dos participantes dessas listas estão ligados, de alguma forma, à educação, sejam professores, alunos de ensino presencial ou a distância e também as próprias IES. Diante desse fato, há interesse tanto na divulgação da modalidade quanto na sua extinção, dependendo de quem fala. Mesmo nessa diversidade, foram encontradas muito mais listas interessadas na continuidade da modalidade do que o contrário.

Não foram encontradas discussões a respeito de formação de professores de Ciências e Matemática e, também, não houve nenhum tópico sobre a distribuição heterogênea da EaD em território nacional. Percebemos que os envolvidos com a modalidade a distância estão muito preocupados com a aceitação do mercado de trabalho e com a qualidade do curso, além do combate à discriminação.

Em todas as discussões, favoráveis ou contrárias, nenhum enunciado levantava a hipótese de modismo, ou política passageira, em relação ao estabelecimento da EaD como uma modalidade de ensino para a formação superior. A permeabilidade do sistema educacional parece já ter incrustado essa nova modalidade e, apesar das discussões, ser contra ou a favor é somente uma posição, uma vez que é fato que a EaD já faz parte do ensino superior.

Com isso, nota-se que apesar da legislação permitir a formação superior a distância desde 1996, com o estabelecimento da nova LDB, somente a partir de 2005 a modalidade tomou força e, em 2006 já visualizamos não só a sua expansão como a sua incorporação social. De forma mais pretensiosa, pode-se estabelecer como marco para a ressignificação da EaD a criação da UAB e de todos os recursos legais que vieram após a sua criação.

As discussões encontradas no *Orkut* (que foi criado em janeiro de 2004), por exemplo, são todas a partir do ano de 2006; o grupo *EADBR – Educação a Distância* foi criado no final do ano de 2005, ou seja, apesar da LDB/96 permitir a EaD, o tema tomou força e foi incorporado nesses meios de comunicação a partir do ano de 2005.

Apesar do pequeno campo amostral analisado, através das regularidades observadas nos discursos, pode-se afirmar que parte do problema para o qual a EaD priorizava, a formação de professores, principalmente nas disciplinas mais prejudicadas, como Ciências e Matemática, ainda está em segundo plano.

Com base no material analisado, somado a busca histórica feita nesse trabalho, pode-se caminhar para a conclusão.

CAPÍTULO 7

7. CONCLUSÃO

Com base no levantamento histórico, apresentado no capítulo 2, podemos evidenciar que a falta de continuidade de políticas públicas voltadas para a educação e de um centro integrador para a formação de professores, não possibilitaram às licenciaturas se firmarem como um curso forte e de excelência no Brasil. Por isso, o país sofre de forma crônica a carência de professores, de uma forma geral e, agora, especificadamente, de professores de ensino médio.

Outro fator preponderante para a continuidade desse problema, é que a partir da década de 80, as Ipes estreitaram os laços com o mercado. Com isso, passou-se a focar para a pesquisa de curto prazo, com interesses de respostas rápidas para o consumo e a produção de conhecimento e de produtos para as indústrias. Dessa forma, cursos ligados às áreas de humanas ou que não tinham aplicação direta para esse setor, passaram a ter menor financiamento e, dentre eles, inserimos as licenciaturas. Isso pode ser considerado até um contrasenso, já que ao deixar de investir na formação de novos docentes criou-se uma lacuna no meio do processo de formação de pessoal capacitado. Não há como formar engenheiros, médicos e advogados se eles não tiverem professores no ensino médio.

Nesse mesmo capítulo, foi trabalhado intensamente o aspecto legal, mapeamento que medidas imediatistas foram tomadas desde a década de 30. Dentre elas, a partir de 1962, criou-se os currículos mínimos e disciplinas convenientemente ajustadas. Essa medida foi entendida como uma brecha para a criação de diversos cursos que colaboraram, de forma incisiva, para a imagem de licenciatura como curso de fácil conclusão e de baixa qualidade. Diante disso, a licenciatura deixou de ser um curso específico para se transformar em um complemento. Assim, a docência também passou a ser entendida por muitos como um complemento de renda e não uma profissão.

Em relação às áreas de Ciências percebeu-se um agravante: o custo. Como as IES privadas são, na sua maioria, as responsáveis pela formação de professores no país, percebeu-se que o alto custo para a construção e manutenção dos laboratórios, além da pequena procura por tais cursos, geraram o atual cenário, no qual 91% dos professores que ministravam Física no ensino médio público, em 2005, não tinham formação específica na área. Associado a imagem de grande dificuldade para a conclusão do curso, podemos agregar também o curso de Matemática. Esses fatores motivaram a pesquisa direcionada para essas licenciaturas.

De uma forma geral, esse levantamento histórico permitiu desenhar a construção da profissão professor em nossa sociedade, motivada, principalmente pelas medidas do Estado aliadas às respostas das IES. Por isso, pode-se afirmar que todo esse contexto permitiu a continuidade da falta de professores no Brasil.

Um reforçador para essa carência foi encontrado no capítulo 3, em relação à profissão professor nos dias atuais. Fica evidente que esse profissional, como qualquer outro, precisa de uma formação sólida e abrangente. Vivemos em um mundo globalizado, na sociedade em rede, como afirma Castells. As informações fluem com grande velocidade e o professor, um dos administradores do conhecimento, precisa saber lidar com o excesso de informações, as novas tecnologias e as mudanças sócio culturais vivenciadas pela sociedade.

Assim, a docência envolve uma capacitação intensa, estudos sobre novas metodologias de ensino e adaptação de novas linguagens e tecnologias nas aulas. Tudo isso implica em uma reconfiguração da sua profissão, uma vez que o professor passou a ser o mediador e não mais o detentor do conhecimento.

Aliado aos novos valores e costumes da sociedade, em constante transformação, a profissão passou a ser entendida pelos jovens como muito difícil – mais pelos relacionamentos interpessoais do que pela prática docente em si –, e com remuneração questionável. Com isso, surge a impressão de que a docência não é uma boa profissão, evidenciada, em partes, pela própria experiência que os professores mostram aos seus alunos.

O dia-a-dia dos docentes é caracterizado pelas extensas jornadas de trabalho, na qual o escasso tempo vago é utilizado para a correção de provas e trabalhos, e tudo isso com baixos salários. Soma-se o agravante da formação acadêmica insuficiente, que repercute em problemas como, por exemplo, na didática e na elaboração de aulas e provas, e que poderiam ser sanados em uma boa graduação.

Os poucos cursos de qualidade oferecidos, a baixa remuneração e a violência no ambiente escolar (tema recente nas discussões docentes), formam um conjunto que gera maior desinteresse pela carreira de professor entre os jovens. Tal quadro é ainda mais grave nas áreas de Ciências e Matemática, devido a maior dificuldade que os alunos apresentam nessas disciplinas.

Diante da atual imagem da profissão, da baixa procura pelas licenciaturas e da formação legalmente deficiente dos professores em serviço, o MEC constantemente procura alternativas que possam reduzir ou sanar esses percalços. Dentro das várias possibilidades, esse trabalho destacou a EaD, que foi escolhida como uma grande aliada para solucionar a maioria desses problemas.

A associação entre desenvolvimento tecnológico e transformação social permitiu o crescente acesso às TICs, viabilizando assim, a formação a distância no ensino superior. Contudo, a imagem da EaD no país ainda tem resquícios do seu histórico, uma vez que antigamente era voltada estritamente para a formação básica e técnica. Além disso, como é de costume no país, não havia continuidade de políticas que a firmassem como uma prática de ensino, o que gerou consequências não só na qualidade como também na concepção social dessa modalidade de ensino.

Entende-se que para o MEC, o desafio vai além da instauração de uma nova prática de ensino para a formação superior. Reclama-se antes por uma mudança na imagem dessa modalidade de ensino. Por isso, talvez more aí uma associação perigosa entre a formação de professores e EaD para o ensino superior. Ambas podem reforçar os preconceitos e conceitos.

Mesmo assim, o levantamento dos discursos presentes nas leis, decretos e IES, tanto privadas quanto públicas, evidenciou a força das políticas públicas com investimentos. A EaD cresce vertiginosamente, no ensino superior, principalmente para a formação de professores. Os discursos que são veiculados em distintos setores, como político, midiático e das próprias IES, possibilitam a gradual assimilação dessa modalidade de ensino pela sociedade, contudo, com ressalvas.

Ante a tal transformação social, esse trabalho utilizou os discursos relacionados ao tema, e pode verificar a ressignificação da EaD no Brasil.

O capítulo 6 permitiu, por meio da associação de discursos e da busca histórica, fazer a análise monumental dos enunciados. A EaD já é uma realidade para o ensino superior. Entretanto, os discursos não oficiais apontam para uma lenta aceitação, principalmente porque ainda há questionamentos referentes à qualidade dos cursos, discriminação e aceitação no mercado de trabalho. Com base nos discursos analisados, percebeu-se que essas eram as preocupações mais frequentes dos atores envolvidos com a modalidade.

Por isso, oportunamente foi criada a UAB, em 2005, que impulsionou a adesão das Ipes e pode refletir positivamente nas compreensões de qualidade, continuidade e aceitação do mercado de trabalho. Acredita-se que é uma questão de tempo e de ação (des)credenciadora do MEC para que a UAB possa mudar os conceitos da EaD no país.

Não se pode deixar de avaliar a importância do MEC nessas ações e como as determinações de poder fluem de todas as esferas. A partir dos estímulos econômicos e políticos, houve um levante em nome da formação de professores e da disseminação da formação superior. Como afirma Foucault, as relações entre poderes e saberes são estreitas e determinam as ações. Os números apresentados nesse trabalho evidenciam que a prática está associada aos

interesses mútuos, diretos e indiretos, e, dessa maneira, geram movimentos sociais, com novas crenças e verdades.

Contudo, a formação específica nas áreas de Ciências e Matemática, outro importante foco dessa pesquisa, é bastante incipiente. Os dados revelam que o processo de expansão dessas licenciaturas, apesar do grande estímulo, está longe de suprir a demanda atual. Perante isso, a previsão de uma carência mais drástica em relação a esses docentes é eminente.

A guisa de conclusão, pode-se afirmar que as duas perguntas que motivaram esse trabalho foram, de certa forma, respondidas⁴⁵⁵. Quanto à primeira, os discursos do governo e das IES motivaram um movimento em torno da disseminação da EaD, principalmente para a formação de professores no ensino superior. Com o auxílio das Ipes, há maior contribuição na imagem de continuidade e qualidade, dois frequentes problemas levantados pelos atores envolvidos nessa modalidade de ensino. Firmada ainda mais pelas bases sólidas do credenciamento. Assim, pode-se afirmar que a forma utilizada para aumentar a aceitação está na associação entre as Ipes e os discursos de qualidade, credenciamento e continuidade de projetos (com o auxílio da política de convênios interuniversitários).

Outra forma de impulsionar a expansão da EaD, o financiamento, também foi muito explorada pela legislação, agindo diretamente nas posturas das Ipes.

Para a segunda pergunta, que levanta o significado atual da EaD, tanto social quanto político, pode-se afirmar que essa modalidade de ensino já é uma realidade, principalmente para a formação de professores. Contudo, há muito que progredir para a diminuição da carência de docentes em Ciências e Matemática no ensino médio. Mesmo frente à necessidade desses profissionais, os questionamentos e discussões sobre os cursos se mostraram muito distantes dos discursos não oficiais, prova de que ainda não refletiu sobre a população. Logo, não foi possível estudar a relação entre esses discursos e suas repercussões no ensino médio público.

Acredita-se que esse tema virá a tona a medida que os estímulos do governo progredirem, induzindo à metabolização dos problemas ligados tanto à qualidade quanto à aceitação da EaD. Por fim, espera-se que a discussão sobre os cursos de Ciência e Matemática apareça como consequência da necessidade e do interesse das partes envolvidas, se tornando, em breve, em um apreciável objeto de estudo.

⁴⁵⁵ As perguntas que motivaram esse trabalho foram: como o discurso do governo e de outras fontes, oficiais ou não, estimulam a propagação de cursos de formação de professores, principalmente na modalidade a distância? E qual é o significado atual da EaD, nos âmbitos social e das políticas públicas, para diminuir a carência de professores de Ciências e Matemática no ensino médio, principalmente nas escolas públicas?

Como afirmava Foucault, os discursos influenciam diretamente em outros discursos e reverberam, se multiplicam e se juntam, gerando os diversos poderes e saberes que, por sua vez, geram crenças, verdades e ações. Impressionante o poder das palavras...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Referências Gerais

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. "Melhoria da educação no Brasil passa pelo ensino à distância", diz especialista. Notícias Diversas, 27 mar. 2009. Disponível em <http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia_ID=422>. Acesso em: 14 fev. 2010.

ABRAEAD (2008). Anuário Brasileiro de Estatístico de Educação Aberta e a Distância da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em 10 mar. 2010.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1990: a pobreza. Washington: World Bank, 1990. Disponível em < http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2009/12/23/000333037_20091223012222/Rendered/PDF/PUB85070SPANIS1o0A1994100101PUBLIC1.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2010.

BRASIL. Caixa Econômica Federal. Financiamento Estudantil. Disponível em <<http://www3.caixa.gov.br/fies/default.asp>>. Acesso em: 14 abr. 2009.

_____. Capes. *Geocapes*. Disponível em <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=d175&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&c0ef-selectedIndex=0>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

_____. Capes. Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>. Acesso em: 14 abr. 2009.

_____. Capes. Sala de Imprensa, 12 out. 2006. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Pareceres. CNE/PC 776/97. Disponível em <<http://www.cnedu.pt/index.php>>. Acesso em: 11 abr. 2009.

_____. Conselho Federal de Educação. Ministério da Educação. *Relatório sobre Ensino a Distância e a Universidade Aberta*. Indicação nº 18/86. p.04. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd011209.pdf>>. Última consulta em 04 fev. 2010.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 16 abr. 2009.

_____. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em: 31 jan. 2009.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização de ensino secundário (consolidada pelo decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932). Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em 31 jan. 2009.

_____. Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Dispõe sobre a Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2009.

_____. Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em: 31 jan. 2009.

_____. Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país. Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2009.

_____. Decreto nº 47.038, de 16 de novembro de 1959. Subsecretaria de Informações, Senado Federal. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=177755>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

_____. Decreto nº. 50.370, de 21 de março de 1961. Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Disponível em: <www.senado.com.br>. Última consulta em 01 fev. 2010.

_____. Decreto-Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em 21 jan. 2009.

_____. Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D87497.htm>. Acesso em: 14 abr. 2009.

_____. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Define o entendimento do MEC sobre EaD e dá as normas operativas gerais, excluindo, inicialmente, a criação de programas de mestrado e doutorado pela modalidade, a Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998, indicando os procedimentos para o credenciamento de instituições para oferta de cursos por educação a distância e o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, revogando o Decreto anterior, quanto às competências federais e estaduais para o credenciamento de cursos. Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Disponíveis em <www.senado.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2010.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 21 jul. 2009.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de Junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/presidenciadarepublica.pdf>>. Acesso em: 13 de Abril de 2009.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007. Ministério da Educação. Dispõe sobre o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Reuni. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 13 abr. 2009.

_____. Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas Estruturais e Emergenciais. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CEB, 2007. Disponível em <http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/PDE/AP_03_CNE.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2009

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Taxa de analfabetismo na população de 15 anos e mais no Brasil – 1900 a 2000*. Censo Demográfico de 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Última consulta em 27 jan. 2010.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Crescimento da população brasileira em milhões de habitantes*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/exibedados.php?idnivel=BR&idserie=POP05> Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Pnad 2008*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina=1>. Acesso em: 15 mar. 2010.

_____. Instituto de Desenvolvimento ao ensino e pesquisa. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n.º 2.208/97 e dá outras providências. Disponível em <http://www.idep.ac.gov.br/docs/leg_fed/port646.pdf>. Acesso em : 15 abr.2009.

_____. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1959/3552.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Subsecretaria de Informações, Senado Federal. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. “Art. 64. Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados.” Disponível em: < www.senado.com.br>. Última consulta em 01 fev. 2010.

_____. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L6494.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2009.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm>. Acesso em: 15 abr. 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 29 jan. 2009.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional da Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 16 abr. 2009.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de Julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 14 abr. 2009.

_____. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11_273.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2010. Art. 1º

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autorizam a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 13 de Abril de 2009.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os professores do magistério público da educação básica a que se refere a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 16 de abril de 2009.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de Julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (grifo nosso). Disponível em <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2008/11741.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

_____. Projeto de Lei nº 122/09. Pune toda e qualquer forma de discriminação para cidadãos que disponham de formação superior ou tenham vida acadêmica regular em cursos autorizados pelo Ministério da Educação nas modalidades de Ensino à distância ou semi-presencial e dá outras providências. Florianópolis (SC). Disponível em <http://www.alesc.sc.gov.br/expediente/2009/PL__0122_0_2009_Original.rtf>. Acesso em: 21 abr. 2010.

_____. Ministério da Educação. TV Brasil. *Salto para o Futuro*. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo>>. Acesso em: 27 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Fundo de Financiamento ao Estudante do ensino superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198&Itemid=303>. Acesso em 20 mai. 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2008. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 8, de 30 de abril de 2010. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE no 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Resolucao8_BolsasUAB_FNDE.pdf>. Acesso em: 01 de mai. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Polos de Apoio Presencial. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=103&Itemid=29>. Acesso em: 13 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 49, de 10 de setembro de 2009 Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Art. 1º. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_492009.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 24, de 04 de junho de 2008. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado à CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, nos exercícios de 2008/2009. Parágrafo único. Disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao24.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação a distância. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=356&id=289&option=com_content&view=article>. Acesso em: 03 abr. 2010.

_____. Ministério da Educação. Matrizes da Prova Brasil e do Saeb. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/provabrazil_matriz.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2009.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <<http://uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

_____. Ministério da Educação. Polos de Educação a Distância. Disponível em <http://lce.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=308:quantos-polos-de-educacao-a-distancia-existem-hoje-no-pais&catid=189:uab&Itemid=230>. Acesso em: 13 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. Piso Salarial de Professores de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12253&Itemid=382>. Acesso em: 13 abr. 2009.

_____. Ministério da Educação. MEC desativa polos de ensino a distância. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11664&catid=210>. Acesso em 03 abr. 2010.

_____. Ministério da Educação. Cem novas escolas técnicas em 2009. Notícias. 03 de março de 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12179>. Acesso em: 14 abr. 2009.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2007. Livro disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2009.

_____. Ministério da Educação. Universidade aberta expande educação a distância por todo o país. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5250&catid=210>. Acesso em 02 abr. 2010.

_____. Ministério da Educação. Avaliação do ensino superior em discussão. Notícias. 06 de julho de 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8561&catid=201&Itemid=86>. Acesso em: 16 mai. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para a educação superior a distância. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2010

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Indicação nº 18/86, de 17 de março de 1988. Relatório sobre Ensino a Distância e a Universidade Aberta. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd011209.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância da UEPB. *Bielschowsky: “Nós estamos salvando a EAD no país”*. Entrevista com o Secretário de Educação a Distância do MEC, em 2008, Carlos Eduardo Bielschowsky. Disponível em <<http://ead.uepb.edu.br/noticias,214>>. Acesso em 05 abr. 2010.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 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. Disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/portarian40.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 26, 5 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. p. 08. Disponível em <<http://EaD.ufsc.br/files/2007/12/resolucao-no-26-5-de-junho-09.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2010.

_____. Ministério da Educação. Universidade aberta expande educação a distância por todo o país. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5250&catid=210>. Acesso em 02 abr. 2010.

_____. Ministério da educação. Plataforma Freire – Plano Nacional de Formação de Professores. Disponível em <<http://freire.mec.gov.br/index-static>>. Acesso em: 03 abr. 2010.

_____. Ministérios da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar. Decreto nº 65.239, de 26 de setembro de 1969. *Cria Estrutura Técnica e Administrativa para a elaboração do projeto de um Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, incluindo rádio, Televisão e outros meios, e dá outras providências*. Disponível em: < www.senado.com.br>. Última consulta em 01 fev. 2010.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Manual de Avaliação PPA 2000-2003: exercício 2002. Brasília: 2002.

_____. Portaria Normativa Interministerial MEC e MPOG nº 22, de 30 de abril de 2007. Fica constituído, em cada universidade federal, como instrumento de gestão administrativa de pessoal, um banco de professores-equivalentes. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/professor_equivalente.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2009.

_____. Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Brasília: Governo federal, 2007. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/pac/>>. Acesso em: 31 jan. 2009.

_____. Projeto de Lei s/nº, de março de 2007. Dispõe sobre o estágio de estudantes de instituições de educação superior, de educação profissional e de ensino médio, altera a redação do art. 428, §1º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei_estagio_19_04_2007.pdf>. Acesso em: 14 de Abril de 2009.

_____. Reforma universitária: leis, decretos-leis, decretos, portarias, pareceres, resoluções. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e cultura, 1968-1969. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 31 jan. 2009.

_____. Relatório s/nº da Comissão de Educação (CE) sobre o Ciclo de Audiências Públicas Idéias e Propostas para a Educação Brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação, relativamente à educação profissional. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/web/comissoes/ce/documentos/PDE-RelatorioSetorial-SenMarcoMaciel-EnsinoSuperior-PesquisaeFormacao.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2009.

_____. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência. Edital MEC/Capes/FNDE, de 24 de janeiro de 2008. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.doc>. Acesso em: 16 abr. 2009.

_____. Tribunal Superior Eleitoral. Disponível em <http://www.tse.gov.br/sieeleitoradoweb/eleitorado/sexo_grau/resultado.jsp>. Acesso em 10 mar. 2010.

