

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: História da Educação

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A
DISTÂNCIA: LICENCIATURA PLENA DA UFMT COMO PONTO DE
PARTIDA**

Maria Salete Bruschi da Silva

Maringá
2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: História da Educação

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A
DISTÂNCIA: LICENCIATURA PLENA DA UFMT COMO PONTO DE
PARTIDA**

Dissertação apresentada por Maria Salete Bruschi da Silva, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPE, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr^a. Amélia Kimiko Noma.

Maringá
2008

MARIA SALETE BRUSCHI DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: LICENCIATURA
PLENA DA UFMT COMO PONTO DE PARTIDA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Amélia Kimiko Noma (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a Eliane Cleide da Silva Czernisz - UEL

Prof^a. Dr^a Teresa Kazuko Teruya - UEM

Maringá, 10 de março de 2008.

Dedico este trabalho a todos que me incentivaram e apoiaram nesta caminhada, em especial aos meus pais e ao meu filho Aléssio, pelo carinho e compreensão dos momentos ausentes.

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho somente foi possível por ter recebido compreensão e colaboração de várias pessoas que conviveram comigo neste espaço de tempo, às quais agradeço pelo carinho, apoio intelectual e amizade.

À primeira orientadora, professora Dr^a. Aparecida Marcianinha Pinto (In Memorium), profissional dedicada, íntegra, muito exigente, acolhedora e atenciosa, com a qual muito aprendi, apesar da convivência e orientação terem durado apenas um ano;

Em especial, à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Amélia Kimiko Noma, pela amizade, confiança, pela criteriosa orientação e sabedoria, sem a qual este trabalho não teria sido possível e, também, pelo apoio nos momentos difíceis ao longo do desenvolvimento desta pesquisa;

À Banca Examinadora, Prof^a. Dr^a. Eliane Cleide da Silva Czernisz (UEL) e à Prof^a. Dr^a. Tereza Kazuko Teruya (UEM), pelas contribuições valiosas para o aprimoramento da qualidade deste trabalho;

A todos os professores do Programa de Pós-graduação da UEM, que, ao ministrarem suas disciplinas, mostraram-se empenhados com a formação crítica e reflexiva dos seus alunos;

A toda minha família, meu porto seguro, sem citar nomes para não cometer o erro de esquecer alguém;

Às amigas inesperadas construídas durante o mestrado, pelos momentos de discussão, incentivo, observações e conversas que tanto me ajudaram e a todos que me apoiaram durante todo o percurso.

SILVA, Maria Salete Bruschi da. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: LICENCIATURA PLENA DA UFMT COMO PONTO DE PARTIDA**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Amélia Kimiko Noma. Maringá, 2008.

RESUMO

Esta dissertação aborda políticas de formação de professores na educação a distância (EaD). Tem o objetivo de analisar a implantação de políticas públicas de formação de docentes em curso superior na modalidade a distância no Brasil a partir da década de 1990. O ponto de partida é a experiência implementada pela Universidade Federal de Mato Grosso com um curso de Licenciatura Plena. A problemática de pesquisa expressa-se em duas indagações conexas: Em que medida a experiência do Mato Grosso tem vinculações com políticas nacionais e internacionais emanadas das agências multilaterais para a educação e para a formação docente com a adoção da EaD? De que maneira está relacionada a processos e políticas de expansão da educação superior na modalidade a distância no setor público federal a partir da década de 1990? Trata-se de pesquisa fundamentada em análise documental, na qual os dados obtidos são examinados e interpretados à luz de produções bibliográficas pertinentes. Adota-se a abordagem do materialismo histórico e, no intuito de atribuir significação histórica e política ao objeto em estudo, trata-o como um processo desigualmente combinado, que articula elementos mais gerais das tendências universalizantes com aspectos da singularidade. Destarte, sua análise é vinculada com a configuração da política brasileira para a formação de professores a distância a partir da década de 1990 e com o processo de expansão da EaD no Brasil. A seguir, evidencia-se a ilação da política nacional com a internacional de modo a apreender as repercussões da reforma da educação superior brasileira na política nacional de formação docente na EaD no período delimitado. Se, por um lado, na sua especificidade, a proposta de formação de docentes em pauta atendeu, em caráter emergencial, a uma necessidade do Estado de MT, por outro, a mesma se inseriu num processo que resultou na reforma da educação e na expansão da EaD no Brasil. Os compromissos assumidos em nome do país em sua agenda econômica e política foram seguidos de outros numerosos compromissos na esfera social, particularmente na esfera educacional. Após as Conferências de Jomtien em 1990 e de Nova Delhi em 1993, houve o planejamento de ações com a finalidade de implementar reformas políticas que viabilizassem cumprir os compromissos de educação para todos dos quais se tornou signatário. A reforma universitária e a formação dos professores na modalidade a distância tiveram forte estímulo de organismos internacionais que orientam a elaboração das políticas públicas para a educação, sob um discurso de democratização do acesso do aluno ao conhecimento, da sua permanência e da qualidade do ensino. Assim, a diversificação do ensino superior no país vincula-se, em grande parte, às orientações do Banco Mundial e da Unesco, que defendem a flexibilização, a ampliação e a diversificação nos processos de formação docente nas instituições de ensino superior. No país, foram implementando programas de formação, compatibilizando a reforma do ensino com a política de redução dos gastos financeiros públicos, incentivando a descentralização dos recursos com as parcerias entre instituições, com o propósito de reduzir gastos dos cofres públicos.

Palavras-chave: Educação pública. Educação a distância. Políticas nacionais. Políticas internacionais. Formação de professores. Brasil pós 1990.

SILVA, Maria Salete Bruschi da. **PUBLIC POLICIES FOR TEACHERS' DEVELOPMENT IN DISTANCE EDUCATION: THE TEACHING LICENSE COURSE AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF MATO GROSSO AS A STARTING POINT.** 149 f. sheets. Thesis (Master's Degree in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Professor Amélia Kimiko Noma. Maringá, 2008.

ABSTRACT

This thesis approaches the policy of teacher development for distance education (DE). It aims at analyzing the implementation of teachers' development public policy in distance superior education in Brazil from the 1990s. The starting point is a Teaching License course implemented at the Federal University of Mato Grosso, Brazil. The research issue is expressed by means of two related questions: Up to what extent is Mato Grosso experience linked to national and international policies emanating from multilateral agencies toward education and teacher development since the adoption of DE? How is this experience related to processes and policies of distance superior education expansion within the federal public sector from the 1990s? The research is based on documental analysis. The obtained data are examined and interpreted under the light of pertinent bibliographical productions. The approach here adopted is the historical materialism. Also, in an attempt to confer historical and political meaning to the object under study, this is treated as an unevenly combined process, which articulates more general elements from universalizing tendencies with aspects of Destarte's singularity. Its analysis is linked to the Brazilian policy configuration for teachers' development in DE since the 1990s and to the expansion process of DE in Brazil. Subsequently, the relationship between national and international policy is analyzed aiming to apprehend the repercussions of Brazilian superior education reform in the national policy of teachers' development in DE during the referred period. If, on the one hand, within its specificity, the teachers' development proposal under discussion has responded to an urgent need of the state of Mato Grosso, on the other hand, it got involved in a process that caused the education reform and the expansion of DE in Brazil. The commitments taken in the name of the country, in its economic and political agenda, were followed by many others from the social sphere, particularly the educational. After the Jomtien Conference in 1990 and the New Delhi in 1993, there was a plan of actions aiming at the implementation of reform policies to help attain the commitments of education for all. The university and distance teachers' development reform had a strong stimulus from international organisms that supervise the elaboration of public policies for education through the discourse of democratization of students' access to knowledge, their permanence and the teaching quality. Therefore, diversification of superior education in the country is closely related to the orientations of the World Bank and Unesco, which defend flexibility, amplification and diversification in the processes of teachers' development at superior education institutions. In the country, programs of development were implemented, making the teaching reform compatible with the policy of reduction of financial public expenses, encouraging the decentralization of resources with the partnership among institutions, with the purpose of reducing expenses of the public safes.

Key words: Public education. Distance education. National policies. International policies. Teachers' development. Brazil after 1990.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAEAD	Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
ALC	América Latina e Caribe
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BRASILEAD	Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância
CEARENAD	Programa Centro de Aprendizagem e Formação de Recursos Humanos em Educação a Distância
CES	Câmara de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho de Secretários de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EaD	Educação a Distância
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEF	Fundo Global para o Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico
ICDE	Conselho Internacional de Educação Aberta e a Distância.
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IES	Instituições de Educação Superior
IFC	Corporação Financeira Internacional
INEA	Instituto Nacional de Educação a Distância
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IUVB	Instituto Universidade Virtual Brasileira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
MT	Mato Grosso
NEAD	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
NTEs	Núcleos de Tecnologia Educacional
OI	Organizações Internacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade federal de Ouro Preto
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e para a Cultura.
UNIREDE	Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIVIR-CO	Universidade Virtual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA EM MATO GROSSO.....	18
2.1	Aspectos Relativos a Conjuntura Educacional em Mato Grosso.....	21
2.2	O Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª série na modalidade a distância da Universidade Federal de Mato Grosso.....	25
2.3	Criação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD).....	26
2.4	Autorização e Reconhecimento do Curso.....	28
2.5	Dos Objetivos e da Dinâmica Organizacional do Curso.....	31
2.5.1	Princípios metodológicos.....	33
2.5.2	Estrutura e organização do Curso.....	34
2.5.3	Organização do sistema na modalidade Educação a Distância.....	38
2.6	A Educação a Distância na Compreensão do Curso.....	47
2.7	Expansão do Projeto.....	48
2.8	Avaliações sobre a experiência do curso de Licenciatura Plena na modalidade a Distância da UFMT.....	58
3.	A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA.....	61
3.1	A Regulamentação da Educação a Distância no Brasil.....	61
3.2	Expansão da Educação a Distância na Década de 1990.....	67
3.3	Política de Expansão da Educação Superior na Modalidade a Distância.....	73
3.4	Reconfiguração da Educação Superior no Brasil: diversificação e flexibilização.....	82
3.5	Educação a Distância: uma alternativa para a formação docente....	90
4.	POLÍTICAS INTERNACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	97
4.1	Educação a Distância e a Democratização da Educação.....	100
4.2	Políticas do Banco Mundial: prioridades e estratégias para a educação.....	107
4.3	A Unesco e Políticas de Formação Docente a Distância.....	115
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	139

1 INTRODUÇÃO

A dissertação tem como objeto de estudo as políticas públicas de formação de professores na modalidade de ensino a distância. O nosso objetivo é analisar a implantação de políticas públicas de formação de docentes em curso superior na modalidade a distância no Brasil a partir da década de 1990, buscando estabelecer suas relações com as políticas nacionais e internacionais. Investigamos como as tendências dessas políticas conformaram os processos de formação de professores na modalidade a distância no período delimitado.

Adotaremos a definição de educação a distância (EaD) expressa no Decreto 5.622/2005 (BRASIL, 2005), concebendo-a como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, que ocorre nos processos de ensino e aprendizagem, se faz pela utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação e com o desenvolvimento, por estudantes e professores, de atividades educativas em lugares ou tempos diferentes.

O interesse em abordar a temática originou-se de experiências na área de educação, como professora da rede pública estadual, no desempenho de atividades dentro de uma Secretaria de Estado de Educação e como partícipe de discussões e da elaboração de propostas educacionais que pretendiam estabelecer rupturas com as existentes até então. Nesse contexto, observamos as dificuldades do acesso à educação, devido aos limites impostos ao ingresso à formação em decorrência da grande extensão territorial do Estado de Mato Grosso¹ e da longa distância dos centros urbanos, e constatamos a necessidade de proporcionar cursos de capacitação para os profissionais da educação.

Apesar de a educação a distância estar presente desde 1930 no processo educativo brasileiro, essa modalidade é relativamente recente no ensino superior. Dadas as circunstâncias, pensou-se em entender como a educação na modalidade a distância poderia interferir no processo educacional em um Estado, uma vez que, em 1991, de uma amostragem de 28.458 professores que atuavam nas escolas públicas, constatou-se que 53% não tinham a formação de nível superior. Além disso, o sistema público de ensino apresentava alta taxa de

¹ O Estado de Mato Grosso tem extensão territorial de 901.420,7 Km².

evasão e repetência, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental. Dos alunos matriculados na 1ª série, 40% não chegava à série seguinte (ALONSO; NEDER; PRETI, 1993).

A motivação para a proposição desta pesquisa veio da constatação de que, no Estado de Mato Grosso a partir dos anos 1990, consolidou-se a implementação da modalidade a distância, sobretudo na formação de professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Diante desse cenário, decidimos propor a pesquisa de dissertação, visando compreender o processo de expansão do ensino superior na modalidade a distância no referido Estado.

A preocupação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) com a dificuldade de acesso da população no ensino regular foi um motor para a implantação de uma política educacional com o objetivo de nortear os processos formativos e de qualificação pertinentes. Para tal, uniu-se, em forma de parceria com a Universidade Federal (UFMT) e a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), além disso, teve o apoio do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública (SINTEP), assessorados pela cátedra da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e para a Cultura (UNESCO) no Brasil, na proposição de estratégias e elaboração do projeto com propostas pedagógicas que utilizassem a modalidade de educação a distância no ensino superior.

Em 1992, foi criado o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), dentre as iniciativas para solucionar o déficit educacional no Estado de Mato Grosso, de modo que a viabilizar uma modalidade educativa diferente da que se realizava presencialmente, destinada, em específico, à formação de professores em exercício que estivessem atuando no ensino fundamental, em especial nas séries iniciais, sem a conclusão de curso superior. Por esse motivo, a EaD foi concebida como solução para os problemas decorrentes do deficitário índice de docentes sem formação superior no Estado e para a alta taxa de evasão e repetência registrada no sistema público de ensino (MATO GROSSO, 1998).

A adoção da modalidade de ensino a distância, foi a saída encontrada para facilitar o ingresso a um maior número de professores mato-grossenses à formação superior. A extensão territorial do Mato Grosso e a distância geográfica dos principais centros inviabilizavam qualquer projeto de formação continuada,

não só por questões financeiras, mas, também, por questões climáticas², que impossibilitavam as viagens em certos períodos do ano.

Nossa dissertação tem como ponto de partida um objeto específico, o curso de graduação a distância da Universidade Federal de Mato Grosso, por ter sido a primeira e por ser considerada uma experiência já consolidada de expansão das políticas de EaD, no Brasil, na formação de professores em exercício. O caso de Mato Grosso nos inspirou a buscar aportes teóricos para não tratá-lo, apenas, como algo endógeno ao contexto mato-grossense, superando a análise do objeto restrita a uma esfera singular. A partir daí, formulamos duas indagações conexas que podem expressar a nossa problemática de pesquisa: Em que medida o caso de EaD no Mato Grosso tem vinculações com políticas nacionais e internacionais emanadas das agências multilaterais para a educação e para a formação docente com a adoção da EaD? De que maneira está relacionada a processos e políticas de expansão da educação superior na modalidade a distância no setor público federal a partir da década de 1990?