Cepal/Orealc. *Educación y conocimiento: eye de la transformación productiva com equidad*. Santiago, Chile, 1992.

FAPESP. Incubadora Fapesp. *Especialistas são contra EAD para recém saídos do ensino médio*. 24 out. 2006. Disponível em <<http://ccvap.incubadora.fapesp.br/portal/especialistas-sao-contraead-para-recem-saidos-do-ensino-medio>>. Acesso em 02 abr. 2010.

IBOPE. Ibope / Nielsen Online. *Crescimento das categorias de publicidade on-line*. Disponível em <<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortalIBOP&pub=T&db=cald&comp=Noticias&docid=E37C727B59300DFE83257639004D478C>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

PROJETO EDUCADI. Disponível em < <http://educadi.psico.ufrgs.br/historia/index.html> >. Acesso em: 14 de fev. 2010.

PROJETO SIRENA. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/files/ProjetoSirena.pdf>>. Última consulta em 27 jan. 2010

TELECO. Estatísticas de Domicílios Brasileiros. Disponível em <<http://www.teleco.com.br/pnad.asp>>. Acesso em: 10 mar. 2010

_____. Total de conexões Banda Larga no Brasil. Disponível em <<http://www.teleco.com.br/blarga1.asp>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

UNESCO. Open and Distance Learning – Trends, Policy and Strategy Considerations. 2002. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf> >. Acesso em: 23 jan. 2010.

Universidade Anhanguera-Uniderp. Disponível em <<http://www.interativa.uniderp.br>>. Acesso em 02 abr. 2010.

Universidade Virtual do Brasil – Unirede. Disponível em <<http://www.unirede.br>>. Acesso em: 02 abr. 2010.

Universidade Virtual do Estado de São Paulo – Univesp. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br>>. Acesso em 01 abril 2010.

2. Referências Específicas

AFONSO, A. J. *A avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ANASTASIOU, L. G. C. *Metodologia de ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória*. Campinas: Ed. Papirus, 2001, p.57-69.

ANDERSON, J. A. *Accountability in education*. In: IAE, IIEP, Unesco. Education Policy Series. Paris, 2005. Disponível em <<http://www.unesco.org/iiep/>>. Acesso em: 15 mai. 2009.

ARAÚJO, U. F. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna. 2003.

ALVES, J. R. M. *A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

AZEVEDO, J.M.L. *A educação como política pública*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALZAN, N.C. *Formação de professores para o ensino superior: desafios e experiências*. In: BICUDO, M. A. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p.178.

BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BECK, U. *Was ist Globalisierung? [O que é globalização?]* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997, p. 28-29.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BOURDIEU, P. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *Contrafogos: tácitas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1993.

CANDAU, V. M. F. *Novos rumos da Licenciatura*. Brasília: Inep, 1987.

CARNOY, M.; LOEB, S.; SMITH, T. *Do higher state test scores in Texas make for better high school outcomes? CPRE*, nov. 2001. Research Report Series RR-047. Consortium for Policy Research in Education: University of Pennsylvania.

CARNOY, M.; LOEB, S. *A Responsabilidade externa tem efeito nos indicadores educacionais dos alunos? Uma análise entre os estados dos EUA*. Documento n. 29 de Preal, abr. 2004.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1). Tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *O poder da Identidade*. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.2). Tradução: klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, A. D. *A Licenciatura no Brasil*. Revista de História, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out./dez., 1974.

CASTRO, R. *Roquette-Pinto: o homem multidão*. In: Revista especial dos 60 anos da Rádio, 1996.

CLÍMAGO, J.C.T., NEVES, C.M.C. Seminário Universidade: por que e como reformar? A contribuição da educação superior a distância à reforma da universidade. Ministério da educa-

ção, MEC: Brasília. Secretaria de educação a distância. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra13.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2010.

CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/documento_geral/50ComMovimentodeEducacaodeBase.pdf>. Última consulta em 01 fev. 2010.

COLOM, A. A *(des)construção do conhecimento pedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 131-180.

DEBRAY, R. *Critique de la raison politique*. Paris: Gallimard, 1981.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

DOLL, W. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 178.

DOWBOR, L. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p. 13.

EVANGELISTA, O. *A formação universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC/, 2002.

FÉTIZON, B. A. M. *Educar professores? Um questionamento dos Cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo*. São Paulo: FEUSP, Série Estudos e Documentos, v. 24, 1984, p. 60.

FERREIRA, M.M.S.; REZENDE, R.S.R. *O trabalho de tutoria assumido pelo Programa de Educação a Distância da Universidade de Uberaba: um relato de experiência*. 2003. p. 03. Disponível em <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto19.doc>>. Acesso em: 18 fev. 2010.

FISCHER, R. M. B. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Cad. Pesqui. [online]. 2001, n.114, p. 197-223. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742001000300009. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 15 mar. 2009

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 6ª ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002(a).

_____. *Em defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002(b).

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002(c).

_____. *Outros Espaços*. In: _____. *Ditos e Escritos III: Estética*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001 (a).

_____. *Outros Espaços*. In: _____. *Ditos e Escritos IV: Estratégia Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001(b).

_____. *História da Sexualidade, V.1 – A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001 (c).

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. *A História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. *O Sujeito e o Poder*. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Ed. Loyola, 1970.

FRIEDMANN, G. *O trabalho em migalhas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

GARCES, A.; SILVEIRA, J. P. *Gestão pública orientada para resultados no Brasil*. Revista do Serviço Público, Brasília, ano 53, n. 4, out./dez. 2002.

GARDNER, D. P. et al. *A Nation at risk: the imperative for educational reform*. An open letter to the American people. A report to the Nation and the Secretary of education. Washington: National Commission on Excellence in Education, Superintendent of Documents, Government Printing Office, 1983.

GENTILI, P. *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 21 a 24.

GURGEL, A. *A viagem do conhecimento*. Revista Desafios do Desenvolvimento, Ipea. Ed. 30, 2006. Disponível em <<http://desafios2.ipea.gov.br/desafios/edicoes/30/artigo40211-4.php>>. Acesso em: 14 fev. 2010.

GUSDORF, G. *Mythe of métaphisique: introduction á la philosophie*. Paris: Flammarion, 1953.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2001.

HÖFLING, E. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cadernos Cedes, Campinas, ano XXI, n.55, p.30-41, 2001

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITO MONITOR. Disponível em: <<http://www.institutomonitor.com.br>>. Última consultada em: 27 jan. 2010.

KUENZER, A. Z. *O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 1, 2000, p. 15-39.

LANDIM, C. M. M. P. F. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira Landim, 1997.

LAUWERYS, J. *Instalação e desenvolvimento das Faculdades de Educação no Brasil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 305-339, abr./jun. 1969.

LESSA, G. *O aperfeiçoamento da literatura didática*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 29, n. 58, p. 118-129, jan./mar. 1958.

LEVY, D. *Higher Education and the State in Latin América: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

LISSEANU, D. P. *Un reto mundial: la educación a Distancia*. Madrid: ICE-UNED, 1988

LÉVY, P. *O que é o Virtual?* São Paulo: 34, 1996.

LITWIN, E. (Org). *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 153.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução: Freda Indursky. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 1989.

MAROTO, M. L. M. *Educação a distância: aspectos conceituais*. CEAD, Rio de Janeiro, ano 2, nº 08, jul/set. 1995.

MARTINS, C. B. *O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980)*. In: _____. (Org). *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectiva*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 11-48.

MATTELART, A. *Comunicação mundo: história das idéias e das estratégias*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1994.

MATTOS, P. L. *Quadro Histórico da Política de Supervisão e Controle do Governo sobre as Universidades Federais Autárquicas*. Ciência e Cultura 37 (7). Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 1985, p.14-28.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. *Projeto Ipê* (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=432>>. Última consulta em 8 fev. 2010.

MOORE, M. G., KEARSLEY, G. *Distance education: a systems view*. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

MOORE, M. G. *Recent Contribution to the Theory of Distance Education*. In: Open Publishing Company, 1990, p. 10-15

MORAN, J.M. *O que é educação a distância*. Disponível em: <www.eca.usp.br/prof/moran>. Acesso em: 04 jan. 2010.

MOREIRA, S. V. *O rádio no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulinas. 2006.

_____. *O paradigma perdido: a natureza humana*. 4ª ed. Portugal: Publicações Europa-América, p. 14.

NEVO, D. *Conceptualization of educational evaluation: an analytical review of literature*. In: E.R. House (Org.). *New direction in Educational Evaluation*. London: The Falmer Press, 1986, p. 15-29.

NISKIER, A. *Educação a distância: a tecnologia da esperança*. São Paulo: Loyola, 1999.

NUNES, I. B. *Noções de educação a distância*. Revista Educação a Distância n. 4/5, Brasília: Instituto Nacional de Educação a Distância, 1994. p. 7-25. Disponível em < <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=3>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

OHNO, T. *O Sistema Toyota de Produção: além da produção em larga escala*. Tradução: Cristina Schumacher. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p 65.

OLIVEIRA, V. B.; VIGNERON, J. *Sala de aula e tecnologias*. São Paulo: Universitária Metodista, 2005.

PAIVA, V. (Org.); WARDE, M. J. (Org.). *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas/SP: Ed. Papirus, 1994, p.09 a 41.

PETERS, O. *Didática do Ensino a Distância: experiência e estágio da discussão numa visão internacional*. Tradução: Ilson Kayser. S.Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

PIMENTEL, N. *O ensino a distância na formação de professores*. Revista Perspectiva, Florianópolis, n. 24, 1995.

PINTO, C. R. J. *Com a palavra o Senhor Presidente Sarney*. Editora Hucitec, 1989.

POPKEWITZ, T. S. *O passado e o presente dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Temas de Educação 1, Instituto de Inovação Educacional. 3. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda., 1997, p.35-50.

POPPOVIC, P. P. *Educação a distância: problemas da incorporação de tecnologias*. Em Aberto, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/Aberto70.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2009.

POZO, J.I. *Aprendizes e Mestres. A Nova Cultura da Aprendizagem*. Artmed. Porto Alegre. 1996. p 37 - 40.

PRADO, F. D. *Sugestões para a Formação de Professores da Área Científica para as Escolas de 1º e 2º Graus*. Ciência e Cultura 33 (3), março, 1981, p. 372.

PRETI, O. (org.) *Educação à Distância: Início e indícios de um percurso*. Cuiabá, MT: NE-aD/UFMT, 1996.

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

REVISTA EXAME. *A marca que nasceu de uma estrada*. Editora Abril, ed. 0944, de 03 de junho de 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA. *O caminho para a qualidade*. Editora Abril. ed. 20, nº 09, 2008. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/caminho-qualidade-425291.shtml>>. Acesso em: 11 mai. 2009.

REVISTA VEJA. *O dono do ensino*. Editora Abril, ed. 1.613, de 01 de Setembro de 1999. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/010999/sumario.html>>. Acesso em: 28 jan. 2009.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. 26ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001, p. 153.

SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990*. Documento de Trabalho NUPES, 8/91. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior/USP, 1991.

SANTOS, B. S. *As tensões da modernidade*. In: Fórum Social Mundial. Documento Eletrônico, p. 02. São Paulo: 2001. Disponível em <http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/por_boaventura.php>. Acesso em: 05 jul. 2009.

_____. *Um discurso sobre as Ciências*. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. *O ensino superior público e particular e o território brasileiro*. Brasília: ABMES, 2000.

SAVIANI, D. *Tendências e correntes da educação brasileira*. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). *Filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p. 13.

SILVA, P. L.; COSTA, N. R. *A avaliação de programas públicos: reflexões sobre a experiência brasileira: relatório técnico*. Cooperação técnica BID-Ipea: fortalecimento da função avaliação nos países da América do Sul. Brasília: Ipea, 2002. Disponível em <www.ipea.gov.br>. Acesso em: 11 mai. 2009.

SIQUEIRA, Â. C. *Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do Governo Lula*. In: Reforma Universitária do Governo Lula: Reflexões para o debate. Coletivo de Estudos de Política Educacional. São Paulo: Editora Xamã, 2004, p 47-71.

SOUZA, M. A. de. *A Experiência de avaliação educacional em Minas Gerais: 1992-1998*. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, n.19, p. 57-76, jan./jun. 1999.

SUCUPIRA, N. *Da faculdade de filosofia à faculdade de educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 261-276, abr./jun. 1969.

TAYLOR, J.C. *5th Generation Distance Education*. DETYA's Higher Education Series, n. 40, jun./2001. Disponível em: <<http://www.dest.gov.au/archive/highered/hes/hes40/hes40.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

TELECURSO. Fundação Roberto Marinho. Disponível em: <<http://www.novotelecurso.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumpageId=40288187141C7E3201141CBAC4D40CB3>>. Acesso em: 08 fev. 2010.

TELLES, A.X. *Psicologia Moderna*. 23ª edição. São Paulo. Editora Ática. 1983.

TIGHT, M. *Researching Higher Education: Issues And Approaches*. United Kingdom: Open University Press, 1998.

TORRES, C. A. *Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo*. In: GENTILI, P. (Org.). Pedagogia da Exclusão: uma crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

TRINDADE, A. R., *A propósito da vertente de educação aberta e a distância (EaD) no programa Sócrates*. Universia Portugal, Semanário Expresso, em jan. de 1996. p. 03. Disponível em <<http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/262/1/Educa%c3%a7%c3%a3o%20a%20Dist%c3%a2ncia-Percursos%20175-179.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

UNIVERSIA. *Brasil e Espanha interagem em prol da EAD*. Entrevista com Ronaldo Mota, secretário de Educação a Distância do MEC em 2006. Publicado em 02 de junho de 2006. Disponível em <<http://www.universia.com.br/ead/materia.jsp?materia=11091>>. Acesso em: 05 abr. 2010.

Universidade de Brasília. Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância (CEAD). Disponível em <http://www.cead.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=3>. Acesso em: 09 fev. 2010.

Universidade de Brasília. Disponível em <http://www.unb.br/unb/historia/linha_do_tempo/80/interna_80.php>. Acesso em: 09 fev. 2010.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <<http://www6.ufrgs.br/ppgpsi/?q=node/83>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

_____. *Cultura e currículo*. Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002 (a).

_____. *De geometrias, currículo e diferenças*. Educ. Soc. [online]. 2002 (b), vol.23, n.79, p. 163-186. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300009>. Acesso em 05 abr. 2010.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.179-217.

VIANNEY, J.; BARCIA, R. M.; LUZ R. J. P. Universidade Virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para as instituições de ensino superior? Revista Estudos, n. 26, mar/2006. Assoc. Bras. Mantened. Ens. Sup. Disponível em <http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Revista_Estudos/estud26/vianney.htm#top_pagina>. Acesso em: 27 jan. 2010.

WEDEMEYER, C. A. Implications of Open Learning for Independent Study. In: PARKER, L. & RICCOMINI, B. (Org.). A report on university applications of satellocable technology University of Wisconsin: *Wisconsin*, Ed. Madison. 1975, p. 123-133.

3. Referências das Comunidades e do Grupo de Discussão

Comunidade: Educação a Distância – EAD. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=47403&tid=5422904443424949348&kw=Por+que+falam+mal+da+EAD%3F>>. Acesso em 20 abr. 2010.

Comunidade: Pedagogia – UFES. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=391726&tid=1741365&kw=educa%C3%A7%C3%A3o+a+distancia>>. Acesso em 22 abr. 2010.

Comunidade: NÃO ao EAD às Licenciaturas. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=19725755>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

Comunidade: Rubens Alves. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=54986>>. Acesso em 21 abr. 2010.

Comunidade: UAB UFSCar Educação Distância. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommPollResults?cmm=33593388&pid=998342621&pct=1191528217>>. Acesso em 20 abr. 2010.

Grupo de Discussão: EADBR – Educação a Distância. Disponível em <http://groups.google.com.br/group/eadbr/browse_thread/thread/b3a96a2338493883/352028dda7796c51?lnk=gst&q=forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+gera+pol%C3%AAmica#352028dda7796c51> e <http://groups.google.com.br/group/eadbr/browse_thread/thread/337a4acdbc660d3/be89a0e866e1cc1a?lnk=gst&q=Representacao+discente+de+alunos+de+cursos+a+distancia+#be89a0e866e1cc1a>. Acesso em: 22 abr. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A

A. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA A DISTÂNCIA NO BRASIL

Há relatos de que em 1904 já era possível fazer cursos por correspondência no Brasil, em instituições de ensino internacionais e privadas. A divulgação era realizada em anúncios de jornais, e os cursos, inicialmente em espanhol, ministrados por uma escola norte-americana⁴⁵⁶.

Em 1923, foi criada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a primeira emissora de rádio brasileira. Em um esforço do professor e cientista Edgard Roquette Pinto, seu fundador e mantenedor nos três primeiros anos, além de outros membros da Academia Brasileira de Ciências, essa rádio tinha o intuito de divulgar informações educacionais. Era autônoma, transmitindo diversos cursos: “programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, línguas, literatura infantil e outros de interesse comunitário”⁴⁵⁷.

Seguindo a mesma tendência, em 1933 fundou-se a Rádio Escola Municipal do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, dirigida pelo professor Anísio Teixeira. Nesta época, os matriculados na Rádio Escola recebiam folhetos sobre as aulas e deveriam fazer e enviar trabalhos para a instituição como forma de avaliação. Utilizava-se também correspondências para contato com estudantes.

Segundo Moreira (1991)⁴⁵⁸, a resposta alcançada pela Rádio Escola foi imediata. Após um ano de funcionamento a emissora havia recebido 10.800 trabalhos de seus alunos. Vale ressaltar que os aparelhos de rádio, na época, eram relativamente caros e as emissões de curto alcance.

Em 1939, nascia o Instituto Rádio Técnico Monitor, o primeiro instituto brasileiro para a oferta sistemática de cursos de iniciação profissionalizante a distância. Utilizava a modalidade de ensino por correspondência, com cursos no ramo da eletrônica^{459,460}, formando pri-

⁴⁵⁶ VIANNEY, J., BARCIA, R. M., LUZ R. J. P. *Universidade Virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para as instituições de ensino superior?*. Revista Estudos nº 26, mar/2006. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Revista_Estudos/estud26/vianney.htm#top_pagina>. Última consulta em 27 jan. 2010.

⁴⁵⁷ ALVES, J. R. M. *A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994, p.16.

⁴⁵⁸ MOREIRA, S. V. *O rádio no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991, p.18.

⁴⁵⁹ ALVES (1994), Op. cit. p. 246, p.16.

⁴⁶⁰ PIMENTEL, N. *O ensino a distância na formação de professores*. Revista Perspectiva, Florianópolis, n. 24, 1995.

meiramente radiotécnicos⁴⁶¹. Este instituto até hoje oferece cursos técnicos, profissionalizantes e supletivos⁴⁶².

Já em 1941, foi criado o popular Instituto Universal Brasileiro, que utiliza os serviços de correios para a entrega de material impresso. Durante o século XX, foi o maior difusor de cursos profissionalizantes a distância do Brasil, na modalidade de ensino por correspondência⁴⁶³. Oferecendo cursos até os dias atuais, também se direciona para a formação técnica com alunos de diferentes escolaridades, contudo, mais focada para os níveis fundamental e médio⁴⁶⁴.

Também em 1941 foi criada a Universidade do Ar, no Rio de Janeiro, que fazia emissões radiofônicas direcionadas principalmente para a formação de professores⁴⁶⁵. Esta rádio durou somente três anos. Entretanto, em 1947 surge a Nova Universidade do Ar, em São Paulo. Patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em parceria com o Serviço Social do Comércio (Sesc), além de emissoras associadas. Consistiu-se como a primeira experiência do Senac com técnicas de educação a distância. Nela havia cursos de treinamento de comerciários e de comerciantes, com transmissão em rede para doze emissoras de rádio. O curso de “técnicas comerciais chegou a alcançar mais de 90 mil alunos, em 318 cidades, cobertas por estações de rádio, durante o período de 1947 a 1962, quando foi desativada”⁴⁶⁶.

Em 1957, foi criada a instituição do Sistema Radio-educativo Nacional (Sirena), com produção de programas veiculados por emissoras espalhadas em todo o país. Sem enfoque em disciplinas do currículo, como matemática, geografia, entre outras, trabalhava com uma orientação mais generalizada.⁴⁶⁷

Em 1958 tomam força as Escolas Radiofônicas, que visavam a educação popular via rádio. Contou com o apoio da Igreja Católica, inicialmente em Natal-RN, junto com o Serviço de Assistência Rural (Sar). Em 1959, a Diocese de Aracaju iniciou a experiência de implantação desse projeto na região.

⁴⁶¹ VIANNEY, BARCIA e LUZ (2006), Op. cit. p. 238.

⁴⁶² INSTITUTO MONITOR. Disponível em: <<http://www.institutomonitor.com.br>>. Última consulta em: 27 jan. 2010.

⁴⁶³ VIANNEY, BARCIA e LUZ (2006), Op. cit. p. 238.

⁴⁶⁴ Instituto Universal Brasileiro. Disponível em: <<http://www.institutouniversal.com.br>> Última consulta em: 27 jan. 2010.

⁴⁶⁵ Ibid.

⁴⁶⁶ Ibid.

⁴⁶⁷ PROJETO SIRENA. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/files/ProjetoSirena.pdf>>. Última consulta em 27 jan. 2010.

Diante do sucesso inicial, as escolas radiofônicas subsidiaram a criação do Movimento de Educação de Base (MEB), através de um contrato entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Sistema de Rádio Educativo Nacional (Sirena). Sua meta era estender o modelo das escolas radiofônicas para outros estados do Nordeste e para as regiões Norte e Centro-Oeste, oferecendo um serviço de educação a distância não-formal. Essa experiência conferiu certo *status* de eficiência à EaD, pois a "preocupação básica era alfabetizar e apoiar os primeiros passos da educação de milhares de jovens e adultos"⁴⁶⁸, principalmente nas regiões mais carentes do país, nas quais os índices de analfabetismo eram alarmantes.

Mas foi em 1961 que o MEB efetivamente teve início, sendo reconhecido como um movimento de utilidade pública, através de decreto federal⁴⁶⁹. Assim, recebeu auxílio financeiro do governo, e dentro de um plano quinquenal (de 1961 a 1965) havia a expectativa de instalação de quinze mil escolas radiofônicas. Esse movimento expandiu-se, principalmente devido ao apoio de grupos locais, ligados à Igreja Católica, e com uso de material impresso, além de "programas de alfabetização, conscientização, politização, educação sindicalista, instrumentalização das comunidades e animação popular, fundamentado em uma 'pedagogia popular' "⁴⁷⁰. Em 1965, havia cerca de 4.522 grupos de alunos. Contudo, o projeto foi extinto devido ao conflito com a orientação política do governo militar. Atualmente, a igreja católica trabalha com a alfabetização de jovens e adultos, utilizando o mesmo nome MEB, apesar de apresentar um formato um pouco diferente do utilizado na década de 60⁴⁷¹.

Em busca do aperfeiçoamento de professores do ensino fundamental, a Fundação João Batista do Amaral veiculou o programa na TV Rio, em 1962. Este curso permaneceu no ar até 1965.

Ainda em 1962 foi criada a *Ocidental School*, em São Paulo, de origem norte americana, atuante no campo da eletrônica. Também foi criada a Universidade de Cultura Popular, através do programa desenvolvido pela TV Continental.

No tumultuado ano de 1964, o Ministério da Educação solicitou e obteve a reserva para a criação de 48 canais de VHF e 50 de UHF, para implantação de emissoras de televisão

⁴⁶⁸ NUNES, I. B. *Noções de educação a distância*. 1992. Disponível em: < <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/EaD/document/?view=3>>. Último acesso em 26 jan. 2010.

⁴⁶⁹ BRASIL. Decreto nº. 50.370, de 21 de março de 1961. Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Disponível em: < www.senado.com.br>. Última consulta em 01 fev. 2010.

⁴⁷⁰ VIANNEY, BARCIA e LUZ (2006), Op. cit. p. 238.

⁴⁷¹ CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/documento_geral/50ComMovimentodeEducacaodeBase.pdf>. Última consulta em 01 fev. 2010.

educativa. No ano seguinte foi formalizada a comissão para estudos e planejamento da radiodifusão educativa no país. Ainda em 1965 surgiu a Escola de Comando e Estado Maior (Eceme), do Ministério de Exército, bem como a Divisão de Ensino a Distância (DED). Essa última preparava os candidatos a oficiais para ingressar na Eceme, além de organizar e aplicar provas de concurso de admissão nesta instituição e manter atualizados os oficiais que concluíssem os diferentes cursos. Enfatiza-se aqui a possibilidade de educação continuada através de EaD.

Analogamente, em 1967, o então Instituto Brasileiro de Administração Municipal, no Rio de Janeiro, utilizava a EaD para atender demandas de funcionários de prefeituras municipais para capacitá-los. O ensino era realizado pela distribuição de fascículos por correspondência.

Com relevada importância, em 1965 ocorre a formalização de uma comissão para estudos e planejamento da radiodifusão educativa, sob a tutela do Ministério da Educação. Decorre dela a criação, no mesmo ano, dos Serviços de Rádio e Televisão Educativos (Serte), no Rio Grande do Sul, e do Centro de Ensino Técnico de Brasília (Ceteb), pela Fundação Brasileira de Educação. Este último funcionava, inicialmente, com atividades educacionais presenciais e, a partir do final de 1973, passou a desenvolver produtos de educação a distância.

Em 1967 surge a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (Funteve)⁴⁷², no Rio de Janeiro, através de ações do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (Ibam) e do Ministério da Educação. A base de sua metodologia foi o ensino por correspondência.

Dois anos depois o governo federal instituiu o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, o Sate. Baseado em “uma nova tecnologia educacional”, pois integrava televisão, rádio e outras técnicas educativas, o Sate pretendia atingir, segundo o Decreto nº 65.239, toda a população escolarizável do país. O foco dessa medida era assegurar um serviço de educação permanente aos adultos, por isso, previa o treinamento do professorado leigo e o aperfeiçoamento dos demais nas novas técnicas pedagógicas, “visando uma utilização mais produtiva do trabalho escolar e a redução dos índices de reprovação e evasão dos ingressados no sistema”⁴⁷³.

No mesmo ano de 1969 foi criado o Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Saci), fruto da ação conjunta entre Ministério da Educação, Centro Nacional

⁴⁷² Atual TVE

⁴⁷³ BRASIL. Ministérios da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar. Decreto nº 65.239, de 26 de setembro de 1969. *Cria Estrutura Técnica e Administrativa para a elaboração do projeto de um Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, incluindo rádio, Televisão e outros meios, e dá outras providências*. Disponível em: < www.senado.com.br>. Última consulta em 01 fev. 2010.

de Pesquisas e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) e Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe).

Neste período, cerca de 34% da população era analfabeta⁴⁷⁴, concentrados, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste. Tendo em vista este grande empecilho para o crescimento econômico, investiu-se na televisão educativa, a fim de popularizar o ensino a distância, especialmente para o preparo de exames supletivos. A base teórica veio da educação via satélite, sob a orientação do relatório *Advanced System for Communications and Education in National Development* (Ascend), idealizado pela Universidade de Stanford. Nesse modelo, utilizava-se material audiovisual direcionada para a educação fundamental⁴⁷⁵. O projeto Saci iniciou efetivamente as atividades pedagógicas em 1972, com o treinamento de supervisores e professores. Mas somente em 1973, através de um projeto piloto, no Rio Grande do Norte, começou a oferta de cursos com aulas pré-gravadas no formato de telenovelas. As transmissões via satélite, com suporte de material impresso, direcionavam a formação dos alunos e dos professores leigos nas séries iniciais. Contudo, findou-se em 1978. Para Vianney e Barcia⁴⁷⁶, o projeto foi extinto devido às diferenças culturais existentes nos programas, uma vez que as aulas eram produzidas no interior do estado de São Paulo, para serem utilizadas por alunos e professores do interior do estado do Rio Grande do Norte. Já para Mattelart (1994)⁴⁷⁷, o projeto foi interrompido sob o "pretexto oficial de que seria demasiado dispendioso comprar outro satélite; colocando em evidência as contradições nas diferentes instâncias do Estado brasileiro entre as estratégias em matéria de telecomunicações, educação e política científica"⁴⁷⁸. Esses distintos pontos de vista se somam para explicitar que o fim do programa está associado às questões políticas e regionais.

⁴⁷⁴ BRASIL. IBGE. *Taxa de analfabetismo na população de 15 anos e mais no Brasil – 1900 a 2000*. Censo Demográfico de 2000. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br>>. Última consulta em 27 jan. 2010.

⁴⁷⁵ MATTELART, A. *Comunicação mundo: história das idéias e das estratégias*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1994.

⁴⁷⁶ VIANNEY, BARCIA e LUZ (2006), Op. cit. p. 238.

⁴⁷⁷ MATTELART (1994), Op. cit. p. 242.

⁴⁷⁸ Ibid, p.190.

Também com o intuito de diminuir os índices de analfabetismo no país, surge, em 1970, o Projeto Minerva, voltado para cursos de “Capacitação Ginásial” e “Madureza Ginásial”. Foi resultado de uma ação conjunta entre Ministério da Educação, Fundação Padre Landell de Moura, conhecida como Feplan, e Fundação Padre Anchieta^{479,480}, com base na Lei 5692⁴⁸¹. O projeto Minerva tinha ênfase na educação de adultos⁴⁸², por isso, em 1973, passou a produzir o Curso Supletivo de 1º Grau, envolvendo Ministério da Educação e secretarias de educação, além de outras instituições ligadas à área de ensino.

Para Pimentel (1995)⁴⁸³, a implementação do programa Minerva surgiu como “uma solução a curto prazo para os problemas do desenvolvimento econômico, social e político do país”, já que o Brasil experimentava um grande crescimento econômico e carecia de mão de obra qualificada. Mesmo assim, o projeto foi encerrado no início da década de 80, amargando duras críticas, pois 77% dos inscritos não conseguiram obter o diploma⁴⁸⁴.

Outra medida adotada pelo governo, para que a população tivesse acesso às informações educacionais básicas, foi o Horário Nacional Educativo, criado pelo Governo Federal em 1970, que estabeleceu a obrigatoriedade “para emissoras comerciais de rádio e televisão, de apresentação de programação educativa, com 30 minutos diários ou 75 minutos aos sábados e domingos”⁴⁸⁵.

Ainda no mesmo ano, foi criado o Sistema Nacional de Ensino por Correspondência, direcionado para a formação de recursos humanos do Ministério da Fazenda. Os cursos eram oferecidos pela Escola de Administração Fazendária (Esaf), nas áreas de português, redação oficial, introdução à administração, computação e contabilidade Pública.

⁴⁷⁹ PIMENTEL (1995), Op. cit. p. 238.

⁴⁸⁰ Vale ressaltar a importância dessas duas instituições, a Feplan e a Fundação Padre Anchieta, que foram criadas em 1967. A primeira em Porto Alegre, para a promoção de programas de educação profissionalizante. Utilizou inicialmente a mídia rádio; com o Colégio do Ar, produziu impressos e realizou programas de televisão. Para Vianney, Barcia e Luz (2006), foi na década de 70 que essa fundação “consolidou-se como um instituto de iniciação profissionalizante a distância e como fornecedora de metodologia e materiais instrucionais para programas governamentais”. Já a Fundação Padre Anchieta (FPA – Centro Paulista de rádio e tv educativas) surgiu com finalidades mais amplas, no mesmo âmbito educacional, contudo, aberta para todo tipo de atividades educativas e culturais através da rádio, da televisão e de outras mídias. VIANNEY, J., BARCIA, R. M., LUZ, R. J.P., *Universidade Virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para as instituições de ensino superior?* Revista Estudos, n. 26, mar/2006. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/26/vianney.htm>>. Último acesso em: 27 jan. 2010.

⁴⁸¹ BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Subsecretaria de Informações, Senado Federal. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. “Art. 64. Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados.” Disponível em: < www.senado.com.br >. Última consulta em 01 fev. 2010.

⁴⁸² VIANNEY, BARCIA e LUZ (2006), Op. cit. p. 238.

⁴⁸³ PIMENTEL (1995), Op. cit. p. 238.

⁴⁸⁴ ALONSO, K. M. *A educação a distância no Brasil: a busca de identidade*. In: PRETI, O. (org.). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEaD/IE - UFMT, 1996, p.61.

⁴⁸⁵ VIANNEY, BARCIA e LUZ (2006), Op. cit. p. 238.

Em 1971 entra em ação a Associação Brasileira de Teleducação (ABT), conhecida atualmente como Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Segundo o site oficial, esta instituição é “uma entidade civil sem fins lucrativos e de caráter técnico-científico, [...] e tem, como finalidade, impulsionar no país, os esforços comuns e a aproximação mútua para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da tecnologia educacional, em favor da promoção do homem e da coletividade”⁴⁸⁶. Também se propõe a “impulsionar o desenvolvimento da tecnologia educacional”. Desde 1969 organizou os Seminários Brasileiros de Teleducação, que hoje são chamados de Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional. Esta foi uma das instituições que estimulou fortemente os cursos à distância, principalmente na capacitação de professores, por meio de correspondência.

Além dessas instituições, destacou-se também o Centro de Ensino Tecnológico, criado em 1965, pela Fundação Brasileira de Educação e atualmente conhecido como Ceteb. Esta instituição iniciou suas atividades educacionais, na modalidade presencial em 1968. A partir de 1973, passou a veicular muitos produtos de educação a distância, atendendo cerca de 110.000 alunos, distribuídos em 200 cursos.^{487 488}

Cinco anos mais tarde entra em cena o tão famoso Telecurso de 2º Grau, elaborado pelas Fundações Padre Anchieta e Roberto Marinho. Veiculou o curso de ensino médio, através de programas televisivos e material vendido em bancas de jornal, na forma de fascículos impressos, para preparar o aluno para os exames supletivos.

Em 1973 a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/MEC (FCBTVE)⁴⁸⁹, passa a veicular cursos na forma de telenovelas, focados para a formação nas últimas séries do ensino fundamental.

No ano de 1978, foi criado o Sistema Aberto de Educação a Distância (Saed) que passou a ministrar seus cursos em 1980, graças a financiamentos holandeses vindos da Fundação Bernard Van Leer e, posteriormente, da República Federal da Alemanha, através de seu Ministério de Cooperação Econômica. Foi mantido pela Sociedade Israelita do Trabalho e, entre

⁴⁸⁶ Associação Brasileira de Teleducação (ABT). Disponível em: <http://www.abt-br.org.br/index.php?option=com_facileforms&Itemid=67>. Última consulta em 27 jan. 2010

⁴⁸⁷ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Ministério da Educação. *Relatório sobre Ensino a Distância e a Universidade Aberta*. Indicação nº 18/86. p.04. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd011209.pdf>>. Última consulta em 04 fev. 2010.

⁴⁸⁸ Dentre os diversos projetos da Ceteb podemos citar caracterizar como:

- Projeto Acesso, em convênio com a Petrobrás para capacitação dos empregados desta empresa;
- Projeto Logus II, em convênio com o MEC, para habilitar professores leigos sem afastá-los do exercício docente;
- Plano de Valorização do Magistério (*latu sensu*) para professores leigos em exercício e para aperfeiçoar e atualizar especialistas e pessoal administrativo atuantes na área de ensino.

⁴⁸⁹ A partir de 1981 a FCBTVE trocou sua sigla para FUNTEVE (Fundo de Financiamento da Televisão Educativa).

1981 e 1987, atendeu cerca de 30.000 alunos, nos cursos de eletricista, auxiliar de escritório, auxiliar de contabilidade e reparador de eletrodomésticos. Esse projeto atuou em colaboração com o MEC e o Ministério do Trabalho e tinha como objetivo promover a qualificação profissional da população mais carente e com baixo nível de escolaridade⁴⁹⁰.

Durante a década de 80, houve grandes esforços para a formação de jovens e adultos, no ensino supletivo, dentre eles: o Telecurso 1º Grau, fundando em 1981, ministrava aulas das quatro últimas séries do ensino fundamental^{491, 492}; e em 1985 o Projeto Crescer, oferecido pelo Centro Educacional de Niterói (CEN), dedicava-se à formação de magistério de 2º grau. Este último auxiliou na formação de mais de 11 mil professores leigos, em Goiás⁴⁹³.

Como consequência da implantação do ciclo básico, em 1984, houve a necessidade de aprimoramento dos professores. Para atender a essa demanda, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lançou o Projeto Ipê de Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas em Educação por Multimeios, em parceria com a Fundação Padre Anchieta para produção e distribuição de cursos, através de programas na TV Cultura. Esta via foi idealizada com o intuito de atingir grande número de profissionais em serviço, por meio de programas de televisão e vídeo, textos impressos e atividades em telepostos. O Projeto Ipê capacitou mais de 400 mil alfabetizadores do Estado de São Paulo, de 1984 a 1992, e foi um dos precursores do TV Escola.⁴⁹⁴

Em 1988, a Fundação Educar – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, criada pelo MEC–, elaborou o projeto “Verso e Reverso – educando o educador”. Este projeto destinava-se à formação de professores, com ou sem habilitação específica para de 2º grau, utilizando programas televisivos veiculados pela Rede Manchete de TV. Constituído por

⁴⁹⁰ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Ministério da Educação. *Relatório sobre Ensino a Distância e a Universidade Aberta*. Indicação nº 18/86, p.06 Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd011209.pdf>>. Última consulta em 04 fev. 2010.

⁴⁹¹ O Telecurso 1º Grau foi criado pelas Fundação Roberto Marinho e Fundação Bradesco, com o apoio do MEC e da Universidade de Brasília. Disponível em <<http://www.novotelecurso.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumPageId=40288187141C7E3201141CBAC4D40CB3>>. Última consulta em 08 fev. 2010.

⁴⁹² TELECURSO. Fundação Roberto Marinho. Histórico do Novo Telecurso. Disponível em <<http://www.novotelecurso.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumPageId=40288187141C7E3201141CBAC4D40CB3>>. Última consulta em 08 fev. 2010.

⁴⁹³ VIANNEY, BARCIA e LUZ (2006), Op. cit. p. 238.

⁴⁹⁴ MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. "*Projeto Ipê*" (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=432>>. Última consulta em 8 fev. 2010.

24 programas, cada um com 30 minutos de duração, eles eram veiculados aos domingos. Havia também a opção de cursá-lo por correspondência, com duração de seis meses⁴⁹⁵.

Tais exemplos destacam o surgimento de instituições de ensino a distância entre 1970 e 1980. O foco de trabalho era sanar as carências específicas do país, sobretudo nos ensinos fundamental e médio, assim como a formação técnica. Além da favorável oferta de mercado consumidor, o apoio governamental foi decisivo nesse movimento, que explorava principalmente o modelo de teleducação: com aulas via satélite, quase sempre acompanhadas de material impresso.

A década de 90 seguiu essa tendência. Destaca-se, por exemplo, o projeto Salto para o Futuro, transmitido de pela TV Escola desde 1991. Criado por meio de uma parceria entre o Governo Federal, as Secretarias Estaduais de Educação e a Fundação Roquette Pinto, faz o uso de diferentes mídias (tv, internet, fax, telefone e material impresso). Com ênfase no debate de questões relacionadas à prática pedagógica e à pesquisa no campo da educação, esse trabalho atinge tanto a formação continuada de professores de ensino fundamental e médio, quanto a Educação Infantil. Além disso, mantém contato com orientadores educacionais, que coordenam os trabalhos em aproximadamente 600 telepostos. Esses são organizados pelas Secretarias de Educação dos Estados e estão distribuídos em todo o território brasileiro. Assim, conta com momentos interativos que possibilitam aos professores, reunidos nesses espaços, um contato “ao vivo” com os debatedores dos temas em análise⁴⁹⁶.

Ainda na década de 90, podemos destacar vários eventos importantes para a EaD, como a criação da Coordenadoria Nacional de Educação a Distância e a Coordenação Nacional de Educação a Distância, sob a responsabilidade do MEC, em 1992.

Uma ano depois, o SENAI do Rio de Janeiro criou o Centro de Educação a Distância oferecendo os cursos de noções básicas de qualidade total e elaboração de material didático impresso.

Após reformulação, em 1994, surge o Telecurso 2000, pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), voltado para o ensino fundamental e médio. Segundo a Fundação Roberto Marinho, o Telecurso 2000⁴⁹⁷

⁴⁹⁵ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Ministério da Educação. *Relatório sobre Ensino a Distância e a Universidade Aberta*. Indicação nº 18/86, de 17 março de 1988. p. 05. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd011209.pdf>>. Última consulta em 04 fev. 2010.

⁴⁹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. TV Brasil. *Salto para o Futuro*. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo>>. Acesso em: 27 jan. 2010.

⁴⁹⁷ TELECURSO, Op. cit. p. 245.

“foi criado quando o país tinha aproximadamente 150 milhões de habitantes, dos quais 66 milhões eram maiores de 15 anos com escolaridade inferior à 5ª série do Ensino Fundamental. Em paralelo ao cenário de baixa escolaridade, 80% dos domicílios do país possuíam aparelhos de televisão. Nesse contexto, cientes de suas responsabilidades sociais, a FIESP, contando com a experiência educacional de mais de 50 anos do Sesi e do SENAI, e a Fundação Roberto Marinho, com notória competência na produção de telecursos, uniram-se para ajudar a reverter esse quadro.”

Em 1995 surge a Secretaria de Educação a Distância (Seed), por meio da qual o MEC atua como

“um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras”.⁴⁹⁸

Neste mesmo ano o Governo Federal criou uma Subsecretaria de EaD e desenvolveu o Programa TV Escola. Segundo o MEC, é uma TV “sobre educação e para a educação”. Até hoje permanece no ar 24 horas por dia, exibindo documentários e séries nacionais e internacionais. Apresenta vídeos com comentários e dicas pedagógicas além das disciplinas do núcleo comum.⁴⁹⁹

Em 2006, foi criado o Novo Telecurso, uma forma ampliada do Telecurso 2000, com mais conteúdos⁵⁰⁰ e inclusão de novas ações, disciplinas e tecnologias. Continuou focado para a formação para o ensino fundamental e médio via EaD.⁵⁰¹

Esse delineamento histórico permite concluir que as ações voltadas para a EaD nos ensinos básico e fundamental sempre ocorreu de forma descentralizada e descontínua, sem articulação entre os projetos.

⁴⁹⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância (Seed). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822>. Última consulta em 08 fev. 2010.

⁴⁹⁹ Ibid.

⁵⁰⁰ Além do “currículo essencial, começou a trabalhar com por temas transversais, como sexualidade e saúde, segurança alimentar, empreendedorismo, entre outros. Incorporou, também, novos módulos como educação para o trabalho, para a cidadania, defesa do patrimônio e dos bens naturais, além das habilidades básicas necessárias para o bom desempenho profissional e como cidadão”. Fonte: Fundação Roberto Marinho. Histórico do Novo Telecurso. Disponível em <<http://www.novotelecurso.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumPageId=40288187141C7E3201141CBAC4D40CB3>>. Última consulta em 08 fev. 2010.