Adotamos a abordagem do materialismo histórico e, em decorrência, buscamos explicitar a determinação social do objeto em condições históricas específicas, apreendendo as relações entre o educacional, o econômico e o político mediante a contextualização histórica do objeto em estudo no processo de mundialização do capital³. Nesta investigação, o objeto em estudo não é abordado na restrita esfera da política educacional e nem se detém na discussão de sua regulamentação legal. O argumento para tal é o entendimento de que este não se determina por si mesmo, diferentemente disso, tem íntimas vinculações com o lugar histórico, com as condições temporais e com as estruturas e conjunturas específicas da vida material na qual se constitui e é produzido. Destarte, entende-se que as diretrizes e bases que dão sustentação às políticas

² O clima do Estado de Mato Grosso é predominantemente tropical úmido, com duas estações bem marcadas: a das chuvas e a da seca. No período de chuva, as estradas, no interior do Estado, ficam intransitáveis, impossibilitando a circulação de pessoas.

³ A mundialização do capital, na perspectiva de Chesnais (2001, p. 7) designa uma nova configuração do capitalismo e confere perspectivas às mais variadas formas de apropriação de riquezas, que mantém “[...] uma economia explicitamente orientada para os objetivos de rentabilidade e de competitividade, e nas quais somente as demandas monetárias solventes são reconhecidas”. Assim estruturado, esse processo conferiu grande mobilidade ao capital, possibilitando a esse “[...] soltar a maioria dos freios e anteparos que comprimiram e canalizaram sua atividade nos países industrializados” (CHESNAIS, 2001 p.10).

educacionais adotadas pelos governos brasileiros não são constituídas exclusivamente em âmbito nacional. Sendo assim e como decorrência, temos que incorporar em nossas análises a existência de relações de abrangência mundial e regional. Nessa perspectiva, torna-se obrigatório considerar a influência direta ou indireta das agências internacionais no direcionamento das políticas públicas, dentre elas a destinada à educação.

Temos consciência de que existe uma variada e complexa teia na qual estão entrelaçados os elementos e processos que se fazem presentes nas políticas nacionais e internacionais, quando se pretende apreender o processo de expansão do ensino superior a distância no Brasil. Partimos do pressuposto de que somente podemos analisar e apreciar corretamente fatos e relações próprias a um país ou a um grupo de países determinados se os apreendermos como elementos integrantes de uma totalidade e, como tal, devem ser abordados como sendo diferenciações no interior de mesma unidade (CHESNAIS et al., 2003). Pressupor "diferenciações no interior da unidade" significa examinar como as políticas internacionais se concretizaram no Brasil nos anos pós 1990. Entendemos que, como estas não se realizaram em espaço social vazio, devem ser colocadas em cena as diferenciações das sociedades e contextos sociais sejam econômicos, políticos, culturais, diferentes tradições políticas e associativas.

Neste sentido, levamos em consideração o alerta de Saes (2001) de que não há como as políticas neoliberais implantadas pelos Estados capitalistas coincidirem integralmente com a doutrina das agências internacionais que, em geral, as forja. Existem limitações e dificuldades das mesmas serem concretizadas ponto a ponto, atendendo a todos os pontos das políticas internacionais, exatamente porque elas não são aplicadas num espaço social vazio, desprovido de qualquer historicidade. São implantadas em sociedades capitalistas históricas, nas quais a política do Estado pertinente repercute a influência das condições históricas concretas. Entende o autor que, necessariamente, as políticas estatais norteadas pelo liberalismo econômico⁴

⁴ No entendimento de Boito Junior (1999, p. 23), "[...] a ideologia neoliberal contemporânea é, essencialmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial, rejeitando de modo agressivo, porém genérico e vago, a intervenção do Estado na economia".

tendem a ser executadas em termos gradualistas em relação à matriz, o que significa dizer que, nas condições socioeconômicas e políticas vigentes, os atuais Estados capitalistas praticam o neoliberalismo⁵ possível (SAES, 2001).

Nessa perspectiva, há que se ressaltar que o poder das agências internacionais toma corpo paralelamente à atuação dos governos e de outros atores e autores nacionais, não significando, necessariamente, a supremacia dessas instituições multilaterais sobre todas as decisões efetivadas. Destarte, necessário se faz a ressalva de que, embora reconheçamos a importância das citadas agências na formulação das políticas sociais dos países considerados em desenvolvimento, não podemos pressupor que suas agendas se resumam em mero cumprimento das orientações provenientes daquelas organizações (OLIVEIRA, D.A. 2000).

Ao analisar as recomendações e diretrizes das políticas educacionais nacionais para a formação inicial de professores a distância, buscamos apreender se estas políticas para a profissionalização de recursos humanos apresentam articulações com aquelas estabelecidas pelas agências internacionais e que nortearam a reforma da educação brasileira. Outrossim, é preciso analisar a conjunção das forças políticas internas que protagonizaram a adoção do modelo de políticas educacionais forjado além de suas fronteiras. Entendemos que as transformações ocorridas na década de 1990 foram realizadas por influência de países hegemônicos e por seus agentes internacionais, mas, seguramente, houve a ativa participação e o consentimento de atores das esferas regionais e nacionais.

A investigação que nos propomos a realizar implica em abordar a educação na qualidade de uma política pública⁶, que se constitui em relações sociais que assimilam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades em

⁵ O neoliberalismo é uma doutrina político-econômica que “[...] representa uma tentativa de adaptar os princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno. Estruturou-se no final da década de 30 por meio das obras do norte-americano Walter Lippmann, dos franceses Jacques Rueff, Maurice Allais e L. Baudin e dos alemães Walter Eucken, W. Röpke, A. Rüstow e Müller-Armack” (SANDRONI, 1994, p. 240). Os inimigos contra os quais os neoliberais se voltam nos países desenvolvidos são “[...] as formas de regulação econômica do século XX: o Estado Keynesiano, os sindicatos e as políticas de bem-estar social”. Nos países periféricos, os seus inimigos são “[...] o Estado desenvolvimentista e a chamada democracia populista” (MORAES, 2001, p.11).

⁶ “A política educacional, definida como *policy* – programa de ação, é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação [...]” (AZEVEDO, 2001, p.viii).

presença na sociedade, conforme expõe Azevedo (2001). Realizar uma pesquisa sobre a política educacional brasileira de EaD significa tratar de medidas tomadas pelo Estado e governo referente aos rumos a serem dados à educação no país (SAVIANI, 2007). Considerando que, no âmbito governamental, tais medidas se situam na chamada área social, estas se configuram como uma modalidade da política social. Analisar a educação como política social demanda a sua inserção no espaço teórico-analítico mais amplo, que é próprio das políticas públicas e que representa a materialidade da atuação do Estado ou o 'Estado em ação' (AZEVEDO, 2001).

Outro ponto a considerar é que toda política educacional é expressa por mecanismos legais, que, formalmente, são identificados por leis e decretos. Sendo assim, na análise crítica conduzida por nós, abordaremos os princípios e orientações gerais para a política em educação expressos em documentos produzidos, publicados e divulgados em âmbito internacional e nacional a partir dos anos 1990, buscando articular esses pensamentos, representações e ideologias com a prática social da vida real desses mesmos homens que as produziram. O esforço empreendido é colocar em cena os homens na condição de atores e autores de sua própria história (MARX, 1982)

A presente pesquisa se fundamenta em análise documental, que visa identificar e apreender, nos documentos selecionados, informações que podem contribuir para o esclarecimento das questões e do problema investigados. As fontes primárias utilizadas para coleta de dados são: a) projeto de EaD para cursos de formação de professores implantado na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), relatórios e respectiva documentação; b) documentos legais e orientadores que regulamentam a EaD e a formação de professores na modalidade a distância do Brasil; b) relatórios e textos produzidos e divulgados pelas agências internacionais pertinentes às temáticas abordadas.

Os documentos selecionados são abordados como objeto de interpretação, tratados como unidades de análise, que possibilitam o acesso ao discurso para a apreensão da política, por conterem diagnósticos, prioridades, direcionamentos e orientações para a agenda política dos países membros da Organização das Nações Unidas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Os dados obtidos são analisados e interpretados à luz das produções bibliográficas que subsidiam

teoricamente a pesquisa com o propósito de lhes atribuir significação histórica e política e auxiliam na exposição da argumentação a ser desenvolvida.

A nossa pesquisa pretende contribuir nessa área ao alinhar-se com os trabalhos que fazem a sua crítica, desvendando a essência das políticas de cunho neoliberal. Expressa sua relevância ao assumir a tarefa de desconstruir, por meio da teoria, o aparentemente consensual discurso oficial e o propalado pelas agências internacionais. Diante do *boom* expansionista da EaD, reafirmamos a urgência de estudar tal temática, sobretudo buscando deslindar diretrizes das políticas educacionais brasileiras que apontam similaridades com a concepção elaborada pelos organismos multilaterais e que embasam, em larga medida, as políticas sociais em âmbito mundial, especialmente dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

Para a consecução do proposto, o nosso trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro, abordamos a configuração da educação a distância no Estado de Mato Grosso, explicitando os objetivos, a estruturação do Projeto Licenciatura Plena na modalidade a distância e os motivos da adoção dessa modalidade no ensino superior, especialmente oferecido a professores em exercício. No segundo, analisamos a configuração da política brasileira para a formação de professores a distância em nível superior e intentamos apreender as repercussões da reforma da educação brasileira na política nacional de formação docente na modalidade a distância a partir da década de 1990. No último capítulo, analisamos em que medida o processo de expansão de cursos de formação de professores em nível superior no Brasil tem relações com orientações políticas oriundas de agências multilaterais que, nem sempre de forma direta, influenciam a definição da política nacional para a educação e a EaD, no período em investigação. Nas considerações finais, realizamos a síntese geral evidenciando que o objeto em estudo é processo desigualmente combinado, que articula elementos mais gerais das tendências universalizantes com aspectos da singularidade pela forma como a UFMT aderiu à modalidade a distância.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA EM MATO GROSSO

Neste capítulo, abordamos a configuração da educação superior a distância no Estado de Mato Grosso destinada à formação de professores em exercício. Vamos nos concentrar na experiência desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) por ser o ponto de partida desta dissertação. O conteúdo apresentado se fundamenta nos documentos fornecidos pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da UFMT e que relatam o percurso do Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª a 4ª séries, na modalidade a distância, desde o planejamento até o seu processo de expansão.

Em 1995, iniciou-se o primeiro curso superior de Licenciatura na modalidade a distância no Brasil. A partir de 2000, o projeto de expansão de Licenciatura em Educação Básica foi expandido para todo o Estado de Mato Grosso com a oferta de mais vagas. Decorridos os quatro anos de implantação, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) da UFMT constitui o projeto experimental em um Programa de Formação de Professores, expandindo-se para outras áreas do Estado e fora do Estado⁷ em parcerias com outras universidades públicas. Na fase de expansão, compreendida entre os anos de 2003- 2007, o “[...] curso está sendo ofertado para 1.241 professores da rede pública, em sua maioria da rede municipal” (PRETI, 2005b, p. 77-79).

Para os propositores, a Educação a Distância (EaD) surgiu como uma alternativa pedagógica adequada à realidade do Estado de Mato Grosso, cujas transformações, vivenciadas a partir dos anos 1970, expressavam a política de integração nacional adotada pelo governo federal para povoar as áreas ainda pouco habitadas do Brasil, da qual a expansão econômica era objetivo principal. Sobre isto, cumpre ressaltar que a ocupação das terras no norte e no centro-oeste do país foi estimulada e viabilizada com a vinda de migrantes de outros

⁷ O NEAD assessorou, entre os anos de 1997-1999, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) na construção de seus núcleos de EaD e estabeleceu parcerias com a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade Estadual do Maranhão, a Universidade de Caxias do Sul (UCS). (PRETI, 2005b).

estados que chegavam a Mato Grosso em busca de melhores dias. A constante aquisição e a crescente valorização de terras fizeram com que um grande contingente de pessoas preenchesse o “vazio” populacional e ocupasse as áreas inabitadas no Mato Grosso. Com a abertura de povoados e vilas pelas frentes pioneiras, abriam-se, também, caminhos para o Estado participar da força ativa do país, com a produção de matéria-prima para a exportação e mesmo para abastecer as indústrias da região sudeste do Brasil. Com respeito a isso, Moreno (1982) afirma que o Estado tem participado das transformações e mudanças socioeconômicas quando se refere às aberturas de novas fronteiras ⁸.

Transformado numa fronteira de desenvolvimento extensivo do capitalismo, Mato Grosso tem desempenhado importante função neste processo, não só como fornecedor de matérias-primas aos grandes centros urbanos industriais, com destaque para o de São Paulo, que, em sua dinâmica de expansão-acumulação, pressiona pela abertura e incorporação de novas áreas, como também de receptor de excedente demográfico destes centros, sobretudo do oeste paulista, do Paraná e Rio Grande do Sul, núcleos de expulsão de mão-de-obra pelo esgotamento de suas fronteiras e tecnificação da agricultura (MORENO, 1982, p. 81).

Com a aceleração do seu desenvolvimento, Mato Grosso não só participava da economia, como também da acumulação capitalista, ocasionando transformações espaciais que se processaram com rapidez. Tratava-se de ocupar geo-estrategicamente o território, promovendo o denominado progresso por meio dos projetos de colonização, que ocasionaram transformações econômicas significativas, que se intensificaram a partir da década de 1980.

Para os governos, tornou-se um grande desafio atender às necessidades educacionais básicas pelo fato de o Estado não ter infra-estrutura adequada para receber tamanha demanda populacional e, conseqüentemente, estender a todos os cidadãos mato-grossenses a educação sistematizada no ensino regular,

⁸ Com as transformações ocorridas desde a década de 1970, “[...] o capital pôs-se em territórios geográficos onde anteriormente não se movia, reorganizando socialmente as estruturas outrora realizadas” e, conseqüentemente, um “movimento de reformas institucionais” (SILVA JR., 2003, p. 80) e criação de novas formas de organização de trabalho em função de necessidades da reestruturação capitalista e produtiva.

devido às dificuldades de acesso à escola, em razão de sua enorme extensão territorial e da dispersão de sua população.

O governo do Estado avaliou o sistema educacional e o grau de escolarização dos professores do sistema público, diagnosticou índices elevados de docentes sem formação em curso superior que atuava em sala de aula, aliados as altas taxas de evasão e repetência. Em razão do exposto, foi elaborado o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, em 1995, tendo como meta profissionalizar, até o ano de 2011, todos os professores do sistema estadual e municipal de educação do Mato Grosso, acreditando ser uma medida para reverter a situação caótica em que se encontrava o quadro educacional no Mato Grosso,⁹ foram propostos três programas: 1) Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais; 2) Programa de Formador do Educador da 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; e 3) Programa de Pós-Graduação em Educação Pública.

O Projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica para 1ª a 4ª séries na modalidade a distância constitui, entre outras, uma das ações do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (MATO GROSSO, 1998), sendo definida como uma política de profissionalização, com diretrizes que contemplassem propostas pedagógicas na modalidade de educação a distância. Isto foi realizado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), a Universidade Federal (UFMT), a Universidade Estadual (UNEMAT) e com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública (SINTEP) e as Secretarias Municipais de Educação.

O ensino na modalidade a distância se destinava à formação de professores já em exercício nas escolas do Estado. A perspectiva era qualificar, em nível superior, os docentes ainda sem a habilitação, que estivessem atuando no ensino fundamental, sobretudo nas quatro primeiras séries iniciais. O propósito era diversificar a modalidade de formação, como forma de oferecer novas oportunidades de aprendizado e de construção do conhecimento, suscitando oportunidades de formação do indivíduo na sociedade atual e, simultaneamente,

⁹ Não obstante os esforços dos governantes em achar uma saída emergencial para sanar a evasão e a repetência, enfatizamos que o acesso à escola e a abertura de mais vagas não se traduz em, necessariamente, em permanência dos alunos e conclusão dos estudos.

sanando a crise que se abatia sobre o ensino “[...] possibilitando condições acadêmicas e políticas que favoreçam um corpo docente mais qualificado e permanente”, conforme consta no Projeto de Licenciatura (NEDER, 2003, p.14).