⁵⁰¹ TELECURSO, Op. cit. p 245.

APÊNDICE B

B. A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

O alvo do PDE em relação à formação docente é ampliar o acesso à educação superior, principalmente para os professores da educação básica, que estão ministrando aulas e ainda não são graduados no nível superior. Além disso, pretende-se formar novos docentes e propiciar uma formação continuada para os professores que já estão trabalhando.

Através do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o governo federal implantará um sistema nacional de educação superior a distância. A UAB foi formalmente instituída em 2006 por meio do Decreto nº 5.800⁵⁰². Atualmente, encontra-se sob a gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), através da sanção da Lei nº 11.502⁵⁰³, de 2007, que permite à CAPES atuar na formulação de políticas públicas para a qualificação de professores da educação básica.

Entre os objetivos do programa estão a capacitação de professores por meio da graduação, pós-graduação e especialização, e a ampliação do acesso às regiões menos favorecidas, além de oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Além disso, apoiará as pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior, principalmente se forem respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Com isso pretende-se atingir objetivos sócio-educacionais, sempre com a colaboração da União e dos entes federativos.

Para atingir esses objetivos a UAB busca parcerias e realiza articulações com instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros. Segundo a UAB, a união promoverá, através da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino superior principalmente para camadas da população que estão excluídas do processo educacional.

A Universidade Aberta do Brasil tem foco nas políticas e na gestão da educação superior, estando fundamentada em cinco eixos⁵⁰⁴:

⁵⁰² BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de Junho de 2006. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/presidenciairepublica.pdf>>. Acesso em: 13 de Abril de 2009.

⁵⁰³ BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autorizam a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de professores para a educação básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 13 de Abril de 2009.

⁵⁰⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <<http://uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

- I. expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- II. aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- III. avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
- IV. contribuições para a investigação em educação superior a distância no país;
- V. financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Dessa maneira, busca-se estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos pólos de apoio presencial. Entretanto, se um município tem interesse em oferecer cursos a distância, ele deverá montar um pólo presencial com laboratórios de Informática, Biologia, Química e Física, além de uma biblioteca. Essa infra-estrutura, que inclui ainda os tutores, fica à disposição dos alunos. Já a elaboração dos cursos é de responsabilidade das instituições públicas de ensino superior de todo o país, que desenvolvem o material didático e pedagógico.

Para as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecerão cursos no sistema UAB, o repasse dos recursos será feito após o estabelecimento dos parâmetros para a análise de planilhas de custo. Para isso, essas planilhas serão discutidas em parceria com todas as IES integrantes do sistema UAB e dependerá das especificidades de cada curso, de acordo com o projeto pedagógico estabelecido pelas instituições.

De acordo com o primeiro edital da UAB, elaborado em 2005, foram selecionadas 49 instituições federais para oferecerem 794 cursos superiores⁵⁰⁵. Para atender a demanda do ano de 2007, foram capacitados 1.440 bolsistas, entre professores das instituições federais e coordenadores dos pólos de educação a distância nos municípios. A rede UAB, nesse mesmo ano, atingiu um total de 291 pólos educacionais, possibilitando a abertura de 46 mil vagas para o ensino superior.

O segundo edital está em processo de finalização, mas já estão sendo criadas 60 mil novas vagas em cursos públicos gratuitos. Já existem 11 mil estudantes matriculados no cur-

⁵⁰⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <<http://uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

so-piloto de Administração oferecido em parceria com o Banco do Brasil, e 19 mil professores-estudantes no Programa Pró-Licenciatura. Nesse processo de expansão espera-se, até 2010, atingir mais de mil pólos em funcionamento, com 300 mil vagas no sistema de educação superior. Para isso, estão previstos mais três editais para os anos de 2009 e 2010, os quais abrirão mais 750 pólos presenciais.

Para avaliar e acompanhar essa expansão, o sistema UAB formou uma equipe de avaliadores externos e também deverá levar em conta os atuais parâmetros de qualidade estabelecidos para a oferta de cursos superiores a distância. Os critérios são respaldados pelas ações de avaliação da CAPES e do Inep, que já são aplicadas segundo as normas estabelecidas.

Segundo informações disponíveis no site da UAB, após a articulação entre o Pólo de Apoio Presencial (PAP) e a instituição (universidades e Cefets), inicia-se o curso a distância. As IES devem fazer visitas aos pólos para cumprir a carga horária de disciplinas presenciais exigidas pela LDB, uma vez que eles oferecem aos alunos da sua região espaço físico de apoio em questões tecnológicas e laboratoriais, por exemplo.

O diagrama abaixo representa as articulações do sistema UAB:

Ilustração B.1 – Diagrama representativo das articulações do sistema UAB (MEC, 2010)⁵⁰⁶

⁵⁰⁶ Ilustração retirada de: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <<http://uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

Pelo diagrama (Ilustração 04) podemos notar que, depois de construído, o pólo poderá oferecer diversos cursos de uma ou mais IES (ver exemplo no pólo 1). Além disso, uma vez elaborado o curso pela IES, será possível oferecê-lo em diversos pólos (no diagrama, representado pelas IES 1 e 2).

APÊNDICE C

C. REGRAS DE FORMAÇÃO

Dentro das regras de formação de um discurso, discutiremos aqui os elementos de repartição: Objeto, Enunciado e Conceito.

1. O Objeto

Objeto representa àquilo que se pretende estudar, por exemplo, a ressignificação da loucura, ou no nosso caso, o novo sentido dado à educação a distância para a formação de professores. Para verificarmos a formação do objeto, pode-se demarcar as *superfícies de emergência*, mostrando como elas podem surgir, dentro dos discursos, para depois analisá-las e diferenciá-las. É nesse campo de diferenciação, nas distâncias, descontinuidades e limiares do discurso que há a possibilidade de limitá-lo, definir do que se fala e dar o *status* de objeto, tornando-o nomeável, descritível. As superfícies de emergência revelam o aparecimento do objeto.

Além disso, seria necessário descrever as *instâncias de delimitação*, as quais regem a não somente a emersão do objeto, como também os seus limites. No caso da educação, o governo é a instância de delimitação, que coordena e é responsável pelo oferecimento de educação para todos. Cabe a instância MEC, a delimitação de currículos mínimos, de regras e das exigências legais dentro da educação. As instituições privadas de ensino também são instâncias que, mesmo submissas aos parâmetros nacionais, emanam diferentes concepções de educação e de políticas educacionais, emergem daí novos objetos.

Também deve-se analisar as *grades de especificação*, que seria o trabalho de separar, opor, associar, reagrupar, classificar, derivar as diferentes formas de falar sobre um mesmo objeto, dentro de um tipo de discurso.

Obviamente, esse levantamento ainda se faz insuficiente, já que também seria necessário elucidar as redes entre os diversos objetos. Pode-se questionar quais as relações e posições assumidas no discurso em questão, além de saber o que as tornou possíveis e como as desco-

bertas ocorridas naquele período “orientaram outras que as retomaram, corrigiram, modificaram, ou eventualmente anularam”⁵⁰⁷. Da mesma forma, faz parte do processo de análise a elucidação das relações entre as instituições. Um exemplo seria esclarecer como a instituição governamental se relaciona com as instituições de educação e como esse fluxo de informações, leis, incentivos, enfim, como essa comunicação poderia influenciar os discursos sobre educação. São essas relações que determinam a formação de todo um conjunto de objetos.

Ainda no que se refere aos objetos, podemos definir uma formação discursiva se constatarmos que há um conjunto de objetos semelhantes, ou se pudermos mostrar como qualquer objeto do discurso analisado tem seu lugar e sua lei de aparecimento, ou ainda se pudermos mostrar que o objeto pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha que se modificar.

A respeito da sua formação, um objeto que surge não preexiste. Ele emerge em algum momento e passa a existir sob um complexo de relações, não dependendo apenas das condições históricas, mas também do que se queria dizer e do que a partir dele será dito, estabelecendo, assim, relações de semelhança e vizinhança com outros discursos, assim como afastamento e transformação.

Esse objeto surge e é dependente de quem fala, do momento em que se fala e em que instância. Portanto, ele é inédito, mas preso às relações anteriores e contemporâneas à sua emersão.

“Essas relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização; e essas relações não estão presentes no objeto, não são elas que são desenvolvidas quando se faz sua análise, elas não desenham a trama, a racionalidade imanente, essa nervura ideal que reaparece totalmente, ou em parte, quando o imaginamos na verdade de seu conceito. Elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irreducibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade; enfim, ser colocado em um campo de exterioridade”⁵⁰⁸.

As relações entre todas as instâncias não definem o objeto, mas permitem entender as determinações de seu aparecimento. As relações entre todas as instâncias não definem o objeto, mas permitem entender as determinações de seu aparecimento. Segundo Machado (1982)

⁵⁰⁷ FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 6ª ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002 (a), p. 49.

⁵⁰⁸ *Ibid*, p. 51.

“[...] estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, idéia ou valor – é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que os instituíram e “alojam” tal objeto. Não se trata de onde ele veio, mas *como/de que maneira e em que ponto* ele surge.”⁵⁰⁹

Existe um espaço articulado para analisar essas relações, uma vez que elas existem independentemente do discurso, como as descritas entre instituições, técnicas, formas sociais, entre outras. Foucault (2002) chamou-as de *relações primárias* ou *reais*. Por exemplo, as relações entre o diretor de uma escola e seus professores são relações reais, que independem do discurso, pois simplesmente existem.

Mas para o filósofo, essas relações podem trazer, estabelecidas dentro do próprio discurso, as chamadas *relações secundárias* ou *reflexivas*, ou seja, diferentes compreensões de como as relações primárias acontecem. Seria, continuando no mesmo exemplo, como os professores entendem o discurso do diretor a respeito de um determinado assunto.

E, por fim, o próprio sistema das relações que podem ser chamadas de relações *discursivas*. Essas “determinam um feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc”⁵¹⁰, com isso determinando não só as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática.

Assim, se encerra a análise e avalia-se até que ponto essas relações realizam ou, ainda, modificam o projeto inicial.

Desse modo, é possível perceber que iniciamos a análise procurando a unidade do discurso com o uso dos objetos, suas diferenças e semelhanças, imanentes ao sujeito que fala e, com isso, voltamos às relações que determinam a própria prática discursiva, definindo sua especificidade.

⁵⁰⁹ MACHADO (1982) apud VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005, p. 72.

⁵¹⁰ FOUCAULT (2002a), Op. cit. p. 255, p. 53.

2. Os Enunciados

Os enunciados são os conjuntos formadores do discurso. Pode-se afirmar que

“[...] [o enunciado] aparece como um elemento último, indecomponível, susceptível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas específicas de agrupamentos; como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso”⁵¹¹.

Diante disso, cabe ao pesquisador delimitar os enunciados dentro de uma formação discursiva.

Na tentativa de esclarecer o significado do enunciado, Foucault (2002) problematiza a sua compreensão, pois mesmo com a amplitude da definição de frases não se pode dizer que os enunciados são constituídos pela semântica das mesmas. Um gráfico, uma tabela, uma árvore genealógica, enfim, todo tipo de formulação que tenha sentido, que tenha valor de verdade impresso em sua construção, pode ser considerado um enunciado. Assim, pode ser tanto “formas proposicionais complexas e redobradas, ou, ao contrário, proposições fragmentárias e inacabadas”⁵¹².

Para o filósofo, é possível isolar um enunciado sempre que se puder reconhecer uma formulação. É como se fosse um material residual, puro e simples. “O limiar do enunciado seria o limiar da existência dos signos”⁵¹³. O enunciado não é em si uma unidade, mas sim “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”⁵¹⁴.

É necessário descrever essa função em seu exercício, as regras que a controlam, as margens que a delimitam e o campo em que se realiza, enfim, o seu *status* naquele contexto. É por isso que podemos usar a mesma frase e conseguir enunciados diferentes, pois existe uma relação específica no que se refere a ela mesma dentro de um discurso, e também no que se

⁵¹¹ FOUCAULT (2002a), Op. cit. p. 255, p. 90.

⁵¹² Ibid, p. 92.

⁵¹³ Ibid, p. 99.

⁵¹⁴ Ibid.

refere ao momento da sua construção. Ao modificar esse contexto, muda-se também a sua identidade e com isso pode-se mudar seu sentido.

Também não se pode, por meio de um enunciado, determinar quem o enunciou. Antes, é necessário saber a que se refere e qual o espaço de correlações para poder afirmar se a proposição tem ou não um referente. Segundo Foucault (2002), “a relação da proposição com o referente não pode servir de modelo e de lei à relação do enunciado com o que enuncia. Esta última não só é de nível diferente, como também a precede”⁵¹⁵. Logo, para propor a existência de um referente em um discurso, deve-se analisar não somente aquilo a que o discurso se refere, o que põe em jogo, mas também o que se fala, seu tema, o seu espaço de correlações, o conjunto de domínios em que os objetos podem aparecer em determinadas correlações. Para isso não se pode limitar a frase a seu sentido.

Os enunciados surgem sob leis de possibilidades e regras de existência para os objetos que aparecem e se relacionam em uma formação discursiva. São construções que têm um referencial – que define as possibilidades de aparecimento – e de delimitações – que dão à frase seu sentido, o seu valor de verdade.

Deve-se considerar também que um enunciado mantém relação com o sujeito gramatical, que não necessariamente tem relação com o autor. Nessa proposta vamos além da análise sintática das formulações. Assim, o sujeito não será somente aquele que enunciou, mas também aquele que efetuou as operações, sobretudo porque o discurso é “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes”⁵¹⁶. Portanto, a análise aqui não preza descrever a relação entre o autor e seu enunciado, mas sim determinar qual a posição que deve ocupar todo e qualquer indivíduo para ser o sujeito daquele enunciado.

Soma-se a isso o fato dos enunciados estarem sempre em um emaranhado de coexistência, em uma rede de sucessões e de funções. Com isso, pode-se afirmar que não há enunciados que não suponham outros.

Por fim, um enunciado deve ter existência material, e são suas coordenadas espaço-temporais e seu *status* material que permitem submetê-lo à análise, pois evidenciam suas características intrínsecas.

Conclui-se, então, que um enunciado não tem delimitação definida, e que deve trazer consigo valor de verdade, explicitando as regularidades de um discurso em suas formulações.

⁵¹⁵ FOUCAULT (2002a), Op. cit. p. 255, p. 102.

⁵¹⁶ Ibid, p. 109.

3. Os Conceitos

A formação do conceito pode ser delimitada por disciplinas, ou campos do saber, uma vez que envolve linguagem específica, natural para os que dominam determinados tipos de conhecimento.

Os conceitos são formulados em várias modalidades de enunciação, mas sempre são descritos a partir da posição que o sujeito ocupa em relação ao domínio dos objetos de que fala, dentro de formações regulares e de coexistência de enunciados. Ao trabalhar os fatores que podem influenciar na formação de conceitos, pode-se relatar, a princípio, um campo pré-conceitual, que

“deixa aparecerem as regularidades e coações discursivas que tornaram possível a multiplicidade heterogênea dos conceitos, e, em seguida, mais além ainda, a abundância desses temas, dessas crenças, dessas representações às quais nos dirigimos naturalmente quando fazemos a história das idéias”⁵¹⁷.

Assim, o campo pré-conceitual permite, dentro da análise das regularidades do discurso e das regras de sua formação, aflorar os vários conceitos existentes em um discurso.

Não podemos esquecer que a escolha de um tema pode excluir ou implicar enunciados nos quais se observam a formação de determinados conceitos, isto é, certas formas de coexistência entre os enunciados dentro de uma mesma formação discursiva. Para evidenciar a formação de conceitos se faz necessário descrever a organização do campo de enunciados em que aparecem e circulam. Essa organização compreende a seqüência em que os enunciados aparecem, suas correlações e os esquemas retóricos utilizados nos conjuntos que constituem a enunciação.

Além disso, dentro de um jogo de conceitos podem-se ter relações com outros discursos. Relações em um sistema vertical de dependências, nas quais os temas e os sujeitos aparecem conforme a autorização dos níveis anteriores. Essas relações

⁵¹⁷ FOUCAULT (2002a), Op. cit. p. 255, p. 70

“[...] podem ser da ordem da verificação experimental, da validação lógica, da repetição pura e simples, da aceitação justificada pela tradição e pela autoridade, do comentário, da busca das significações ocultas, da análise do erro; essas relações podem ser explícitas [...] ou implícitas e introduzidas nos enunciados correntes”⁵¹⁸.

Logo podemos perceber como os elementos recorrentes no discurso podem adquirir novos conteúdos semânticos conforme reaparecem e se recompõem. Esses elementos ganham em extensão e determinação, construindo entre si organizações parciais, mas com influências de outros discursos. Porém, o conjunto que constitui os enunciados torna-os distintos.

Além disso, existem processos de manipulação do discurso que podem influenciar na formação de conceitos, como a técnica de reescrita – por exemplo, reescrever classificações de substâncias presentes em um texto em forma de tabelas. Também podem ser considerados processos de manipulação do discurso os métodos de transcrição e modos de tradução, meios utilizados para aumentar a aproximação dos enunciados; além da delimitação e da transferência de um tipo de enunciado de um campo de aplicação para outro. Não se restringindo somente as essas ações, existem diversas manipulações do discurso que influenciam na formação de um conceito⁵¹⁹. Isso deve ser levado em consideração durante a análise do discurso, pois é a soma de todos esses elementos heterogêneos que permite relacionar e esclarecer a constituição de um sistema de formação conceitual.

Soma-se a isso, o fato de que nesse tipo de análise

“[...] as diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de *um* sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala. Se esses planos estão ligados por um sistema de relações, este não é estabelecido pela atividade sintética de uma consciência idêntica a si, muda e anterior a qualquer palavra, mas pela especificidade de uma prática discursiva”⁵²⁰. [grifo do autor]

Na análise do discurso descreve-se a rede conceitual a partir das regularidades intrínsecas ao discurso, evidenciando o conjunto de regras que foram efetivamente aplicadas.

⁵¹⁸ FOUCAULT (2002a), Op. cit. p. 255, p. 64.

⁵¹⁹ Ibid, p. 65.

⁵²⁰ Ibid, p. 61.

APÊNDICE D

D. PESQUISA SOBRE CURSOS A DISTÂNCIA DAS IES CREDENCIADAS

1. A metodologia

De acordo com o MEC⁵²¹ existem, até março de 2010, 720 polos da UAB distribuídos pelo país. A escolha das cidades, para a instalação de novos pólos, é feita por meio da articulação dos Fóruns Estaduais, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR). A meta, segundo o MEC, é implementar entre 850 e 900 pólos até agosto de 2010.

Nesta parte da pesquisa, por meio de dados fornecidos pelos sites do MEC, Capes e Seed, foram localizadas as instituições de ensino que possuem credenciamento para oferecer os cursos a distância, especificamente licenciaturas em Biologia, Física e Química – também chamados de Ciências Naturais –, além de Matemática. Assim, buscou-se as informações sobre os cursos, há quanto tempo é oferecido, formas de ingresso, enfim, informações que um aluno interessado em cursar uma graduação procuraria.

Essa metodologia foi adotada pensando em como um aluno ou professor poderia conseguir essas informações mesmo morando em uma região de difícil acesso. Obviamente, neste caso, essa pessoa precisaria ter acesso à Internet, o que sabemos que é um fator limitante já que há muitas regiões nas quais não há nem fornecimento de energia elétrica. Portanto, focalizamos essa pesquisa em regiões onde há esse acesso.

Pesquisou-se no site da UAB/Capes⁵²² as instituições de ensino credenciadas e se há a oferta do curso atualmente. Assim, a tabela abaixo foi organizada segundo os dados disponibilizados nos sites das instituições. O uso do sinal positivo (+) indicará que a informação está presente no site e sinal negativo (–), que está ausente.

A maioria das IES que oferecem a EAD utiliza a plataforma Moodle (Ambiente de Aprendizagem e Modular Orientado a Objetos), um software elaborado para a gestão de a-

⁵²¹BRASIL. Ministério da Educação. Polos de Educação a Distância. Disponível em <http://lce.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=308:quantos-polos-de-educacao-a-distancia-existem-hoje-no-pais&catid=189:uab&Itemid=230>. Acesso em: 13 jul. 2009.

⁵²²BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12>. Acesso em 10 mai. 2010.

prendizagem e a possibilidade de trabalho colaborativo, e também viabiliza a realização de disciplinas na modalidade a distância, semipresencial ou como apoio ao presencial.

2. Biologia

Dentro das Ciências Naturais, seguindo a ordem alfabética, foi pesquisado em primeiro lugar a licenciatura em Biologia. Como critério de busca utilizou-se no espaço “Nome do Curso” o termo “Biologia”, e em “Modalidade” o termo “licenciatura”. Em seguida, foi utilizado o termo “Ciências Biológicas”, na mesma modalidade.

Nesta primeira pesquisa apareceram 36 instituições de ensino superior, conforme a tabela a seguir.