Para a concretização dessa nova proposta político-pedagógica, criou-se, no interior do Instituto de Educação da UFMT em 1992, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), visando solucionar o *déficit* educacional no Estado e possibilitar uma modalidade educativa diferente da que se realizava presencialmente. Tratava-se de uma proposta destinada, especificadamente, à formação de professores em exercício, tendo como base a modalidade a distância.

Apoiada em documentos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e acompanhando as diretrizes políticas gerais, apontadas em discussões nacionais – como as do Seminário Nacional sobre Formação de Professores para a Educação Básica, realizado em 1994 – a equipe do NEAD elaborou o Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, na modalidade a distância. O ponto de partida foi o diagnóstico da “[...] crise em que encontraria o sistema federal de ensino superior, por não absorver toda a demanda e por não preparar adequadamente os estudantes para o mercado de trabalho” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 221-222).

A equipe do NEAD, antes de delinear a proposta pedagógica do curso, realizou estudos e visitas a instituições de ensino que desenvolviam projetos de educação a distância para buscar subsídios teórico-metodológicos que ajudassem na construção da experiência em Mato Grosso. A equipe freqüentou o curso semipresencial “Formação em Educação a Distância”, realizado em junho de 1992, pela Télé-Université du Québec, no Canadá e, também, estagiou na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), na Espanha.

2.1 Aspectos Relativos à Conjuntura Educacional em Mato Grosso.

Em 1970, a rede escolar de 1º grau apresentava um déficit de 45% na absorção de alunos na faixa de 7 a 14 anos de idade. Em 1980, este déficit caiu para 35%, e em 1990 para 33,5%. A aparente melhoria nos dados estatísticos

mascara uma realidade, que se arrastava ano após ano, de alunos sem terem acesso à escola. Segundo dados estatísticos divulgados pela Secretaria de Estado de Educação, o quadro do sistema educacional do Estado de Mato Grosso apresentava um índice muito significativo no processo de escolarização nessa faixa de idade que não era absorvido pela rede escolar. Em 1970, a população não escolarizável representava o número de 60.563 crianças; em 1980, representava 91.249 e, em 1990, eram 181.981 alunos “[...] sem terem acesso aos bancos escolares, significando um aumento de quase 50% do número de alunos não absorvidos pela rede escolar” (ALONSO et al., 1993, p. 29).

Há um outro aspecto que ilustra as deficiências do sistema educacional no Estado, os índices de evasão escolar. Conforme dados estatísticos da Secretaria Estadual de Educação, esse quadro vinha se agravando. Em 1975, o índice de evasão era de 14%; em 1989, subiu para 23%. Para reforçar esse demonstrativo, a repetência também contribuía para agravar, mantendo-se constante entre 15 e 20% (ALONSO et al., 1993, p. 29-30).

A constatação de atendimento insuficiente demandou uma reformulação no sistema educacional no Estado. O discurso girou em torno da problemática do Curso de Pedagogia que passava por um momento de reformulação em suas diretrizes curriculares, evidenciando a necessidade de uma redefinição nos cursos de formação de recursos humanos para a educação. O Curso de Pedagogia estava reservado apenas à formação do professor para trabalhar no Ensino Normal, e este, na formação do professor que atuaria nas séries iniciais de escolarização.

A estatística divulgada pela Secretaria de Estado de Educação (vide Tabela 1, p. 55) revela que, no início da escolarização, os professores que entram numa sala de aula são os menos preparados, resultando um impasse, sobretudo na passagem da 1ª para a 2ª série (ALONSO et al., 1993). Os índices de evasão e repetência evidenciam um ensino de baixa produtividade, na perspectiva da autora,

Das 76.541 crianças que em 1980 estavam matriculadas na 1ª série em Mato Grosso, apenas 45.127 entraram para a 2ª série no ano seguinte (uma perda de 41,1%) e apenas 7.648 concluíram o 2º grau em 1990. Isto é, de cada 1.000 crianças que

iniciaram a 1ª série, um pouco mais da metade chegaram a 2ª série e apenas 200 concluíram os oito anos de escola obrigatória (ALONSO et al., 1993, p. 31).

A citação acima aponta que a outra face do problema é a que ocorre de uma série para a seguinte, em que uma parcela significativa de alunos não chega à série seguinte. Na realidade, o que ocorria não era somente a falta de salas de aula, mas a enorme demanda de matrículas dos alunos que se evadiram (16,1%, em 1991) ou reprovaram (14,8%) e que voltaram à escola no ano seguinte. Além de ser excluído precocemente da escola, o aluno, ao permanecer na 1ª série durante dois ou mais anos, acabava por ocupar o lugar de outros que não conseguiam entrar.

Em 1991, o Mato Grosso possuía, na rede estadual, um quadro constituído de 15.004 mil professores que atuavam nas quatro séries do 1º grau. Desses, 983 (6,5%) tinham apenas o 1º grau; 8.724, isto é, 58%, haviam concluído apenas o 2º grau e 5.297 (35,5%) eram licenciados ou bacharéis. Na rede municipal, a situação se apresentava mais alarmante, porque dos 4.860 mil professores, apenas 40,6% haviam ou não concluído o 1º grau e 46,76% eram habilitados em cursos de Magistério (SEE/MT/92, *apud* PRETI, 2005b, p. 52).

Ainda em 1991 no Estado de Mato Grosso, 28.458 professores atuavam no 1º e 2º graus nas escolas públicas e havia 2.627 professores na pré-escola. Dos 20.177 que lecionavam no 1º grau, 53,0% não possuía formação de grau superior. Nas áreas rurais, essa situação era mais agravante. De um total de 6.000 professores que atuavam nas escolas municipais, 54,5% não havia completado o 2º grau, 26,0% tinha formação de 2º grau e somente 0,09% tinha uma formação universitária (BRASIL, 1995). Em 1997, dos 28.812 docentes atuando nas quatro primeiras séries do ensino fundamental 13.086 (45,4%) tinham o 2º grau completo e 15.480, (53,7%) com formação no ensino superior (BRASIL, 1997).

Os dados apresentados permitiram avaliar as condições em que o Estado de Mato Grosso se encontrava na década de 1990 e analisar a estrutura existente. Segundo Alonso (1993, p. 36), “[...] os dados estatísticos referentes à formação dos professores das primeiras séries do 1º grau apontam a necessidade da criação de um curso de Licenciatura para atender esses professores [...]” em uma modalidade diferenciada. Outro fato que também pesou nessa avaliação foi o

crescimento desordenado da população em decorrência dos migrantes que chegavam ao Mato Grosso oriundos principalmente da Região Sul do país.

O crescimento populacional ocasionou problemas no sistema educacional do Estado em consequência de: a) falta de infra-estrutura para absorver tamanha demanda que, anualmente, deixava fora da sala de aula 16% (66.650 mil, em 1991) das crianças em idade escolar; e b) ausência de um programa de formação de docentes que atendesse às necessidades da escola.

Somado a tudo isso, a desvalorização da profissão docente, por causa da política vigente, empobrecia cada vez mais os professores, fazendo com que, muitos com habilitação, abandonassem a escola em busca de atividades mais rentáveis. Para sanar o déficit de professores, a alternativa encontrada pelo governo do Estado era a contratação de pessoal sem formação docente para preencher as vagas de professor, questão preocupante com relação ao currículo e à ausência de formação pedagógica, pois, há que se questionar sobre o domínio dos conteúdos e conhecimentos ministrados por um profissional, muitas vezes sem formação superior, enfrentando a realidade escolar, fatores que, segundo Libâneo (2006), contribuem para o rebaixamento da qualidade do ensino.