Tabela C.1 – Cursos a distância na modalidade licenciatura em Biologia, segundo os critérios de busca “Biologia”, “Ciências Biológicas” e “licenciatura”⁵²³

	Curso	Instituição	Região	UF	Chamada UAB	Formação de professores
1	BIOLOGIA	IFAL	Região Nordeste	AL	UAB II	Sim
2	BIOLOGIA	IFPA	Região Norte	PA	UAB II	Sim
3	BIOLOGIA	UEG	Região Centro-Oeste	GO	UAB II	Sim
4	BIOLOGIA	UESC	Região Nordeste	BA	UAB II	Sim
5	BIOLOGIA	UESPI	Região Nordeste	PI	PAR	Sim
6	BIOLOGIA	UFG	Região Centro-Oeste	GO	UAB I	Sim
7	BIOLOGIA	UFMG	Região Sudeste	MG	UAB I	Sim
8	BIOLOGIA	UFPA	Região Norte	PA	UAB I	Sim
9	BIOLOGIA	UFPI	Região Nordeste	PI	UAB I	Sim
10	BIOLOGIA	UFT	Região Norte	TO	UAB I	Sim
11	BIOLOGIA	UnB	Região Centro-Oeste	DF	UAB II	Sim
12	BIOLOGIA	UNCISAL	Região Nordeste	AL	PAR	Sim
13	BIOLOGIA	UNEAL	Região Nordeste	AL	PAR	Sim
14	BIOLOGIA	UNEB	Região Nordeste	BA	PAR	Sim
15	BIOLOGIA	UPE	Região Nordeste	PE	Expansão UAB	Sim
16	BIOLOGIA - PROLIC I	UnB	Região Centro-Oeste	DF	Prolicenciatura I	Sim
17	BIOLOGIA - PROLIC II	UnB	Região Centro-Oeste	DF	Prolicenciatura I e II	Sim
18	CIENCIAS NATURAIS - HABILITACAO: BIOLOGIA, FISICA E QUIMICA	UEPA	Região Norte	PA	UAB II	Sim
19	CIENCIAS BIOLOGICAS	IFAM	Região Norte	AM	PAR	Sim
20	CIENCIAS BIOLOGICAS	UECE	Região Nordeste	CE	UAB II	Sim

⁵²³ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12>. Acesso em 10 mai. 2010.

21	CIENCIAS BIOLOGICAS	UEM	Região Sul	PR	EXPANSAO UAB	Sim
22	CIENCIAS BIOLOGICAS	UENF	Região Sudeste	RJ	UAB II	Sim
23	CIENCIAS BIOLOGICAS	UERJ	Região Sudeste	RJ	UAB II	Sim
24	CIENCIAS BIOLOGICAS	UFERSA	Região Nordeste	RN	PAR	Sim
25	CIENCIAS BIOLOGICAS	UFMA	Região Nordeste	MA	UAB II	Sim
26	CIENCIAS BIOLOGICAS	UFMS	Região Centro-Oeste	MS	UAB II	Sim
27	CIENCIAS BIOLOGICAS	UFPB	Região Nordeste	PB	UAB II	Sim
28	CIENCIAS BIOLOGICAS	UFRJ	Região Sudeste	RJ	UAB I	Sim
29	CIENCIAS BIOLOGICAS	UFRN	Região Nordeste	RN	UAB II	Sim
30	CIENCIAS BIOLOGICAS	UFS	Região Nordeste	SE	UAB II	Sim
31	CIENCIAS BIOLOGICAS	UFSC	Região Sul	SC	UAB I	Sim
32	CIENCIAS BIOLOGICAS	UNEMAT	Região Centro-Oeste	MT	UAB II	Sim
33	CIENCIAS BIOLOGICAS	UNIFAL-MG	Região Sudeste	MG	UAB II	Sim
34	CIENCIAS BIOLOGICAS	UNIMONTES	Região Sudeste	MG	UAB II	Sim
35	CIENCIAS BIOLOGICAS	UNIR	Região Norte	RO	UAB II	Sim
36	CIENCIAS BIOLOGICAS	UNIVASF	Região Nordeste	PE	PAR	Sim

(FORMACAO PEDAGOGICA)

Fonte: UAB/Capes

Com os dados fornecidos pela pesquisa acima, somada à busca nos sites das IES, obtemos os seguintes resultados para os cursos a distância de licenciatura em Biologia (Tabela C.2).

Tabela C.2 – Cursos a distância na modalidade licenciatura em Biologia e licenciatura em Ciências Biológicas, busca por oferta, período de duração, carga horária e número de pólos.⁵²⁴

	Instituição	UF	Tipo de Instituição	Oferta Atualmente Aprovada e Vigente	Data de Reconhecimento ou início do curso	Período de Duração/ Carga Horária Total	Número de Pólos UAB
1	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL)	AL	CEFET/ Federal	+	11/12/2008	8 semestres/ 3200h	4
2	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)	PA	CEFET/ Federal	+	— Primeiro processo seletivo em 2009	6 semestres/ 3420h	16
3	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	GO	Universidade/ Estadual	+	— Primeira turma em 2006	8 semestres/ 3000h	2
4	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	BA	Universidade/ Estadual	+	— Primeira turma em 2007	8 períodos (5 meses) / 3200h	12
5	Universidade Estadual do Piauí (UES-PI)	PI	Universidade/ Estadual	—*	— Primeira turma em 2009	8 períodos (4 meses) / 2880h	1
6	Universidade Federal de Goiás (UFG)	GO	Universidade/ Federal	—	— Primeira turma em	8 períodos (4 meses)	—

⁵²⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12>. Acesso em 10 mai. 2010.

32	Universidade Estadual de Minas Gerais (Unimog)	MG	Universidade/ Estadual/ Federal	+	2006	8 semestres / 3266h	7
7	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	MS	Universidade/ Estadual/ Federal	+	Primeiro vestibular em 2007	9 semestres/ 2850 h	4
33	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	RO	Universidade/ Federal	-	-	8 semestres / 3200h	-
8	Universidade Federal do Rio de Janeiro (Unirio)	PA	Universidade/ Federal	+	Elaboração do Proj. Pedagógico em 2005	8 semestres / 3230 h	4
34	Universidade Federal do Vale do São Francisco (Unifaf)	PE	Universidade/ Federal	-	-	3 semestres / 690h	-
9	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	PI	Universidade/ Federal	+	Primeiro processo seletivo em 2007	10 semestres / 3380h	14
10	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	TO	Universidade/ Federal	+	Primeiro processo seletivo em 2006	8 períodos / 2754 h	10
11	Universidade de Brasília (UnB)	DF	Universidade/ Federal	+	Elaboração do Proj. Pedagógico em 2009	8 semestres / 3200h	2
12	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal)	AL	Universidade/ Estadual	-	-	8 semestres	-
13	Universidade Estadual do Alagoas (Uneal)	AL	Universidade/ Estadual	-	-	8 semestres	-
14	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	BA	Universidade/ Estadual	-	-	8 períodos (5 meses) / 3200h	11
15	Universidade de Pernambuco (UPE)	PE	Universidade/ Estadual	-	Vestibulares em 2005 e 2006	8 semestres / 3090h	10**
16	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	PA	Universidade/ Estadual	+	-	8 semestres / 3420h	11
17	Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM)	AM	Ifet/ Federal	+	-	2 semestres/ 840h	1
18	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	CE	Universidade/ Estadual	+	-	8 períodos (5 meses)	2
19	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	PR	Universidade/ Estadual	+	Primeiro processo seletivo em 2009	8 períodos / 3060h	6
20	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)	RJ	Universidade/ Estadual	+	-	10 semestres / 3705h	7
21	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	RJ	Universidade/ Estadual	+	-	-	3
22	Universidade Federal Rural do Semi-árido (Ufersa)	RN	Universidade/ Federal	-	-	8 semestres	-
23	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	MA	Universidade/ Federal	+	-	8 períodos (4 meses)/ 2985h	5
24	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	MS	Universidade/ Federal	+	-	-	1
25	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	PB	Universidade/ Federal	+	-	8 semestres/ 3300h	8
26	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	RJ	Universidade/ Federal	+	-	10 semestres / 3705h	7
27	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	RN	Universidade/ Federal	+	-	8 períodos (5 meses)/ 2800h	6
28	Universidade Federal do Sergipe (UFS)	SE	Universidade/ Federal	+	-	8 semestres / 2800h	12
29	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	SC	Universidade/ Federal	+	06/06/2009	9 períodos (4 meses)/ 3125h	4
30	Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat)	MT	Universidade/ Estadual	+	-	8 semestres/ 3420h	3
31	Universidade Federal de Alfenas (Unifal)	MG	Universidade/ Federal	+	21/11/2008	10 semestres/ 3395h	1

* Nenhuma oferta atualmente.

** Dados obtidos através do site da instituição de ensino superior.

Das 34 IES⁵²⁵ que oferecem licenciatura em Biologia a distância, 26 oferecem cursos atualmente. A região em que há maior oferta é a Nordeste, com 85 PAPs. O estado com maior número de polos é o Pará, com 31 PAPs em funcionamento. Todas as regiões têm cursos a distância de licenciatura em Biologia.

3. Física

Em seguida, foi feita a pesquisa sobre a licenciatura em Física. Como critério de busca utilizou-se no espaço “Nome do Curso” o termo “Física”, e em “Modalidade” o termo “licenciatura”. Nesta pesquisa apareceram 27 instituições de ensino superior, conforme a tabela a seguir.

⁵²⁵ A UnB aparece na primeira pesquisa três vezes, mas na análise de oferecimento de cursos fizemos uma busca para os três tipo de chamadas da UAB.

Tabela C.3 – Cursos a distância na modalidade licenciatura em Física, segundo os critérios de busca “Física” e “licenciatura”⁵²⁶

	Curso	Instituição	Região	UF	Chamada UAB	Formação de professores
1	CIENCIAS NATURAIS - HABILITACAO: BIOLOGIA, FISICA E QUIMICA	UEPA	Região Norte	PA	UAB II	Sim
2	CURSO A DISTANCIA DE LICENCIATURA EM FISICA	UFRN	Região Nordeste	RN	UAB I	Sim
3	FISICA	IFPA	Região Norte	PA	UAB II	Sim
4	FISICA	UECE	Região Nordeste	CE	UAB II	Sim
5	FISICA	UEM	Região Sul	PR	UAB II	Sim
6	FISICA	UEPB	Região Nordeste	PB	PAR	Sim
7	FISICA	UESB	Região Nordeste	BA	PAR	Sim
8	FISICA	UESC	Região Nordeste	BA	UAB II	Sim
9	FISICA	UFAL	Região Nordeste	AL	UAB I	Sim
10	FISICA	UFC	Região Nordeste	CE	UAB II	Sim
11	FISICA	UFERSA	Região Nordeste	RN	PAR	Sim
12	FISICA	UFES	Região Sudeste	ES	UAB I	Sim
13	FISICA	UFG	Região Centro-Oeste	GO	UAB I	Sim
14	FISICA	UFJF	Região Sudeste	MG	UAB II	Sim
15	FISICA	UFLA	Região Sudeste	MG	PAR	Sim
16	FISICA	UFMA	Região Nordeste	MA	PAR	Sim
17	FISICA	UFPI	Região Nordeste	PI	UAB II	Sim
18	FISICA	UFRJ	Região Sudeste	RJ	UAB I	Sim
19	FISICA	UFRPE	Região Nordeste	PE	UAB II	Sim
20	FISICA	UFS	Região Nordeste	SE	UAB I	Sim
21	FISICA	UFSC	Região Sul	SC	EXPANSAO UAB	Sim
22	FISICA	UFSM	Região Sul	RS	UAB I	Sim
23	FISICA	UFT	Região Norte	TO	UAB II	Sim
24	FISICA	UFVJM	Região Sudeste	MG	PAR	Sim
25	FISICA	UNEMAT	Região Centro-Oeste	MT	UAB II	Sim
26	FISICA	UNIFEI	Região Sudeste	MG	UAB I	Sim
27	FISICA (FORMACAO PEDAGOGICA)	UNIVASF	Região Nordeste	PE	PAR	Sim

Com os dados fornecidos pela pesquisa acima, somada à busca nos sites das IES, obtemos os seguintes resultados para os cursos a distancia de Licenciatura em Física (Tabela C.4).

⁵²⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12>. Acesso em 10 mai. 2010.

Tabela C.4 – Cursos a distância na modalidade licenciatura em Física, busca por oferta, período de duração, carga horária e número de polos.⁵²⁷

	Instituição	UF	Tipo de Instituição	Oferta Atualmente Aprovada e Vigente	Data de Reconhecimento	Período de Duração/ Carga Horária Total	Número de Pólos UAB
1	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	PA	Universidade/ Estadual	+	–	8 semestres / 3420h	11
2	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	RN	Universidade/ Federal	+	–	8 períodos (5 meses) / 3000h	5
3	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IEPA)	PA	IFET / Federal	+	–	6 semestres / 3300h	12
4	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	CE	Universidade/ Estadual	+	–	8 períodos (5 meses)/ 3128h	3
5	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	PR	Universidade/ Estadual	+	Primeiro processo seletivo em 2008	8 períodos / 2920h	5
6	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	PB	Universidade/ Estadual	+	–	8 semestres / 2706h	5
7	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	BA	Universidade/ Estadual	–	–	8 semestres / 2800h	–
8	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	BA	Universidade/ Estadual	+	Autorizado em 2009	8 semestres / 3200h	8
9	Universidade Federal do Alagoas (UFAL)	AL	Universidade/ Federal	+	–	8 semestres / 3040h	5
10	Universidade Federal do Ceará (UFC)	CE	Universidade/ Federal	+	–	8 semestres / 2944h	12
11	Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa)	RN	Universidade/ Federal	–	–	8 semestres	–
12	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	ES	Universidade/ Federal	+	–	8 semestres/ 3330h	12
13	Universidade Federal de Goiás (UFG)	GO	Universidade/ Federal	+	–	8 semestres/ 2970h	3
14	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	MG	Universidade/ Federal	–	–	9 períodos (5 meses)/ 3255h	–
15	Universidade Federal de Lavras (UFLA)	MG	Universidade/ Federal	–	–	3240h	–
16	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	MA	Universidade/ Federal	–	–	8 semestres/ 3180h	–
17	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	PI	Universidade/ Federal	+	Primeiro processo seletivo em 2007	10 semestres/ 3120h	6
18	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	RJ	Universidade/ Federal	+	–	9 semestres / 3370h	9
19	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	PE	Universidade/ Federal	+	–	9 semestres/ 3200h	4
20	Universidade Federal do Sergipe (UFS)	SE	Universidade/ Federal	+	–	8 semestres / 2800h	9
21	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	SC	Universidade/ Federal	+	–	9 semestres / 3270h	6
22	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Universidade/ Federal	+	–	8 semestres / 2900h	9

⁵²⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12>. Acesso em 10 mai. 2010.

	(UFSM)						
23	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	TO	Universidade/Federal	+	–	8 semestres / 3530h	4
24	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	MG	Universidade/Federal	–	–	8 semestres / 2855h	–
25	Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)	MT	Universidade/Estadual	+	–	9 semestres / 3340h	5
26	Universidade Federal de Itajubá (Unifei)	MG	Universidade/Federal	+	–	8 semestres / 2910h	5
27	Universidade Federal São Francisco (Univasf)	PE	Universidade/Federal	–	–	3 semestres / 690h	–

Dos 27 cursos de licenciatura em Física a distância, 19 IES oferecem cursos atualmente. A região em que há maior oferta é a Nordeste, com 57 PAPs. Mais uma vez, o Pará o estado com o maior número de pólos – 23. Todas as regiões do país oferecem esse curso atualmente.

4. Química

Por fim, dentro das Ciências Naturais, foi feita a pesquisa sobre a licenciatura em Química. Como critério de busca utilizou-se no espaço “Nome do Curso” o termo “Química”, e em “Modalidade” o termo “licenciatura”. Nesta pesquisa apareceram 24 instituições de ensino superior, conforme a tabela a seguir.

Tabela C.5 – Cursos a distância na modalidade licenciatura em Química, segundo os critérios de busca “Química” e “licenciatura”⁵²⁸

	Curso	Instituição	Região	UF	Chamada UAB	Formação de professores
1	CIENCIAS NATURAIS - HABILITACAO: BIOLOGIA, FISICA E QUIMICA	UEPA	Região Norte	PA	UAB II	Sim

⁵²⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12>. Acesso em 10 mai. 2010.

2	QUIMICA	IFMA	Região Nordeste	MA	UAB II	Sim
3	QUIMICA	IFMT	Região Centro-Oeste	MT	UAB II	Sim
4	QUIMICA	IFPA	Região Norte	PA	UAB II	Sim
5	QUIMICA	UECE	Região Nordeste	CE	UAB II	Sim
6	QUIMICA	UENF	Região Sudeste	RJ	UAB II	Sim
7	QUIMICA	UEPB	Região Nordeste	PB	PAR	Sim
8	QUIMICA	UFC	Região Nordeste	CE	UAB II	Sim
9	QUIMICA	UFERSA	Região Nordeste	RN	PAR	Sim
10	QUIMICA	UFES	Região Sudeste	ES	UAB I	Sim
11	QUIMICA	UFJF	Região Sudeste	MG	EXPANSÃO UAB	Sim
12	QUIMICA	UFMA	Região Nordeste	MA	UAB II	Sim
13	QUIMICA	UFMG	Região Sudeste	MG	UAB I	Sim
14	QUIMICA	UFPA	Região Norte	PA	EXPANSÃO UAB	Sim
15	QUIMICA	UFPI	Região Nordeste	PI	UAB II	Sim
16	QUIMICA	UFRJ	Região Sudeste	RJ	UAB I	Sim
17	QUIMICA	UFRN	Região Nordeste	RN	UAB II	Sim
18	QUIMICA	UFS	Região Nordeste	SE	UAB II	Sim
19	QUIMICA	UFT	Região Norte	TO	UAB II	Sim
20	QUIMICA	UFVJM	Região Sudeste	MG	PAR	Sim
21	QUIMICA	UNEAL	Região Nordeste	AL	PAR	Sim
22	QUIMICA	UNEB	Região Nordeste	BA	UAB II	Sim
23	QUIMICA	UNIFAL-MG	Região Sudeste	MG	UAB II	Sim
24	QUIMICA (FORMAÇÃO PEDAGÓGICA)	UNIVASF	Região Nordeste	PE	PAR	Sim

Com os dados fornecidos pela pesquisa acima, somada à busca nos sites das IES, obtivemos os seguintes resultados para os cursos a distância de Licenciatura em Química (Tabela C.6).

Tabela C.6 – Cursos a distância na modalidade licenciatura em Química, busca por oferta, período de duração, carga horária e número de pólos.⁵²⁹

	Instituição	UF	Tipo de Instituição	Oferta Atualmente Aprovada e Vigente	Data de Reconhecimento	Período de Duração/ Carga Horária Total	Número de Pólos UAB
3	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)	MT	Ifet/ Federal	–	–	6 semestres / 3000h	10
4	Universidade Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (UFPA)	PA	Ifet/ Federal	–	1º Vestibular em 2009	6 semestres / 3320h	7
1	Universidade Estadual do Pará (UEPA)	PA	Universidade/ Estadual	+	–	8 semestres / 3420h	11
5	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	CE	Universidade/ Estadual	+	–	9 períodos (5 meses) / 3196h	2
6	Universidade Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (UFMA)	MA	Universidade/ Estadual	±	=	8 semestres / 3299h	4

⁵²⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12>. Acesso em 10 mai. 2010.

7	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	PB	Universidade/ Estadual	+	–	8 semestres /	5
8	Universidade Federal do Ceará (UFC)	CE	Universidade/ Federal	+	–	8 semestres / 2912h	14
9	Universidade Federal Rural do Semi-árido (Ufersa)	RN	Universidade/ Federal	–	–	8 semestres	–
10	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	ES	Universidade/ Federal	+	–	9 semestres/ 2995h	6
11	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	MG	Universidade/ Federal	+	–	8 semestres / 2800h	4
12	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	MA	Universidade/ Federal	+	–	8 períodos (4 meses) / 3030h	15
13	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	MG	Universidade/ Federal	–	–	18 períodos (2 meses)/ 2985h	–
14	Universidade Federal do Pará (UFPA)	PA	Universidade/ Federal	–	1º Proj. pedagógico em 2006	8 semestres / 3141h	–
15	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	PI	Universidade/ Federal	+	Primeiro processo seletivo em 2007	9 semestres / 3200h	12
16	Universidade Federal do Rio Janeiro (UFRJ)	RJ	Universidade/ Federal	+	–	8 semestres / 2935h	1
17	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	RN	Universidade/ Federal	+	–	8 períodos (5 meses)/ 2850h	3
18	Universidade Federal do Sergipe (UFS)	SE	Universidade/ Federal	+	–	8 semestres / 2800h	12
19	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	TO	Universidade/ Federal	+	–	8 períodos / 3560h	3
20	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	MG	Universidade/ Federal	–	–	8 semestres/ 2820h	–
21	Universidade Federal do Alagoas (Uneal)	AL	Universidade/ Federal	–	–	8 semestres	–
22	Universidade Estadual da Bahia (Uneb)	BA	Universidade/ Estadual	+	–	8 períodos (5 meses)/ 2840h	15
23	Universidade Federal de Alenas (Unifal)	MG	Universidade/ Federal	+	22/12/2008	9 semestres/ 2445h	1
24	Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)	PE	Universidade/ Federal	–	–	3 semestres / 690h	–

Dos 24 cursos de licenciatura em Química a distância, 18 IES oferecem cursos atualmente. A região em que há maior oferta é a Nordeste, com 83 PAPs, sendo o Maranhão o estado com o maior número de pólos, totalizando 20. Não há cursos de licenciatura em Química, a distância, sendo oferecido na Região Sul.

5. Matemática

E como último item de pesquisa, foi utilizado como critério de busca o termo “Matemática”, na modalidade “licenciatura”. Nesta pesquisa apareceram 37 instituições de ensino superior, conforme a tabela a seguir.