Em 1991, a Universidade Federal definiu uma política de formação de professores destinada, sobretudo, para aqueles que estavam atuando na rede estadual e municipal das primeiras séries do ensino fundamental, adotando, simultaneamente, a modalidade presencial e a distância e constituindo um sistema de co-parceria com os demais cursos da instituição e o de Formação de Professores da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com a participação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e as Secretarias Municipais de Educação (SME) nos municípios.

2.2 O Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries na modalidade a distância da Universidade Federal de Mato Grosso.

A partir da década de 1990, algumas experiências de ensino na modalidade a distância começaram a ser ensaiadas no Brasil, dentre elas a da Universidade Federal de Mato Grosso em 1995 e a das Universidades Federais de Santa Catarina, Ceará e Paraná em 1998.

Devido à urgência, pensou-se uma proposta que abrangesse um maior contingente de professores com o objetivo de atender à demanda existente de docentes e com maior rapidez, sem retirar de sala de aula o professor. O que motivou a elaborar ações no sentido de pensar em formas diferenciadas e mais abrangentes para a formação dos docentes em exercício foi o propósito de diminuir o “[...] índice deficitário do magistério no Estado e a alta taxa de evasão e repetência¹⁰ no sistema público de ensino, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental” (NEDER, 2003, p.13).

Apesar das ações do Estado terem se tornadas mais intensas a partir da década de 1990, com o desenvolvimento dos programas de Qualificação Docente e de Interiorização e com o Projeto de Modalidades Parceladas, em que cursos de Licenciatura e Bacharelado da UFMT que se efetivam em pólos regionais em períodos de férias escolares, ainda havia uma porcentagem de 53% de professores em exercício sem habilitação.

Para atender essa demanda de professores sem graduação no Estado, a Universidade Federal procurou alternativas e intensificou as ações em busca de uma educação de qualidade para a rede pública de ensino, sugerindo parcerias entre municípios, Estado, Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

Segundo Neder (1996, p. 70), “[...] para se ter uma idéia, de um quadro de 28.458 docentes que atuam nas escolas públicas de 1º e 2º graus, em 1991, 53% não possuíam formação superior”. A autora ressalta que a modalidade de educação a distância apresentava um recurso viável para atingir as metas de um

¹⁰ A taxa de evasão e repetência demonstrava um percentual de 40% dos alunos matriculados na primeira série que não chegavam à série seguinte.

projeto político, nesse caso, o de formação de professores em nível superior para atuarem nas séries iniciais do 1º grau, “[...] principalmente pelos escassos recursos financeiros existentes e, ainda, da situação sócio-política e geográfica do Estado [...] e pelo fato de ter apenas duas universidades públicas em Mato Grosso, numa área de 901.420,7 km”.

Frente a essa realidade, no entanto, o ensino regular não tinha condições de suprir esse déficit educacional citado acima, uma vez que o maior número de professores sem graduação concentrava-se na região Norte do Estado, local ainda desprovido de cursos de formação de professores em nível superior. Surgiu a necessidade de implementar uma política de formação docente para atender às especificidades regionais, de um maior contingente de professores, como medida emergencial.

Os dirigentes do Estado apontavam para a qualificação do professor como uma medida “[...] urgente na política educacional do Estado e nas diretrizes das universidades, necessária para o enfrentamento da crise que se abatia sobre o ensino” no Mato Grosso, possibilitando condições para formação de um corpo docente mais qualificado e permanente (NEDER, 2003, p.15).

Antes da publicação da LDB/96 e mesmo sem a autorização do Ministério de Educação, foi criado o NEAD, no interior do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, para elaborar e implantar o Curso de Licenciatura na Modalidade a Distância.

2.3 Criação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD)

Em dezembro de 1991, o Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso juntamente com o Secretário de Educação visitaram a Télé Université/Québec/Téluq, no Canadá, para conhecer a experiência de formação de professores lá desenvolvida. Dessa viagem, o que mais despertou atenção foi o programa de Educação a Distância, pela possibilidade de adaptá-lo à realidade brasileira, em especial a do Estado de Mato Grosso. No final de 1991, foi solicitada uma assessoria da Télé Université para orientar a criação de um

Programa destinado para os professores em exercício. A partir disso, iniciaram-se as negociações, contando, também, com a adesão da professora Maria Dulce Borges, Chefe da Seção de Formação Superior da Unesco¹¹.

Em 1992, o professor Dr. Guy Provost, diretor de Ensino e Pesquisa da Télé Université/Téluq, veio a Mato Grosso conhecer a realidade e as condições do Estado para viabilizar um convênio. Foi criado, então, um núcleo de estudos e pesquisas na UFMT para que os professores aprofundassem os seus conhecimentos na área de EaD, para embasamento teórico sobre essa modalidade de ensino e, para conhecer as experiências desenvolvidas no país.

Duas pesquisas diagnósticas foram desenvolvidas para melhor compreender a realidade do Estado, enfocando:

- A situação dos cursos de magistério, em nível de 2º grau, pois formavam os docentes que, posteriormente, iriam atuar nas séries iniciais;
- Os programas existentes no país que usavam a modalidade da educação a distância, para um conhecimento prévio dessa modalidade.

Segundo Preti (2005b), o resultado desse diagnóstico permitiu definir a prioridade de se investir na formação de professores em nível superior e não em nível médio (magistério) como se pensava. Com base no resultado dessa pesquisa, foi elaborado um calendário de trabalho com metas a serem atingidas para a elaboração de um curso de licenciatura voltado para a formação de professores das séries iniciais, em exercício.

Assim, já no ano de 1992, constituiu-se o NEAD vinculado ao recém-criado Instituto de Educação na Universidade Federal, composto por professores de diferentes áreas de conhecimento, com a participação das parcerias da Secretaria Estadual de Educação e também da Universidade Estadual, tendo como objetivo

¹¹ A Unesco decidiu iniciar o Programa de Cátedras Unesco como um plano de ação internacional para fortalecer o ensino superior nos países em desenvolvimento. O programa é centrado nos estudos de pós-graduação e na pesquisa e constitui principal instrumento da Organização para fomentar e facilitar a cooperação internacional no ensino superior, tendo como meta favorecer o estabelecimento de redes de universidades e outras formas de inter-relação entre instituições de ensino superior nos níveis inter-regionais, regionais e sub-regionais (UNESCO, 2006). No Brasil, a Unesco é responsável pelas cátedras implementadas em conjunto com entidades de ensino superior.

primordial à implantação do assim definido curso de “Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, na modalidade a Distância”.

O ano de 1994 foi destinado para a produção de materiais didáticos, a definição dos nove municípios onde a experiência seria realizada, a organização e a montagem da infra-estrutura do denominado Centro de Apoio, no município de Colíder, pólo regional do programa, e a formação dos Orientadores Acadêmicos (tutores).

Em fevereiro de 1995, o NEAD ofereceu o curso em caráter experimental a um grupo de 350 professores da região norte do estado, envolvendo os municípios¹², sendo que um dos municípios tornou-se sede da região, o de Colíder, conforme demonstrativo do mapa 1. O curso foi acompanhado por uma equipe de 16 orientadores acadêmicos, com formação superior e especialização em EaD.

Decorridos os quatro anos de experiência (1995-1999) e frente aos resultados obtidos, considerados positivos, o NEAD expandiu o curso para outros municípios no Estado de Mato Grosso, com o objetivo de oferecer cerca de mais 1.000 mil vagas/ano aos docentes sem a formação mínima exigida por lei.