Tabela C.7 – Cursos a distância na modalidade licenciatura em Matemática, segundo os critérios de busca “Matemática” e “licenciatura”.⁵³⁰

	Curso	Instituição	Região	UF	Chamada UAB	Formação de professores
1	CIENCIAS NATURAIS E MATEMATICA	UFMT	Região Centro-Oeste	MT	UAB I	Sim
2	LICENCIATURA EM MATEMATICA	IFCE	Região Nordeste	CE	UAB I	Sim
3	MATEMATICA	IFAL	Região Nordeste	AL	PAR	Sim
4	MATEMATICA	IFPA	Região Norte	PA	UAB II	Sim
5	MATEMATICA	IFPE	Região Nordeste	PE	UAB I	Sim
6	MATEMATICA	IFPE	Região Nordeste	PE	UAB I	Sim
7	MATEMATICA	UEA	Região Norte	AM	PAR	Sim
8	MATEMATICA	UECE	Região Nordeste	CE	UAB II	Sim
9	MATEMATICA	UEPA	Região Norte	PA	UAB II	Sim
10	MATEMATICA	UEPB	Região Nordeste	PB	PAR	Sim
11	MATEMATICA	UEPG	Região Sul	PR	UAB II	Sim
12	MATEMATICA	UESB	Região Nordeste	BA	PAR	Sim
13	MATEMATICA	UFAL	Região Nordeste	AL	UAB II	Sim
14	MATEMATICA	UFBA	Região Nordeste	BA	UAB I	Sim
15	MATEMATICA	UFC	Região Nordeste	CE	UAB II	Sim
16	MATEMATICA	UFERSA	Região Nordeste	RN	PAR	Sim
17	MATEMATICA	UFF	Região Sudeste	RJ	UAB I	Sim
18	MATEMATICA	UFGD	Região Centro-Oeste	MS	PAR	Sim
19	MATEMATICA	UFJF	Região Sudeste	MG	UAB II	Sim
20	MATEMATICA	UFMA	Região Nordeste	MA	UAB II	Sim
21	MATEMATICA	UFMG	Região Sudeste	MG	UAB II	Sim
22	MATEMATICA	UFMS	Região Centro-Oeste	MS	UAB I	Sim
23	MATEMATICA	UFOP	Região Sudeste	MG	UAB I	Sim
24	MATEMATICA	UFPA	Região Norte	PA	UAB II	Sim
25	MATEMATICA	UFPB	Região Nordeste	PB	UAB I	Sim
26	MATEMATICA	UFPE	Região Nordeste	PE	UAB II	Sim
27	MATEMATICA	UFPEL	Região Sul	RS	UAB I	Não
28	MATEMATICA	UFPI	Região Nordeste	PI	UAB II	Sim
29	MATEMATICA	UFRN	Região Nordeste	RN	UAB I	Sim
30	MATEMATICA	UFS	Região Nordeste	SE	UAB II	Sim

⁵³⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12>. Acesso em 10 mai. 2010.

31	MATEMATICA	UFSC	Região Sul	SC	EXPANSÃO UAB	Sim
32	MATEMATICA	UFVJM	Região Sudeste	MG	PAR	Sim
33	MATEMATICA	UNEAL	Região Nordeste	AL	PAR	Sim
34	MATEMATICA	UNEB	Região Nordeste	BA	UAB II	Sim
35	MATEMATICA	UNIFAP	Região Norte	AP	UAB II	Sim
36	MATEMATICA	UNIRIO	Região Sudeste	RJ	UAB II	Sim
37	MATEMATICA (FORMAÇÃO PEDAGÓGICA)	UNIVASF	Região Nordeste	PE	PAR	Sim

Com os dados fornecidos pela pesquisa acima, somada à busca nos sites das IES, obtemos os seguintes resultados para os cursos a distância de Licenciatura em Matemática (Tabela C.8).

Tabela C.8 – Cursos a distância na modalidade licenciatura em Matemática, busca por oferta, período de duração, carga horária e número de pólos.⁵³¹

	Instituição	UF	Tipo de Instituição	Oferta Atualmente Aprovada e Vigente	Data de Reconhecimento	Período de Duração/ Carga Horária Total	Número de Pólos UAB
1	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	MT	Universidade/ Federal	+	–	8 semestres / 2880h	8
2	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	CE	Ifet/ Federal	+	–	7 períodos (7 meses) / 3560h	10
3	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Alagoas (IFAL)	AL	Ifet/ Federal	–	–	8 semestres	–
4	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)	PA	Ifet/ Federal	+	1º Vestibular em 2009	6 semestres / 3440h	12
5	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)	PE	Ifet/ Federal	+	–	8 períodos (7 meses)/ 2685h	4
6	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)	PE	Ifet/ Federal	+	–	8 períodos (7 meses)/ 3024h	4
7	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	AM	Universidade/ Estadual	–	–	8 períodos (5 meses)/ 3110h	–
8	Universidade Estadual do Ceará (UE-	CE	Universidade/ Estadual	+	–	8 períodos (5 meses)/ 2992h	2

⁵³¹ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12>. Acesso em 10 mai. 2010.

35	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	AP	Universidade/	+	—	4 períodos (12 meses)/	3
9	Universidade Estadual do Pará (UEPA)	PA	Universidade/	+	1º turma em 2005	2920h	10
36	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	RJ	Universidade/	+	—	8 semestres/ 2910h	4
10	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	PB	Universidade/	—	—	8 semestres	2
37	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	PE	Universidade/	—	—	3 semestres/ 690h	—
11	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	PR	Universidade/	+	—	8 semestres / 3294h	14
12	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	BA	Universidade/	—	—	8 semestres/ 2800h	—
13	Universidade Federal do Alagoas (UFAL)	AL	Universidade/	+	—	8 semestres/ 3160h	5
14	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	BA	Universidade/	+	11/03/2008	8 semestres/ 2828h	8
15	Universidade Federal do Ceará (UFCE)	CE	Universidade/	+	—	7 semestres/ 2608h	10
16	Universidade Federal Rural do Semi-árido (Ufersa)	RN	Universidade/	—	—	8 semestres	—
17	Universidade Federal Fluminense (UFF)	RJ	Universidade/	+	02/07/2007	8 semestres/ 2910h	20
18	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	MS	Fundação/	—	—	8 semestres	—
19	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	MG	Universidade/	—	—	8 semestres/ 2910h	—
20	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	MA	Universidade/	+	—	8 períodos (4 meses)/ 3045h	21
21	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	MG	Universidade/	+	—	8 semestres/ 3160h	1
22	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	MS	Universidade/	+	—	8 semestres/ 3200h	10
23	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	MG	Universidade/	+	—	9 semestres/ 3090h	6
24	Universidade Federal do Pará (UFPA)	PA	Universidade/	+	—	10 semestres/ 3050h	10
25	Universidade da Paraíba (UEPB)	PB	Universidade/	+	—	8 períodos	17
26	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	PE	Universidade/	+	—	8 semestres/ 2850h	5
27	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	RS	Universidade/	+	—	8 períodos (4 meses)/ 3428h	34
28	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	PI	Universidade/	+	Primeiro processo seletivo em 2007	8 semestres/ 2955h	22
29	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	RN	Universidade/	+	—	8 semestres/ 2775h	5
30	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	SE	Universidade/	+	—	8 semestres/ 2800h	14
31	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	SC	Universidade/	+	—	8 semestres/ 2970h	8
32	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	MG	Universidade/	+	—	8 semestres/ 2835h	—
33	Universidade Estadual do Alagoas (Uneal)	AL	Universidade/	—	—	8 semestres	—
34	Universidade do Estado da Bahia (Uneb)	BA	Universidade/	+	—	8 períodos (5 meses)/ 2830h	28

Dos 37 cursos de licenciatura em Matemática a distância, 28 IES oferecem cursos atualmente. A região em que há maior oferta é a Nordeste. A Bahia possui 36 polos, seguida pelo Pará, com 32. Há um total de 297 polos, sendo que somente 2 não estão em funcionamento.

Todas as regiões brasileiras oferecem licenciatura em Matemática a distância.

ANEXO

ANEXO a

ANEXO a**Listas de Discussão no Orkut e no Grupo de Discussão EADBR**

Não há aqui a intenção de identificar pessoas ou grupos, muito menos agir de forma a preterir um grupo em detrimento a outro. Contudo, identificamos as comunidades para permitir o acesso à fonte.

A seleção dos enunciados seguiu três critérios. O primeiro, selecionamos enunciados que se restringiam à discussão sobre a modalidade. Segundo, priorizamos enunciados com menos oralidades e que permitiam a melhor compreensão da idéia (quando tratavam sobre o mesmo tema e defendiam as mesmas idéias) e, por último, mas não menos importante, descartamos textos com agressões pessoais ou fragmentos que identificavam IES e/ou professores, com o intuito de denegrir a imagem.

Esses critérios geraram certa manipulação do conteúdo das listas de discussão. Contudo, houve grande cuidado para a manutenção da linha de discussão, da sincronicidade de enunciados e exposição de idéias, tendo em vista que esse caminho percorrido pelos discursos expostos são também fonte de informações para a pesquisa.

1. Listas de Discussão no Orkut

As listas de discussões, presentes no Orkut e com livre acesso (basta ser um usuário) mostraram várias facetas da compreensão de seus usuários sobre a EaD. Não há aqui a intenção de identificar pessoas ou grupos, muito menos agir de forma a preterir um grupo em detrimento a outro. Contudo, identificamos as comunidades para permitir o acesso à fonte.

1.1. Discussão sobre material didático

Respostas sobre a pergunta da enquête: Você está conseguindo se dar bem com os materiais didáticos dos cursos?⁵³²

“Para o curso de Engenharia Ambiental, o material não atende as necessidades da maioria dos alunos, uma vez que o conteúdo não é passado de forma gradual, nem obedece uma ordem crescente de complexidade.”

“Funcionam, mas na área de Educação temos que ler MUITOOO, quero uma "bolsa-resma de papel". As tintas de impressora eu tive um patrocínio da empresa de um amigo. SOCORRO.”

“Estou gostando muito, e até agora, está tudo bem.”

1.2. Respostas a um questionário

Respostas a um questionário, feito em 2007, a respeito do tempo de estudos semanal, o que agradou no curso e o que poderia ser melhorado.⁵³³

“Optei por cursar à distância por comodidade - estudo 02 horas por dia- estou gostando e aprendendo muito. A diferença da graduação tradicional para à distância, estão (sic) no material didático, não se perde nenhum assunto, pois temos livros e Cd's de apoio.”⁵³⁴

⁵³² Pesquisa no Orkut. Discussão sobre material didático. *Comunidade*: UAB UFSCar Educação Distância. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommPollResults?cmm=33593388&pid=998342621&pct=1191528217>>. Acesso em 20 abr. 2010.

⁵³³ Respostas aos questionários. *Comunidade*: E A D - Educação a Distancia. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=28322805&tid=2555192427354086011&start=1>>. Acesso em: 21 abr. 2010.

⁵³⁴ Resposta ao questionário, em 2007. *Comunidade*: Educação A Distância. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=17469121&tid=2553547257311222395>>. Acesso em: 21 abr. 2010.

“[Estudo] mais de 20 horas, [... Sobre o que agradou:] A interatividade entre a turma, a troca de experiências entre pessoas de todas regiões, a excelência das tutoras; [...Somente] O acesso á biblioteca virtual precisa ser melhorado.”

“[... Estudo] aproximadamente 15horas, [...Sobre o que agradou:] não ter que sair de casa, interatividade, facilidade de acesso. Como é novidade para muita gente a EAD ainda espanta, mas poderia melhorar a divulgação da certificação garantida pelo MEC.”

“[Estudo] Acima de 20 horas. [...Sobre o que agradou:] Desenvolver interações e conhecer novas pessoas [...Sobre o que precisa ser melhorado:] O processo avaliativo – definir melhor o papel do tutor (é docente?, técnico?, professor especialista?, etc...)”

1.3. Discussão sobre a discriminação no mercado de trabalho

Em uma discussão sobre um concurso público, que exigia formação presencial, muitos alunos que cursam a modalidade a distância se pronunciaram a respeito. A discussão foi levantada por uma pessoa sobre um concurso na USP.⁵³⁵

⁵³⁵ Discussão sobre concurso público que não aceitava profissionais formados na modalidade a distância Iniciada em 19 de julho de 2008 com última mensagem em 19 abril de 2009. Fonte: Comunidade: Educação a Distância – EAD. Disponível em <http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=47403&tid=5213571705897704316&na=3&nst=21&nid=47403-5213571705897704316-5214683118879857532>. Acesso em 20 abr. 2010.

“Alguém aqui teve ou tem tido alguma dificuldade pra conseguir emprego por ter feito EAD? Estou sabendo de muitos profissionais q[ue] sim. Por favor postem aqui suas experiências, vamos reunir forças pra acabar com esse preconceito. Vejam essa vaga de emprego num concurso e notem a modalidade exigida:

CONCURSOS SITE CRESS SÃO PAULO, ACESSO EM 11/06/2008

São Paulo / SP

Instituição/empresa O Hospital Universitário da USP

Descrição Processo Seletivo Salário R\$3.134,22 Regime CLT

Cargo Assistente Social

Número de Vagas 1

Carga Horária 40 horas Semanais em escala de revezamento

Taxa de Inscrição R\$47,00

Requisitos Possuir o curso de graduação em Serviço Social, *na modalidade presencial, com carga horária mínima fixada pelo MEC*

Registro no CRESS

Conhecimentos de informática.

Informações completas e ficha de inscrição através do edital HU 59/2008

Período de Inscrição Inscrições de 11 a 13/06/ e de 16 a 17/06/08

Site site [http:// www.hu.usp.br](http://www.hu.usp.br), clicar em Recursos Humanos

<http://null/site%20http://%20www.hu.usp.br,%20clicar%20em%20Recursos%20Humanos>” (Grifo nosso)

As respostas que se seguiram:

“A ignorância das pessoas comuns em relação a EAD, eu até entendo. O que me surpreende é ver gente de RH [recursos humanos], como no anúncio que você mandou, com esse tipo de preconceito. Honestamente, ando sem forças pra argumentar. Posso falar de cadeira já que meu mestrado também não é reconhecido pelo MEC.”

“Essas coisas têm me deixado sem forças tb [também]. [...] Além disso tenho visto tb [também] debates desastrosos, e o pior é q[ue] as vezes a gente vê alunos EAD se rebaixarem, trocando palavras toscas, expressões grosseiras com alunos presenciais q[ue] são contra a modalidade EAD, defendendo sua escolha de uma maneira indefensável! A mentalidade é de q[ue] quem faz EAD é preguiçoso, e nunca poderá ser bom profissional. Temo q[ue] esse preconceito ainda demora um pouco pra acabar. Contudo, penso q[ue] os alunos do EAD acabam tendo uma responsabilidade a mais nisso tudo, q[ue] é a de provar q[ue] é bom profissional duas vezes, ou seja, é bom pq [porque] é formado nesta ou naquela área e é bom pq [porque] é formado nesta ou naquela área à distancia.”

“O Hospital Universitário da USP, como uma instituição publica, pode discriminar uma modalidade reconhecida pelo MEC? Acho que não. Cabe suspensão do concurso e processo. A mesma coisa o conselho de biologia que se recusou a registrar os formados na modalidade EaD, uma modalidade reconhecida pelo governo. Creio que seja questão de procurar os direitos concedidos por lei.”

“[...], a medida é discutível e a justiça pode ser acionada. O problema é que se fizer isto ANTES do concurso, pode levar ao cancelamento do concurso. Melhor é tomar a medida DEPOIS de feito o concurso. Aí sim, com um direito líquido e certo, um candidato formado em curso a distancia pode ingressar na justiça e garantir a posse no cargo. Foi o que a ABED pretendeu fazer quando de um concurso realizado pela prefeitura de SP. [...]”

“Esse embate entre alunos EaD e presenciais eu conheço bem. Um, o presencial, tem de dar muitas horas do seu tempo vendo professores copiarem livros no quadro ou tagarelar coisas já escritas em fontes comuns, o outro de EaD, não tem que dar esse tempo. Lógico que rola uma inveja Freudiana nessa comparação. A parte onerada vai tentar valorizar o seu custo frente a otimização do outro. Isso é bíblico.”

“Vc [você] me perguntou: E aí, como é que fica o discurso de que curso a distancia não é suficiente para preparar alguém para uma profissão? Não sei como fica [...]. Eu sei q[ue] o EAD prepara eficiente/te [eficientemente], o problema ainda reside no preconceito e desinformação, q[ue] por vezes fazem sofrer alunos dessa modalidade.[...]”

“Em todo concurso da usp (sic) de nível superior, eles estão impedindo que pessoas com curso a distância participem dos concursos. Em todos os concursos está claramente expresso q[ue] o curso tem q[ue] ser na modalidade presencial”

Moderador respondendo:

“Everett Rogers desenvolveu uma teoria sobre adoção de inovações que explica bem as diversas reações que encontramos com relação a EaD. Ele divide as pessoas em 4 grupos em suas reações com relação a inovações (e para nos neste momento EaD em nível superior ainda é uma inovação): os primeiros adeptos, primeira maioria, maioria atrasada e retardatários. Nós somos parte do primeiro grupo, o dos entusiastas que logo adotam a inovação. E estamos num momento em que a primeira parte da maioria começa a aderir à EaD. Estes somente aderem depois que veem os primeiros adeptos aderirem. Sentem-se atraídos mas ainda um pouco temerosos até verem os primeiros adeptos com experiências positivas para contar. O terceiro grupo somente adere depois que vê a primeira maioria aderir. E os retardatários aderem muito mais tarde -- e chegam mesmo a não aderir por completo, toleram mais que aderem. Ou seja, é uma questão de tempo. É assim com toda inovação na sociedade ou em uma organização. Não precisamos de paciência e também promover boas e produtivas experiências para servirem de atrativo para a primeira parte da maioria.”

E a pessoa que iniciou a discussão enviou uma mensagem agradecendo a discussão e as informações

“Obrigada pela preciosa informação, essas coisas ajudam bastante o objetivo dessa comu [comunidade]. Quem tiver mais informações tanto negativas qto [quanto] positivas por favor tragam pra cá para q[ue] possamos discutir em grupo. Todos precisam saber da qualidade do EAD e acabemos com esse preconceito de uma vez. Qto [Quanto] ao concurso público q[ue] deu origem ao tópico é lastimável q[ue] isso esteja acontecendo, e real/te [realmente] precisamos pressionar pra q[ue] isso não continue assim.”

Seguindo a mesma linha, surgiu outra lista de discussão sobre concurso para pedagogo, na cidade de SP, que não aceitava candidatos formados na modalidade a distância.⁵³⁶

“[...] em São Paulo há restrição quanto ao curso ser a distância referente a prefeitura de São Paulo, no entanto outros municípios não tem restrição, aconselho você acompanhar o edital quando quiser se candidatar a algum processo.”

“Se o nosso diploma é reconhecido, qual o motivo de ser barrado só nos concursos e programas de SP? Eu tentei participar de um programa para estagiários do governo do Estado de SP e também não fui aceita. Fala sério né, esses são nossos governantes...Talvez não conheçam a Lei q[ue] regulamenta os cursos EAD[...].”

“O Colegiado do Conselho Municipal de Educação de São Paulo:

1. Faz questão de afirmar a importância e o valor da educação a distância. Nesse sentido afirma-se na indicação CME 05/04: “Não se nega a importância da educação a distância para atendimento de regiões em que ainda é impraticável a generalização da formação presencial ou para enriquecimento do desempenho daqueles profissionais que já receberam a formação”. Ou seja, não se nega a importância da educação a distância para enriquecimento do desempenho daqueles profissionais que já receberam a formação docente inicial
2. “a diretriz traçada pelo Conselho Municipal de Educação tem como escopo evitar o ingresso no quadro do magistério de profissionais não formados em cursos presenciais, sendo diferente a situação daqueles professores que já possuem a formação exigida e, em razão de terem complementado a formação em curso não presencial.

Para leitura e contexto visitem o link.
http://www.sinprosp.org.br/arquivos/seminario/seminario_formacao2.doc”

“Num concurso publico esta restrição é nula. Na justiça é certo que um aprovado que tenha sido preterido por ter concluído curso a distância (uma condição praticamente impossível de ser identificada pelos organizadores do concurso, a não ser por meio de denuncia e apuração) garanta a sua contratação.”

⁵³⁶ Discussão sobre: Pedagogia não pode prestar concurso em SP. Iniciada em 10 de junho de 2009 com última mensagem no dia 13 do mesmo mês. Fonte: *Comunidade: Educação a Distância – EAD*. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=47403&tid=5345629280052557758&kw=concurso+em+pedagogia+n%C3%A3o+aceita+EAD>>. Acesso em 20 abr. 2010.

“Nenhuma lei local pode ir contra uma "lei maior", [...]. O DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005. Modificou a LDB e Regulamentou a EAD , vejamos : Art. 5º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Na Doutrina Jurídica encontramos: Celso Antônio Bandeira de Mello, por sua vez, estabeleceu critérios para a identificação do desrespeito à isonomia. Para ele, a discriminação só é legítima em face de três elementos:

- a) existência de diferenças nas situações de fato a serem reguladas, pelo Direito;
- b) adequação (correspondência) entre o tratamento discriminatório e as diferenças entre as situações de fato;
- c) adequação (correspondência) entre os fins objetivados pelo descriminem e os valores jurídicos consagrados pelo ordenamento jurídico.

Dessa forma, deverá ser invalidada a discriminação que – criada pela própria lei ou ato administrativo – não reflita uma diferença real no mundo.”

“No caso os diplomas presenciais e via EAD do ponto de vista legal (e portanto real) tem o mesmo valor, uma vez que não se pode alegar conclusivamente "diferença" no profissional formado em uma ou outra modalidade, não podendo portanto esse ser um motivo de discriminação aceitável. Portanto não é difícil através da Justiça, obter uma decisão favorável para a correção de um Edital que contenha EXIGÊNCIA DESCABIDA ou mesmo para a anulação de lei idem, mas é IMPORTANTE LEMBRAR, o EDITAL é quem determina oficialmente as regras válidas do concurso, portanto se ele não for questionado antes, as decisões judiciais no geral têm acolhido as regras neles contidas..., não adianta "chorar" depois..., o negócio é QUEBRAR O EDITAL ANTES...”

“Em Santa Catarina apresentamos Projeto de Lei que proíbe tratamento diferenciado entre alunos de EAD e Presencial. No link abaixo pode-se obter o Projeto na íntegra, caso desejem apresentar em seus Estados, basta achar um deputado interessado. No nosso Estado o autor é o Deputado Estadual professor Grando, do PPS. Quaisquer informações meu e-mail: lucianoformighieri@yahoo.com.br. Link Assembléia Legislativa: <http://www.alesc.sc.gov.br/proclegis/pesquisapropnum.php>

é só procurar pelo número 0122 e abaixo por ano 2009 Proposição: PL./0122.0/2009 Projeto Original Comissões à Tramitar

Entrada: 30/04/2009

Origem: Legislativo

Autor: Professor Grando

Regime: ORDINÁRIO

Ementa Pune toda e qualquer forma de discriminação para cidadãos que disponham de formação superior ou tenham vida acadêmica regular em cursos autorizados pelo Ministério da Educação nas modalidades de ensino à distância ou semi-presencial e adota outras providências”

1.4. Por que falam mal da EaD?

Outra discussão levantada foi: Por que falam mal da EaD?⁵³⁷

“Na maioria dos casos é ignorância, da mais grossa, pura e simples. Ignorância é o principal nutriente do preconceito. Quanto mais se desconhece, quanto mais se ignora, mais preconceito se tem. E quanto mais se reduz a ignorância, menos o preconceito subsiste. Mas tem também cursos que dão motivo para se falar mal. Há cursos a distância que são muito, muito ruins, e contribuem para fazer uma má fama.”

“As pessoas não gostam do que desconhecem. E infelizmente, a maioria das pessoas sequer sabe usar um computador direito, como poderão gostar (ou não gostar) de ensino à distância?”

“Há dois tipos de pessoas que falam mal da EaD:

- 1 - os que desconhecem e confiam nos preconceitos e pré-noções difundidos a respeito da modalidade
- 2 - os que conhecem por atuar na área e sabem dos problemas que existem em alguns projetos mal operacionalizados.

A diferença entre os dois tipos é que o último adota uma postura construtiva, pois identifica as falhas e trabalha no sentido de corrigi-las. O primeiro tipo não conhece e não quer conhecer, se satisfazendo com o que dizem a respeito.”

“Infelizmente, isso também ocorre porque há muitas instituições que dizem oferecer "Educação a Distância", sem ao menos conhecer os processos e uma boa metodologia para desenvolvimento de um curso on-line que atenda as necessidades de aprendizado dos alunos, seja de aperfeiçoamento/extensão, graduação ou mba. Não podemos esquecer que muitas instituições estão interessadas em cortar custos e, por isso, desenvolvem programas de EAD de forma superficial... sem grande planejamento. [...]”

“Concordo plenamente com você. Eu já frequentei vários cursos presenciais e em EAD. O que realmente faz a diferença não é a modalidade, e sim a qualidade do curso (seja ele presencial ou a distância)”

“Eu também tinha preconceito. Só, que no curso de Pedagogia da Uerj existe uma matéria chamada Prática de pesquisa pedagógica e eu caí logo em EAD. Assim, comecei a ter minhas dúvidas esclarecidas. E, pude entender que o curso a distância pode ser bom ou ruim, da mesma forma que ocorre com o presencial.”

⁵³⁷ Discussão sobre por que falam mal da EaD. Iniciada em 04 de janeiro de 2010 com última mensagem no dia 17 do mesmo mês. Fonte: *Comunidade: Educação a Distância – EAD*. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=47403&tid=5422904443424949348&kw=Por+que+falam+mal+da+EAD%3F>>. Acesso em 20 abr. 2010.

“A Faculdade apenas informa. Quem se forma é o aluno. O que define não é a modalidade do curso, mas sim, o que cada um vai fazer com o conhecimento adquirido. Falam mal porque moram em uma zona medíocre de conceitos, distante do que verdadeiramente é o aprendizado e a formação pedagógica.”

Uma discussão sobre a resistência dos alunos de uma IES pública para aceitarem a modalidade a distância nessa instituição.⁵³⁸

“Para eles sobrou só o DCE e alguns condomínios. São os únicos lugares onde conseguem ganhar eleição -- e mesmo assim tendo por base um absentéismo acima de 90%. Aí aparece uma tal de EaD que promove ampla inclusão e acesso de alunos mais geográfica e socialmente distantes da média dos alunos da USP. Em pouco tempo a maioria do corpo discente poderá ser de alunos a distância. E se estes alunos quiserem poderão eleger dirigentes do DCE. Pronto, acaba a festa deles. Aí vitória eleitoral só em algumas poucas assembleias de condomínio... São uns derrotados que eleição após eleição não conseguem nem 1% dos votos, [...]. O único jeito de chamar alguma atenção é reunindo 1% do contingente de alunos numa manifestação -- quorum máximo que conseguiram reunir até agora -- para aparecer em horário nobre no Jornal Nacional. Pode imaginar o que sentem só de ouvir falar EaD...”

“O Real motivo de muitos ali serem contrários a EAD é a inveja, a discriminação, do (julgado) pouco esforço para o mesmo objetivo. Intimamente pensam: "Fulaninho vai ter o mesmo diploma que eu, da mesma nobre faculdade, sem ter de ir as aulas? Isso não pode ser aceito. Quem quiser ter um diploma como o meu vai ter que pegar metrô as cinco da manhã todo dia, levar chuva e sol como eu". Por trás disso está a convicção (falsa) de que um curso EAD é intelectualmente mais fácil por depender menos de transporte e dias inteiros perambulando pelo campus sob sol e chuva. É isso. E um monte de gente entra na onda da manada sem nem saber do que se trata. [...] Muito da resistência a EAD vem de pessoas que intimamente, intelectualmente, já se convenceram de seus métodos, de sua efetividade. Resistem apenas por não querer que outros levem menos Sol e Chuva no processo.”

1.5. O preconceito e a preocupação dos que estudam por meio de EaD.

A enquête abaixo reflete a preocupação dos que cursam essa modalidade acerca do preconceito em relação a educação a distância.⁵³⁹

⁵³⁸ Discussão sobre: USP x EAD. Iniciada em 11 de junho de 2009 com última mensagem no dia 18 do mesmo mês. Fonte: *Comunidade: Educação a Distância – EAD*. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=47403&tid=5345998140778322221&kw=USP>>. Acesso em 20 abr. 2010.

⁵³⁹ Enquête sobre: Discriminação contra a EAD. Finalizada em 10 de dezembro de 2007. Fonte: *Comunidade: Educação a Distância – EAD*. Disponível em

Ilustração a.1: Página da comunidade Educação a Distância – EAD, em uma enquete sobre discriminação em cursos na modalidade a distância.

Na enquete há um espaço para comentários, expostos a seguir:

“[...] Já tive preconceito com relação à EAD. Quando minha esposa por contingências de seu emprego precisou cursar o superior já havia acabado o período de inscrição no curso afim em minha cidade, com excessão (sic) do de uma em EAD. Ela fez o vestibular, passou e iniciou, mesmo com meu nariz torcido. Quebrei a cara!!! Ela precisa estudar muuuuito, pesquisar muuuuito, se empenhar mais que um aluno mediano em uma presencial, logo, tem aprendido com mais substância teórica. O tempo que não vai à Faculdade tem para sentar na Net e pesquisar. Mudei tanto a minha opinião que hoje sou Coordenador de Pólo Presencial da EADCON em Poços de Caldas. Há o preconceito, mas precisamos mudar essa mentalidade! [...]”

“Discriminação é um fato em todas esferas, acredito que muitos empresários estão se esforçando em criticar e discriminar a EAD, porém em breve todos serão atraídos pelo óbvio, a segurança e diversas vantagens em estudar em casa...e tem mais, não dá pra levar nas "coxas" um curso on-line como um presencial, onde a "lábria" ajuda com um pontinho ali, outro aqui, trabalho e tal... Acredito que a discriminação sempre existirá, como o preconceito, falta de ética, etc... Eu faço um curso a distância, e acredito que seja a grande sacada para o progresso comunitário de um mundo inteligente, principalmente em um país que tem vários "estados" maiores que muitos "países", para o Brasil, o estudo a distância, pode garantir vagas de especialização para muitos...”

“Olha, pelo q[ue] eu soube, inclusive por membros e professores desta comu [comuniade], é q[ue] no diploma não vem especificado q[ue] o curso é EAD. Então, no q[ue] depender do diploma não haverá discriminação. Se o lecionador perguntar se é Ead e ele for uma pessoa preconceituosa e desinformada aí sim pode ter algum problema. Contudo, sabemos q[ue] o EAD capacita todos os q[ue] estão empenhados em ser bons profissionais exata/te [exatamente] como os cursos presenciais, então vamos todos lutar por direitos iguais.”

“Eu faço um curso de PEDAGOGIA à distância e estou achando maravilhoso, acho até que temos q[ue] nos interessar mais, pois depende muito só de nós para entendermos os exercícios propostos. Mas estou achando o máximo ainda mais q[ue] é de graça.”

“A EAD é uma modalidade de ensino totalmente qualificada para atender ao mercado de trabalho - quando a IES é uma instituição séria e competente - na realidade, eu acho que o acadêmico num curso EAD pesquisa mto [muito] mais que na modalidade presencial. As pessoas criticam a EAD simplesmente por ignorância.”

1.6. A EaD pode ampliar o acesso à educação no país?

Em outra discussão sobre a educação a distância, estimulada pela pergunta: “Poderá a educação distância ser uma das soluções para ampliar o acesso a educação em nosso país?”,⁵⁴⁰

“Eu ã[não] concordo com a educação à distância, na minha opinião é só uma maneira de se ter mais mão-de-obra para o mercado d[e] trabalho, q[ue] p[ara] entrar exige um diploma. Outra coisa, o nível de ensino a ond[e] (sic) fik[fica]? Acredito q[ue] todos nós precisamos d[e] um professor, um orientador, com suas experiências e práticas. E tem mais, curso pedagogia ens[ino] médio [...] à noite, duração 4 anos todos os dias e ã[não] acredito q[ue] outras pessoas q[ue] fazem esse mesmo curso somente no período de férias, ou seja, janeiro, fevereiro e julho, tenham o mesmo conhecimento, já acho o meu curso pouco tempo. Tem muita coisa errada na educação, logo educação q[ue] é um direito e bem de todos!! Essa é a minha opinião meu amigo, se outros discordam deixem aki[aqui] sua mens[agem] e os [que] concordam tbm[também].”

⁵⁴⁰ Discussão sobre a EaD. Fonte: *Comunidade: Educação*. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=46787&tid=12379318&kw=educa%C3%A7%C3%A3o+a+distancia&na=3&nst=11&nid=46787-12379318-101007633>>. Acesso em: 21 abr. 2010.

“Olá. Estou cursando o Normal Superior fora de sede, [...em uma] universidade que se gaba de ser pioneira e a melhor em formação de docentes. O curso teria tudo para ser perfeito, aulas multimídia, interatividade, plantão de dúvidas, equipamentos modernos, uma tutora competente e alunos querendo aprender. Porém a UNIVERSIDADE parece não estar interessada em quem quer aprender, só em que quer “comprar” o diploma. O curso só foi elaborado para professores já formados pelo magistério, com material complementar, insuficiente em minha opinião, o que seria apenas uma atualização creio eu, um curso feito em 2 anos. Com a permissão para a formação básica de novos professores a universidade pegou este pacote pronto, esticou para 3 anos e está jogando para milhares de alunos; um curso com os 2 primeiros semestres inteirinhos baseados somente no material didático da Fundação Victor Civita chamado Ofício de Professor. Estamos no 1º semestre e começamos as aulas com 43 alunos, hoje estamos com 35 alunos, a maioria destes que ainda restam são professores que precisam de diploma até 2007 quando o magistério não valerá mais. Quando entrei em contato com a coordenadora da minha região ela aconselhou-me a faltar na maioria das aulas já que eu estava achando muito fácil e aprendia rápido. Em que mundo estamos??? Pesquisando um pouco percebi que muitos alunos de outras faculdades, mesmo de cursos em sede estão insatisfeitos com o curso, então o problema é muito mais grave. A educação a distância poderia sim funcionar, por exemplo com todo o equipamento que tenho em sala de aula poderíamos ter uma câmera mostrando as aulas ao vivo [...], seria fácil e barato, poderíamos ter professores itinerantes, dando mais valor e conteúdo ao aprendizado, são idéias simples que funcionam mas ninguém está interessado em colocar em prática, que professores teremos para nossas crianças, estão conseguindo piorar o que já está péssimo. Desculpem-me, mas estou revoltada.”

“Eu acredito que a pessoa aprenda com o diálogo entre teoria e prática. Mas isso não é tudo, tem que envolver afetividade, para gerar conhecimento, tem que haver troca. Pois, nela temos vários pontos de vista de uma mesma questão, que nos leva à reflexão...”

“A Educação a Distância é criticada porque a maioria das pessoas julga sem conhecer. As aulas são cansativas pelo fato de ser 15 aulas diretas, com troca de conhecimentos, teoria/prática, seminários e tudo que existe em uma Educação “Fechada” como se diz. Mas não devemos generalizar, existem cursos “Abertos” que são cansativos da mesma forma e a questão de teoria/prática são trabalhadas iguais.”

Em outra comunidade, mas com mesma discussão⁵⁴¹:

“Eu também gostaria de saber qual seria sua opinião, porque a minha é que esse ensino é uma falta de respeito com a nossa educação. Não concordo.”

“Não concordo com você, [respondendo à mensagem anterior]. A Educação a Distância é uma metodologia muito séria e antiga, já utilizada pelos grandes pensadores como Aristóteles. Pena que alguns professores, por medo de saírem da “zona de conforto”, prefiram continuar sendo detentores do saber, só por medo de enfrentar o novo e se tornar apenas o mediador, o acompanhante do aluno nas suas descobertas. Sou super a favor da EaD, aquela que é séria e que é feita por profissionais capacitados e comprometidos com a educação.[...]”

⁵⁴¹ Comunidade: Rubens Alves. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=54986>>. Acesso em 21 abr. 2010.

“Penso que a educação a distância, pode ser útil na educação mas não substitui o ensino presencial, penso principalmente no caso dos médicos, quem de vcs[vocês] aceitaria operar do coração por exemplo por um medico que fez educação a distância? O contato humano é importantíssimo no aprendizado!”

“Meu filho está fazendo Pedagogia e quase se formando. No início não concordei muito pois tinha essa visão preconceituosa, se entendo preconceito como conceituar algo sem ter conhecimento de fato. Pois é, mas ele cismou e fez e agora vejo o quanto estava equivocado. Estudei em conceituada universidade e cansei de levar recortes de textos xerocados por professores e entregues aos alunos para ler e fazer trabalhos, enquanto no ensino a distância meu filho recebe livros de ótima qualidade pelo correio. [...] Agora, quando falamos em educação seja presencial ou não, já sabemos que muita coisa errada tem.”

“[...] trabalho com EaD no Senac-BA e percebo o quanto o preconceito afasta as pessoas de maneiras novas e sérias de educação. Espero que isso esteja no fim.[...]”

1.7. Lista de discussão de alunos de um curso de pedagogia

Em uma discussão presente na lista do curso de pedagogia, da UFES, sobre a EaD. A pergunta do fórum está no primeiro enunciado, a seguir.⁵⁴²

“Atualmente há uma grande polêmica envolvendo a criação de cursos a distância e com uma possível falta de interesse dos órgãos públicos em investir na educação presencial. Qual sua opinião? Você concorda com a implantação do curso de Pedagogia a distância? Quais problemas e/ou benefícios existem nesta modalidade de ensino?”

“Quando comecei a fazer o Curso de Pedagogia na modalidade a distância tinha muitas dúvidas e incertezas, mas agora que estou terminando posso afirmar que o curso não perde em qualidade para a modalidade presencial, pois grande foi o meu crescimento durante os quatro anos em que participei desse projeto da UFES no CRE@D de Vila Velha.”

⁵⁴² Discussão entre futuros pedagogos sobre a EaD. Iniciada em novembro de 2005 com última postagem em março de 2007. Fonte: Comunidade: Pedagogia – UFES. Disponível em <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=391726&tid=1741365&kw=educa%C3%A7%C3%A3o+a+distancia>>. Acesso em 22 abr. 2010.

“Vai me desculpar, mas o curso a distância perde sim no que diz respeito a vivência, ao aprimoramento e aperfeiçoamento que o estudante tem, o q[ue] não acontece com o EAD. De fato existem ótimos profissionais q[ue] estão sendo formados nos Creads... mas nem se compara com o ensino oferecido na modalidade PRESENCIAL...”

“Vou ser bem direta sem rodeios... me desculpem, mas eu discordo completamente, principalmente por terem o msm[mesmo] diploma, sem ao menos uma referência a modalidade de ensino. Desculpa, mas essa é minha opinião.”

“Aqui na Ufes, como já vimos mais de uma vez, o curso a distância tem servido para determinar os rumos políticos da universidade e não é por que são participativos, mas porque não tem a oportunidade de vivenciar os espaços universitários como nós e acabam se deixando levar por uns e outros. [...]”

“[...] ponto importante!!! Eles [alunos em cursos na modalidade a distância] têm direito ao mesmo diploma do nosso curso presencial - é muita sacanagem!!!!”

“Sou a favor de q[ue] todo curso de graduação seja presencial. Acredito q[ue] é uma etapa da formação profissional em q[ue] deve ser garantido o espaço de debate aberto. É aquela história de “viver” o espaço acadêmico, e ã[não] apenas “passar” por ele. Eu fiz um curso presencial e sei o qto[quanto] é difícil garantir esse espaço, o q[ue] se torna ainda mais complicado em um curso aligeirado (com claras intenções mercadológicas) como o oferecido pelo Ne@d.”

“Bom, da forma em que está sendo gerenciada, SOU CONTRA... A prioridade não era dar esse tipo de educação aos professores do magistério que não tinham como fazer faculdade? Sou contra educação a distância. Não acredito em relações humanas, vivências e aprendizado de vida puramente “on line”! Ou de pessoas que vão 2 vezes num prédio dito da faculdade para FAZER O QUÊ? Sei que a maioria dos alunos destes cursos a distância não tem culpa, mas deveriam ser mais críticos e exigirem estudar todos os dias, e não me venham com a historinha que não tem tempo! A maioria das alunas do curso presencial estudam, trabalham e dá conta dos trabalhos, provas e muitos textos. Pq[Por que] dá[dar] moleza p/[para] alguém que vai ter o mesmo diploma que os alunos dos cursos presenciais, sendo que o processo não foi o mesmo! AH, e o vestibular do curso a distância, como acontece? Alguém já viu o edital?”

“Li todos os depoimentos deste fórum e me surpreendi com alguns, concordei com outros, enfim são opiniões e respeito todas devido cada um ter seu ponto de vista. Sou aluna EAD...e esta modalidade de ensino vem crescendo e conquistando seu espaço... Muitas das vezes as críticas aparecem, ate pq[porque] vivemos num país democrático e isso faz parte. Mas tenham certeza que o trabalho aqui realizado é comprometido e como disse o Profº João Assis, quem se banhou nas águas da filosofia não é mais o mesmo, não lê a educação, a cultura e o mundo com os mesmos olhos e fica cheio do novo pulsante. É como a águia que ganhou penas novas e agora quer voar mais alto e mais longe... Portanto com o auxílio das novas tecnologias encurtamos distâncias, recriamos o tempo e instituímos novos espaços... E para concluir sinto muito orgulho de ser aluna do curso de educação aberta e a distância da Universidade Federal do Espírito Santo no Cread de Vila Velha [...]”

“A justificativa inicial p[ara] o Ead tinha um “único” propósito: formar profissionais da educação, os já atuantes, em professores diplomados (p[ara] cumprimento de uma lei). Todavia, a palavra único entre “[aspas], n[ão]” foi apresentada dessa maneira em vão. O que percebo bem claro nessa modalidade é a clara intenção das forças políticas em formar pessoas, no mínimo, menos críticas politicamente, onde se reduza a troca dos diálogos, discussões, experiências, pois são esses elementos q[ue] nos faz visualizar melhor a que, a quem, como estamos servindo a sociedade. Não ignoro o debate realizado nos EAD, entretanto, vale lembrar que as informações sobretudo política que se obtém no meio acadêmico presencial, nos mude para uma consciência educacional/social mais clara e real vivida por todos e todas. Não creio que alunos da EAD participem das paralisações, protestos q[ue] ocorrem na universidade que as formam. É isso minha gente do que falo: falo de uma participação presencial onde colabora com as articulações e movimentos a qual muitos e tenho consciência de que não são todos os alunos presencial, estão envolvidos. E alguém ainda pode achar chato falar de política na educação. Ora lembremos que tudo de bom e de ruim que ocorre na educação é a política, e aí envolve desde a sua consciência até as decisões dos governantes, quem coordena.”

“é sim possível aprender, educar....a distancia. Agora pensemos o seguinte: COMO, DE QUE MANEIRA se efetivara essa educação?”