2.4 Autorização e Reconhecimento do Curso

O curso de “Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental”, na modalidade a Distância, foi criado pelo Conselho Diretor da Universidade Federal de Mato Grosso, mediante a Resolução nº. 88 em 02 de agosto de 1994. Nessa época, havia discussões da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a qual, já na sua primeira versão, previa a possibilidade de criação, no Brasil, de cursos de graduação na modalidade a distância. O posicionamento do Conselho Federal de Educação (CFE) sobre a questão da criação do curso foi o de que se tratava de uma decisão interna da UFMT. Caberia a ela ousar nessa experiência, pelo fato de que não havia amparo legal em nível nacional. Destarte,

¹²Nova Canãa do Norte, Peixoto de Azevedo, Marcelândia, Matupá, Nova Guarita do Norte, Terra Nova, Guarantã, Itaúba e Colíder.

a criação do curso se deu com o direito ao princípio de autonomia da Universidade Federal.

A promulgação da LDB/96 (BRASIL, 1996), do Decreto nº. 2.494/98¹³ e da Portaria nº. 301/MEC/98¹⁴ oportunizaram a autorização e o credenciamento da Universidade Federal de Mato Grosso em oferecer à sua população cursos na modalidade a distância. Os processos nº. 23108.005097/98 e 23.108010591/98 montados para solicitar a criação do curso, deram origem à Portaria nº. 372/2001 (BRASIL, 2001) e aos Pareceres nº. 654/2000 e 95/2001 do Conselho Nacional de Educação que, respectivamente, credenciaram e autorizaram o Núcleo de Educação Aberta e a Distância/UFMT a ofertar o curso de Licenciatura Plena em Educação Básica.

Um mês antes da colação de grau da turma do curso experimental, em dezembro de 1999, a Universidade Federal aprovou o edital de inscrições para um novo processo seletivo de abertura de aproximadamente 2.500 mil novas vagas para o curso de Licenciatura, tendo como amparo as Resoluções do Consep nº. 117/A e nº. 07/2000 de 17 de novembro de 2000.

Em 2002, a Secretaria de Educação Superior do MEC foi verificar *in loco* o funcionamento do curso, com o objetivo de “reconhecimento” do mesmo e credenciamento da instituição de ensino nos Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância, elaborado pela SEED/MEC. O curso recebeu o conceito “A” pela aplicação dos critérios de avaliação definidos pelos padrões de qualidade do Ministério de Educação. Recebeu parecer favorável ao reconhecimento do curso por meio da Portaria nº. 2.506 de 30 de agosto de 2002 (BRASIL, 2002), publicado no Diário Oficial da União em 02/09/2002, que reconheceu o curso por mais quatro anos no atendimento a mais 4.000 mil alunos. Houve mudança do nome do curso para “Pedagogia na Modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

¹³Embora a LDB/96 esteja num patamar normativo superior ao Decreto nº. 2.494 de 10/02/1998, é esse Decreto que vai regulamentar o art. 80 da LDB/96, definindo, legalmente, a Educação a Distância como uma forma de ensino, autorizando instituições devidamente credenciadas a expedir certificação e, por fim, nos termos deste Decreto autoriza e amplia a oferta de Programas de mestrado e doutorado na modalidade a distância (BRASIL, 1998).

¹⁴Portaria nº. 301 de 07/04/1998 normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições educacionais interessadas em ofertar cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância (BRASIL, 1998).

Como já foi dito anteriormente, o curso de Licenciatura na modalidade a distância é parte integrante de uma política de formação proposta pelo “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente”. Sua meta é, até o ano de 2011, qualificar todos os docentes municipais e estaduais em nível superior. Assim, enquanto houver professores sem a escolarização necessária para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, esse curso de licenciatura na modalidade a distância será estendida até a dissipação da demanda.

Mapa 1 - Pólo de Colíder (1995-1999)



design by
Paulo A. Grachik

Fonte: PRETI, 2005b, p. 55.

2.5 Dos Objetivos e da Dinâmica Organizacional do Curso.

O Projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª a 4ª série na modalidade a distância faz parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso¹⁵. Ao elaborar o Programa, foi pensado não somente na obtenção da titulação docente, mas em objetivar a profissionalização do magistério. Os arsenais de medidas incluíam a revisão do Estatuto, o Plano de Carreira e a política de remuneração, a organização de um Sistema Único de Ensino, o fortalecimento da escola e uma proposta de Avaliação do Sistema Educacional, acompanhando assim, as diretrizes legais da política nacional que emergiam no tocante à formação do cidadão, condições de trabalho e remuneração.

A qualificação do professor nasceu como uma questão emergencial na política educacional do Estado e nas diretrizes das Universidades, considerando que somente a formação do magistério do ensino médio não é “[...] condição suficiente para o enfrentamento da crise que se abate sobre o ensino” daquele momento, sobretudo a do Ensino Fundamental (NEDER, 2003, p. 14).

Assim, o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, por meio da Universidade Federal, propôs, em 1992, três programas básicos emergenciais: o de formação de professores para atuar nas séries iniciais, o de formação destinado para o educador da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do 2º grau e o Programa de Pós-graduação em Educação Pública.

Por esta razão, a proposta pedagógica se estruturou com o objetivo de subsidiar a construção de um sistema que fosse desenvolvido na modalidade a distância, como forma de abranger com maior amplitude o universo de docentes no Estado. Para acompanhar esse processo, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância contou com uma equipe de 16 orientadores acadêmicos, todos com

¹⁵ O Programa Interinstitucional de Qualificação Docente foi elaborado por representantes da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), Secretarias Municipais de Educação (SME), a Universidade Estadual (UNEMAT), a Universidade Federal (UFMT) e a participação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso (SINTEP), com a finalidade de qualificar, até o ano de 2011, todos os professores da rede pública e implementar iniciativas com vistas à melhoria da carreira dos professores, entre elas, a “[...] instauração de um plano de carreira profissional que sobrelevasse a melhoria salarial e a formação [...] e o [...] estabelecimento da hora atividade “ (ALONSO, 2005b, p. 2).

formação superior e uma formação específica em Educação a Distância-Especialização, para o atendimento ao curso.

O curso foi elaborado para atender a profissionais que já estivessem na rede de ensino e atuassem nas séries iniciais do 1º grau. Para o ingresso do aluno-professor foi necessário estabelecer alguns critérios, devido à grande demanda, tais como:

- Ter formação de 2º grau e não ter iniciado ou concluído nenhum curso de 3º grau;
- Ser professor em exercício nas séries iniciais;
- De preferência, ser professor concursado;
- Quando for professor da rede municipal, serão priorizadas as professoras dos municípios que tenham carreira do magistério aprovado pela Câmara de Vereadores e sancionado pelo Executivo;
- Não haverá casos de transferência de cursos de Licenciatura presenciais para o de metodologia da Educação a Distância, tendo em vista a peculiaridade do mesmo (ALONSO, 1993, p. 61).

O curso foi construído numa tentativa de possibilitar a formação teórico-prática de qualidade para fortalecer a constituição de um corpo docente mais qualificado, como explicitam seus objetivos gerais e específicos:

Objetivos Gerais:

- Contribuir para a melhoria do sistema de educação no Estado de Mato Grosso, através da implantação de um programa de formação de professores;
- Unir esforços e recursos das instituições públicas do estado;
- Organizar e implementar, em caráter permanente, o sistema de educação a distância na Universidade Federal;
- Oferecer um curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, para professoras que estivessem atuando nessas mesmas séries, utilizando a modalidade a distância;
- Possibilitar o aperfeiçoamento e a atualização de professores da rede de ensino de 1º grau que se encontram geograficamente distantes do campus universitários (NEDER, 2003, p. 39).

Objetivos Específicos

- Capacitar professores em relação a conteúdos e metodologia das diferentes ciências que compõem o currículo mínimo do 1º grau;
- Trabalhar com os professores o fundamento das teorias do conhecimento, base das propostas metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem;
- Capacitar os professores para compreender o processo de desenvolvimento infantil;
- Oportunizar aos professores elementos que os auxiliem nas análises e reflexões a respeito do processo educacional, tendo em vista o contexto sócio, político, econômico e cultural brasileiro (NEDER, 2003, p. 39-40).