2. Listas de Discussão no Grupo EADBR

A seleção dos enunciados foi limitada entre os períodos de julho de 2009 até abril de 2010, o que equivaleu a mais de 500 listas de discussão. Por serem muito extensas, selecionamos somente duas discussões para serem analisadas. A primeira, sobre a notícia “Formação de professores em cursos de educação a distância gera polêmica” e a segunda sobre “Representação discente de alunos de cursos a distancia”.

Geralmente, algum membro do grupo posta uma mensagem com uma reportagem, ou alguma outra fonte que gera a discussão. Depois, outros integrantes levantam questionamentos ou se pronunciam a respeito dos tópicos.

Aqui estão os textos na íntegra, contudo excluímos posicionamentos de alguns membros que não se relacionavam com o tema educação a distância e retiramos os nomes de pessoas citadas ou envolvidas nas discussões.

2.1. Formação de professores em cursos de educação a distância gera polêmica

Um integrante do grupo postou a seguinte reportagem⁵⁴³.

“Formação de professores em cursos de educação a distância gera polêmica 30/03/2010 - 19h05, Lisiane Wandscheer
Da Agência Brasil (Brasília)

A formação de professores em cursos de educação a distância está longe de um consenso entre os educadores que participam da Conae (Conferência Nacional de Educação). Os defensores da modalidade afirmam que essa é a única forma de garantir o ensino universitário aos que vivem em regiões de difícil acesso e os que são contra salientam a falta de qualidade dos cursos.

A diretora do Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul e presidente do Conselho Estadual de Educação, Cecília Farias, critica a formação de professores em cursos de educação a distância. Para ela, é preciso haver formação presencial do futuro professor. "Nos cursos de pós-graduação, não há problema [com a distância], mas, para a formação inicial, somos contra."

A professora ressaltou que várias instituições privadas não estão oferecendo cursos de qualidade e que existe muita mercantilização. "Os objetivos são apenas financeiros."

A coordenadora-geral de Formação da Secretaria de Educação Básica do MEC (Ministério da Educação), Helena de Freitas, que também participa da Conae, lembra que a escola deve ser vinculada à sociedade e que muitos cursos a distância são de baixa qualidade.

"Temos que examinar que tipo de professores são formados nesses cursos. Um encontro presencial é limitado no tempo e no espaço e distante da realidade da sociedade", disse ela.

Segundo o Ministério da Educação, há 800 mil pessoas fazendo cursos de educação a distância – 600 mil em escolas privadas e 200 mil em instituições públicas. O secretário de Educação a Distância do MEC, Carlos Biechowski, disse que o ministério está exercendo um papel rigoroso na supervisão e regulação de tais cursos.

"O curso a distância permite que pessoas que morem nos regiões mais distantes se formem. Estamos sendo rígidos na supervisão dos cursos. Hoje mesmo foi descredenciada uma instituição de ensino e na semana passada tivemos outra faculdade", afirmou Biechowski.

Fonte: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/03/30/formacao-de-professores-...>

A seguir, as discussões decorrentes da reportagem.

⁵⁴³ Discussão sobre a formação de professores. Título: *EAD X CONAE*. Postagens entre os meses de março e abril de 2010. Fonte: *Grupo de Discussão: EADBR – Educação a Distância*. Disponível em <http://groups.google.com.br/group/eadbr/browse_thread/thread/b3a96a2338493883/352028dda7796c51?lnk=gs&t&q=forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+gera+pol%C3%AAmica#352028dda7796c51>. Acesso em: 22 abr. 2010.

“[...] falam da mercantilização da educação a distância. Mas a educação presencial não fica atrás. Faculdades que quase "obrigam" professores darem nota 7,0 como mínima. Basta ver as notas dos alunos, estão sempre entre 7,0 e 10,0 e os poucos casos abaixo de 7,0, não estão abaixo de 5,0. E se ficarem de prova final, dificilmente serão reprovados. Certamente que faculdade ruim que ministra curso em EAD, serão cursos piores ainda. Mas faculdades sérias que tem curso presencial bom, as chances de terem cursos em EAD bons, será muito grande. *E então alguém discorda?*" ⁵⁴⁴

“O grande problema é que toda discussão sobre EAD está se referindo a formação de professores. O texto da CONAE não fala nada sobre a oferta de graduação EAD para outros fins que não sejam formação de professores e aí, fica totalmente perdida a possibilidade de se aprovar algo. As “tias” delegadas na CONAE que não sabem nem ligar um computador nunca vão aceitar isso, e como são maioria dos delegados, pode esquecer, não passa mesmo.”

“Concordo com vc[você]. Aliás acho que esse processo de mercantilização é muito mais “visível” no ensino presencial. Faculdades e universidades realmente boas, compromissadas com o ensino, produzem cursos bons, sejam eles presenciais ou à distância.”

“É verdade. A instituição compromissada com o aprendizado do aluno e com o processo de formação, se empenhará com resultados positivos, seja à distância, seja presencial. Os profissionais formados através de ead, talvez, tenham um desempenho melhor, tendo em vista uma das características desta modalidade, que é a auto-aprendizagem e o estímulo à pesquisa. Os tutores não “ensinam”, e sim direcionam o aluno às muitas possibilidades de pesquisa e construção do conhecimento. Educação presencial ou à distância deveria ser uma escolha pela melhor modalidade que se adequa ao aprendiz, e não uma imposição do mercado”

“ => “As "tias" delegadas na CONAE que não sabem nem ligar um computador nunca vão aceitar isso, e como são maioria dos delegados, pode esquecer, não passa mesmo.”

Fico muito preocupado quando a discussão caminha para a dicotomia "nós x eles", "melhores x piores", "vanguarda x atraso".

Colocações pobres e preconceituosas deste tipo reduzem sua análise [...].

Respeito aos adversários é condição para uma batalha justa. Neste caso, nem dá para considerar que seja uma disputa legítima, a menos que nos consideremos “mais” educadores do que “os outros”, ou que nossas atuações são tão distintas que fazemos “outra” educação.

Se for este o caso, melhor fundarmos o movimento da “Educação do B” nos moldes do recente “Basta” e do notório “Movimento pela Família e a Propriedade”.

Você pode fazer uma discussão melhor do que esta [...]

⁵⁴⁴ Discussão sobre a formação de professores. Título: *EAD X CONAE*. Postagens entre os meses de março e abril de 2010. Fonte: *Grupo de Discussão: EADBR – Educação a Distância*. Disponível em <http://groups.google.com.br/group/eadbr/browse_thread/thread/b3a96a2338493883/352028dda7796c51?lnk=gs_t&q=form%C3%A7%C3%A3o+de+professores+gera+pol%C3%AAmica#352028dda7796c51>. Acesso em: 22 abr. 2010.

“Parece-me que o discurso continua o mesmo da Conferência Nacional de Educação Básica, mas também me parece que o conjunto dos que se manifestam não concordando com a modalidade educação a distância para a formação de professores fazem questão de manifestar algumas viseiras, eles propalam que na EaD impera a má qualidade em educação, porém se formos procurar onde está essa má qualidade será que não encontraremos elas onde encontramos nos cursos presenciais? Acredito que o problema seja agredir o novo... e que alguns intelectuais não sabem fazer. Nossa pergunta fica onde fica o já posto dos inúmeros cursos que certificam mas não formam pessoas presencialmente ... esse não é o grande número de profissionais que temos para ocupar os postos de serviços? (Não é uma questão de guerra entre presencial e a distância é simplesmente uma provocação, Há uma avaliação comparativa?) Onde está a universalização do ensino superior? Acredito que temos que pensar o que alguns querem, por exemplo: reserva de mercado para poucos que moram em grandes centros urbanos ou que têm condições de se transferirem para eles? Se essa for uma asserção verdadeira nos perguntamos, ainda: o que está acontecendo com alguns dos intelectuais da nossa sociedade? Chamo a baila a música da Elis Regina quando diz que " O novo sempre vem"! ”

“concordo [...] quando diz: => “porém se formos procurar onde está essa má qualidade será que não encontraremos elas onde encontramos nos cursos presenciais?”

Se em um curso presencial o professor não pode registrar notas baixas, pois senão os alunos irão avaliá-lo com uma nota baixa, e professor com nota baixa, não interessa a causa, será demitido. E em qualquer causa, professor com nota baixa será demitido. E considerando que o que alegra o aluno, não é aprender mas ficar com uma nota boa no fim do bimestre;

E considerando ainda que um aluno fica muito raivoso, quando em uma prova fica claro que ele não sabe, não por que o professor não ensinou, mas por não ter estudado nada, mas não admite que a causa seja não ter estudado, mas considera sempre o professor não ter ensinado. E por fim, considerando que aluno insatisfeito larga aquela faculdade e irá procurar outra no qual professores possam dizer que ele é um gênio, que consegue tirar nota 10,0 sem ler nenhuma página, só ouvindo metade da aula do professor. Por que na educação a distância seria diferente disso?

Assim, instituições de ensino que a lógica presencial é essa, nos cursos a distância certamente serão as mesmas.”

“[...] daí a importância de explicitarmos o lugar de onde falamos... Eu com minha visão de “funcionária pública” estava falando dos cursos públicos de Educação a Distância e você acrescentou um outro cenário... esse eu não tinha quando emiti minha opinião.”

“Concordo plenamente: a qualidade, neste caso, pelo menos, independe da tecnologia que é utilizada. Mesmo nos cursos presenciais encontramos exemplos em que a estrutura de uma instituição não garante a sua qualidade. É o velho contraste entre escolas particulares, e os milhões investidos em diversos recursos - que, em muitos casos, produzem resultados pífios, comparadas com algumas escolas públicas que mesmo sem muitos recursos, conseguem resultados excelentes.

A comparação entre o EAD e o curso presencial está muito relacionada com o exemplo acima. Escolas sérias produzem cursos EAD sérios. [...] Escolas que tradicionalmente são “caça níqueis” (e a gente sabe muito bem que o mercado está cheio delas) vão produzir cursos EAD ruins, claro. O objetivo dessas escolas não é a educação, e sim o lucro, pura e simplesmente. O EAD, neste caso, vai ser uma forma de ganhar mais dinheiro (é mais eficiente para este propósito).

É importante reforçar um detalhe: o problema não é o lucro [exemplifica com uma faculdade particular que apresenta bons resultados nas avaliações do MEC, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Tem mensalidades muito caras e, portanto, tem lucro, mas é muito boa].”

“=> “Parece-me que o discurso continua o mesmo da Conferencia Nacional de Educação Básica, mas também me parece que o conjunto dos que se manifestam não concordando com a modalidade educação a distância para a formação de professores fazem questão de manifestar algumas viseiras, eles propalam que na EaD impera a má qualidade em educação, porém se formos procurar onde está essa má qualidade será que não encontraremos elas onde encontramos nos cursos presenciais? Acredito que o problema seja agredir o novo... e que alguns intelectuais não sabem fazer. O problema não é esse. Para os professores no magistério o problema são os cursos de formação para a área em um curto espaço de tempo (inclusive os famigerados cursos de complementação presenciais), o que não raro dão espaço para aventureiros e gente em busca de remuneração fácil. Por exemplo, contador ou advogado fazendo um curso desses para dar umas aulinhas. Em São Paulo é comum ver professor que não deu certo numa área fazerem complementação e trabalharem em outra matéria totalmente diferente, *apenas porque há mais vagas nesta matéria*. Tipo, professora de português que não consegue aula e vai fazer curso em EAD de Artes.”

É verdade que a média dos cursos presenciais na área é ruim, mas querendo ou não as barreiras de tempo e espaço filtram os espertinhos/aventureiros citados. As próprias *vantagens* do EAD acabam fortalecendo o problema.

E pessoalmente, creio que não sou o único que se incomoda com a ênfase nas licenciaturas dos cursos de EAD no Brasil (Posso estar sendo ignorante, mas existe curso de graduação em EAD no Brasil que não seja licenciatura?). O Instituto Universal Brasileiro já trabalhava lá nos tempos da carochinha com cursos profissionalizantes bastante elogiados em áreas como mecânica e eletrônica. Creio que com a tecnologia atual as fronteiras seriam ilimitadas, e não vão dizer para mim que há maior necessidade de licenciados em Português em Presidente Epitácio ou em Rondonópolis que de programadores e técnicos agrícolas que eu sei que não há.”

“A EAD permite que os professores possam se libertar dos grilhões financeiros na medida em a distância fica sem distância e que as aulas podem ser ministradas a partir de qualquer computador com acesso a internet. A EAD transforma o poder do capital um item acessório, irrelevante para os libertos. Destruindo dessa forma os burocratas que se alimentam das estruturas que o capital necessita para perpetuar sua relevância.

Construir os diques para que a avalanche de mudança a ser proporcionada pela EAD é a pauta do momento em todos os seguimentos por ela afetados, inclusive os que desejam ser libertos pois estes, ainda preferem a terra firme do momento atual aos desafios que o mundo novo irá impor![...]”

“[...] vejo ainda outra questão: o real e o teórico.

Uma coisa é teoricamente dizermos que existe instituições ruins, de dizermos que existem alunos em instituições ruins interessados em serem enganados, que querem tirar 10,0 e serem aprovados, mesmo sem estudar. Outra coisa é dizermos na realidade, esta instituição é ruim, esses alunos dessa turma de nome x, y, z, querem tirar nota 10,0 e serem aprovados, mesmo sem estudar.

Passei por essa experiência. Peguei aula em uma faculdade dessas. Mas me custou acreditar que na REAL, aquela era uma instituição ruim, e mantive-me no princípio que os alunos queriam aprender. Com 45 dias de aula, por minha conta, pedi que os alunos fizessem uma avaliação das minhas aulas. Fiz isso com perguntas objetivas e subjetivas. 90% me deu nota acima de 9,0, mais 5% entre 7,0 e 9,0 e somente 5% abaixo de 7,0.

Na parte escrita, ótimos comentários. E esses 5% deram nota baixa, reclamando que era muita matéria. Veio a prova do bimestre, e as notas dos alunos foram: 0% abaixo de 5,0; 30% entre 5,0 e 7,0; 50% entre 7,0 e 8,0; 10% entre 8,0 e 9,0 e 10% acima de 9,0. Então “surpreendentemente” fizeram um abaixo assinado para me tirarem. E a instituição aceitou. Reclamei, reclamei, mostrei a avaliação até que eles admitiram: é mais fácil para nós conseguir outro professor, do que deixar correr nos corredores que os alunos reclamam e a direção não faz nada, e isso gerar um conceito ruim entre os alunos, e com isso perdermos alunos.

Portanto ficou claro: quando a avaliação entre somente sobre a AULA, tudo ótimo, quando envolveu a questão da NOTA, realmente desmoronou. Consegui ver as notas em outras matérias. Observei que a menor nota em outras 3 matérias era 8,0. E eu ousei dar nota abaixo de 7,0. *Agora imagine tal situação, passado para o EAD?*

“Essa é uma das discussões que fazem o meu sangue ferver =D. Faculdades e universidades realmente boas, compromissadas com o ensino, produzem cursos bons, sejam eles presenciais ou à distância. Fico na dúvida em relação a essa equação. Parece-me um ‘tudo ou nada’ dificilmente verificável na prática. A própria avaliação do MEC distribui notas diferenciadas aos diferentes cursos de uma mesma instituição. Não é? Pelo que tenho conhecimento do sistema UAB, por contato e em trocas em eventos científicos e acadêmicos com professores de outros lugares, é possível encontrar em uma mesma instituição cursos em EAD bons e ruins, com funcionamentos bem diferenciados uns dos outros. Repito: na mesma instituição. Também, é possível encontrar curso em EAD que funcionam desvinculados totalmente do mesmo curso no presencial. Uma dica: comece procurando nas universidades públicas.

Alguém comentou brilhantemente: “se formos procurar onde está essa má qualidade será que não encontraremos ela onde encontramos nos cursos presenciais?” Qualquer um que fizer um flashback sensato de seus estudos no presencial e a distância, enxergará que os problemas existem independente da modalidade. E lá pelas tantas, a gente descobre até que há questões que vão mais a fundo do que curso, professor, instituição e aluno bom ou ruim (ou meio termos): quem está afim de burlar o sistema, o fará de qualquer forma. Honestidade e ética são itens valiosos, mas muita gente não está nem aí para isso. Lamentavelmente!

“Onde está a universalização do ensino superior?” Aí, me parece estar um dos focos do problema. Ao meu ver, o governo mesmo tem “forçado” a barra para fazer a expansão. Está interessado em números (quantidade) principalmente para divulgar (veremos, nas próximas eleições!) e não está acompanhando e exigindo qualidade no mesmo patamar. Os cursos de formação de professores tão criticados, onde estão? Não são em sua maioria financiados largamente pelo próprio governo? E para mim está claro, o próprio governo, que deveria supostamente zelar pelo interesse público, tem atuado como um “bom capitalista”, porque quer cursos a distância, mas se recusa a pagar aquilo que um de qualidade custa – haja visto o programa de bolsas para tutores e as formas de negociação dos custos de implantação, entre outras.

“A instituição compromissada com o aprendizado do aluno e com o processo de formação, se empenhará...seja à distância, seja presencial.” Bem, esse é o ideal a perseguir! ”

“Não é a modalidade que faz um curso ter boa ou má qualidade... Esse tipo de opinião é preconceituosa. Então, TODOS os cursos de formação de professores são de boa qualidade? Ir, diariamente, à faculdade qualifica um curso?”

2.2. Representação discente de alunos de cursos a distancia

Esta discussão trata sobre o tratamento diferenciado dos alunos devido às diferentes modalidades. A mensagem que iniciou a discussão é a primeira.⁵⁴⁵

⁵⁴⁵ Discussão sobre o tratamento diferenciado de alunos devido à modalidade de ensino – presencial ou a distância. Título: *Representação discente de alunos de cursos a distância*. Discussão iniciada em 02 de dezembro de 2009, com última postagem no dia 06 do mesmo mês. Fonte: *Grupo de Discussão*: EADBR – Educação a Distância. Disponível em http://groups.google.com.br/group/eadbr/browse_thread/thread/337a4acdbc660d3/be89a0e866e1cc1a?lnk=gst&q=Representacao+discente+de+alunos+de+cursos+a+distancia+#be89a0e866e1cc1a. Acesso em: 22 abr. 2010.

“Representação discente de alunos de cursos distância.

Os alunos a distância estão na minha opinião a ser discriminados de uma efetiva participação na vida universitária, através do Diretório Central de Estudantes (DCE).

Um exemplo, é a notícia publicada hoje no jornal o “*Pioneiro*” <<http://www.clicrbs.com.br/>>” da cidade de Caxias do Sul. De acordo com a notícia: Os estudantes da Universidade de Caxias do Sul (UCS) estão elegendo o comando do Diretório Central de Estudantes (DCE). Cerca de 28 mil acadêmicos dos campi, núcleos e cidade universitária estão aptos a participar da eleição. *Apenas os alunos do Ensino a Distância não votam.* Como encontrar formas de possibilitar uma efetiva participação dos alunos de cursos na vida acadêmica das IES? [...]”⁵⁴⁶

“o credito estudantil, que é um meio de para facilitar o pagamento, não é permitido para estudantes de ead”

“Olha eu vou te dizer que essa é praticamente a minha cruzada pessoal. É bem complicado, tendo em vista que a própria UNE discrimina os estudantes EAD e se recusa a se posicionar nesse tipo de caso. Na UFSCar os alunos EAD participam de conselhos superiores mas não votam para o DCE.”

“Saudações a todos. Me recordo que em 1998 lecionava numa escola onde havia um grêmio bastante atuante, a chapa que ganhara as duas últimas eleições foi derrotada no terceiro pleito, a chapa vencedora teve sua eleição impugnada, pois, constava de seus candidatos um aluno do telecurso que era baseado na escola, motivo da impugnação: Rezava no estatuto do grêmio que os candidatos deveriam ser alunos regularmente matriculados e freqüentes, o que não era uma obrigatoriedade para o aluno do telecurso de sorte que não havia como cumprir este requisito. Acredito que de lá para cá nada tenha mudado quanto a este quesito em estatutos de agremiações, se for o caso, haverá a necessidade de uma plenária para mudanças no estatuto. Como a modalidade EAD, vem crescendo, há que se mobilizar para que a possibilidade de participação dos estudantes seja plena.”

“[...], fiz uma incursão pelos estatutos dos DCEs, e inclusive no estatuto da UNE já citado, e não há nenhuma menção da modalidade de ensino, apenas quanto a ser aluno da Graduação ou pós graduação para ser filiado a UNE, o mesmo aparecendo nos estatutos de dois DCEs que tive a oportunidade de acessar, então, a questão é de fato discriminatória e como tal exige medidas legais cabíveis à serem tomadas pelos estudantes prejudicados pela ato descabido, inclusive com assessoria jurídica da UNE que existe para tal fim.”

“No estatuto da UNE não tem nada em relação a EAD , mas no regimento do congresso da UNE, os critérios para tiragem de delegados na EAD e no presencial são completamente diferentes, sendo q[ue] na EAD é quase impossível”

⁵⁴⁶ Discussão sobre o tratamento diferenciado de alunos devido à modalidade de ensino – presencial ou a distância. Título: *Representação discente de alunos de cursos a distância*. Discussão iniciada em 02 de dezembro de 2009, com última postagem no dia 06 do mesmo mês. Fonte: *Grupo de Discussão*: EADBR – Educação a Distância. Disponível em <http://groups.google.com.br/group/eadbr/browse_thread/thread/337a4acdbc660d3/be89a0e866e1cc1a?lnk=gst&q=Representacao+discente+de+alunos+de+cursos+a+distancia+#be89a0e866e1cc1a>. Acesso em: 22 abr. 2010.