Segundo a análise de Preti (2005a), os objetivos da implementação da modalidade a distância no Estado visam não somente proporcionar aos professores o acesso e a democratização do ensino superior, mas,

Têm como objetivo principal ressignificar a formação e a prática pedagógica do professor e fazer com que o professor-estudante, a partir de formação teórico-metodológica sólida, possa refletir e modificar sua prática pedagógica, para que sua ação tenha efetividade nos processos formativos dos alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental (PRETI, 2005a, p. 130).

Ao longo do processo de inserção dessa modalidade a distância no interior da UFMT, houve inúmeras avaliações internas do curso, estimando se os resultados e se os objetivos foram atingidos no decorrer dos anos. Segundo o NEAD, os resultados obtidos em relação aos objetivos propostos pelo curso de licenciatura podem ser considerados positivos, por viabilizarem o acesso à formação docente e ao ensino superior a um maior número de pessoas. O Consórcio das Universidades Públicas Brasileiras (UniRede), em 2002, avaliou os cursos de licenciatura a distância implantados no Brasil e no relatório final apontou que o curso da UFMT “[...] tem um grande impacto social e o recomendava a UniRede, sem nenhuma ressalva” (PRETI, 2005b, p.66).

2.5.1. Princípios metodológicos.

A carência em relação aos fundamentos teóricos básicos das diversas ciências que integravam o currículo das séries iniciais e a falta de elementos que sustentassem uma análise sobre o processo político educacional foram apontadas como uma problemática a ser enfrentada na busca da melhoria da qualidade do ensino. O currículo do curso foi estruturado tendo como base a compreensão que o professor-aluno deveria ter sobre as políticas públicas no âmbito educacional e o conhecimento das ciências com as quais se trabalha nas séries iniciais. O professor deveria, até a conclusão do curso, compreender o objetivo de cada ciência que compõe o currículo.

Por esse motivo, o currículo do curso de Licenciatura Plena foi estruturado com: a) Fundamentos da Educação; e b) Conteúdos e Metodologias Relativas às Áreas de Matemática, Linguagem, Estudos Sociais e Ciências Naturais. Para isso,

foi necessário construir, metodologicamente, três conceitos, os quais, apesar de inter-relacionados para efeito didático, foram apresentados de modo separado. Foram eles: a historicidade, a construção e a diversidade.

CONCEITOS	ESPECIFICAÇÃO
HISTORICIDADE	“É vista como um dos conceitos fundamentais. O professor deve perceber que o conhecimento se desenvolve num determinado contexto histórico/social e, por isso mesmo, está sujeito a suas determinações. Como um processo, portanto, não possui a limitação de início e fim, mas consubstancia-se num <i>continuum</i> , onde os avanços e retrocessos se determinam e são determinados pelas condições históricas em que as ciências são construídas” (ALONSO et al., 1993, p. 44-45).
CONSTRUÇÃO	“A construção, logo, deve ser um outro conceito norteador do currículo desse curso. Professor deve ter a compreensão de que, se as ciências são historicamente determinadas, elas são resultado de um processo de construção que se estabelece no e do conjunto das relações homem/homem e homem/natureza” (ALONSO et al., 1993, p. 45).
DIVERSIDADE	“É o outro conceito do curso de Licenciatura. É preciso que o aluno tenha claro não só a diferença da natureza dos conhecimentos com os quais trabalha, nos currículos das primeiras séries, mas também a diversidade na abordagem que a eles se dá, em razão do enfoque teórico-metodológico escolhido. É importante que o aluno compreenda como as diferentes abordagens determinam posicionamentos político na ação educativa. É preciso a compreensão de que o conhecimento trabalhado na escola não é neutro. O conceito de diversidade coloca-se, ainda, como fundamental no curso, tendo em vista os desafios e os dilemas do multiculturalismo, face às diversidades étnico-culturais do país e, principalmente, do Estado de Mato Grosso” (NEDER, 2003, p. 12).

2.5.2. Estrutura e organização do Curso.

O curso de Licenciatura Plena em Educação Básica é desenvolvido por meio da combinação das modalidades de ensino a distância e presencial. Seguindo as diretrizes propostas, o curso se organizou em dois núcleos de estudos, sendo complementares e interdependentes, totalizando 2.355 horas e 157 créditos, conforme especificação a seguir.

O currículo do curso se apresenta organizado por áreas e sub-áreas de conhecimento que, segundo o Projeto, permite uma abordagem integradora de

conteúdos nos materiais didáticos do curso, nas atividades de estudos e nas pesquisas realizadas pelos alunos no decorrer do curso.

1º Núcleo de Estudos: Fundamentos da Educação
A carga horária do núcleo é de 900 horas, organizada em três fases, conforme especificado abaixo. Este núcleo tem como proposta oferecer informações sobre os objetivos e a organização curricular do curso, bem como oportunizar orientações metodológicas sobre o processo ensino-aprendizagem a distância. Nesse núcleo, também é trabalhado o conteúdo pertinente a fundamentos de educação.
FASE I - 60 horas: são trabalhados, de forma presencial e a distância, contendo todas as informações relativas ao curso, tais como, os objetivos, a organização e a estrutura curricular, o processo de avaliação de aprendizagem e as relativas à modalidade da educação a distância, principalmente no que se refere ao processo de interlocução que se estabelecerá entre alunos e professor responsável por disciplinas/orientador acadêmico.
FASE II - 720 horas: por meio da modalidade a distância, são desenvolvidos estudos da área de Fundamentos da Educação, com o desenvolvimento de conteúdos ligados à Antropologia, Sociologia, Filosofia e Psicologia da Educação, com vistas a oferecer suporte para a realização de análises contextualizadas da educação brasileira e regional.
FASE III-120 horas: Os alunos realizam estudos e pesquisas com vistas à compreensão da realidade educacional no Brasil. Os resultados desses estudos são apresentados nos Seminários Temáticos para os colegas do curso, professores e orientadores acadêmicos, de maneira que oportunizem debates e discussões sobre os temas abordados e aprofundamentos de teorias trabalhadas nas diferentes disciplinas (NEDER, 2003).
2º Núcleo de Estudo: Fundamentos Teórico-Metodológicos das Ciências
Com carga horária de 2.400 horas, tem como alvo oportunizar aos alunos um aprofundamento dos princípios teóricos básicos das ciências que compõem o currículo das séries iniciais e das relações entre cognição (sob o aspecto

psicológico e sócio-histórico), produção de conhecimento e ensino. Esse núcleo é desenvolvido em duas fases complementares e interdependentes entre si e entre os conhecimentos trabalhados no 1º núcleo.

FASE I – 1.680 horas: Com base nos estudos realizados no primeiro núcleo, prosseguem os estudos sobre o fazer pedagógico escolar, com atenção especial para as questões epistemológicas e metodológicas das áreas de Linguagem, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Matemática, com base no processo biopsico-social da criança.

FASE II – 720 horas: Realização dos Seminários Temáticos e Prática de Ensino. São realizados estudos e pesquisas com base nos subsídios teóricos desenvolvidos nas diferentes áreas do conhecimento. Os resultados desses estudos são socializados por meio de sessões públicas semestrais, com participação de colegas do curso, orientadores acadêmicos e professores, podendo haver também participação da comunidade externa (NEDER, 2003).

O currículo do curso de Licenciatura Plena em Educação Básica 1ª a 4ª séries, por meio da modalidade a distância, pode ser visualizado pela seguinte configuração.

Quadro 1 - Currículo da Licenciatura em Educação Básica

1º Núcleo de Estudos: 900 horas	
Informações sobre o curso e sobre o processo de estudo na EaD.	60
Fundamentos da Educação (Antropologia, Filosofia, Sociologia, Psicologia).	720
Seminários Temáticos	120
2º Núcleo de Estudos de Fundamentos Teórico-Metodológicos das Ciências e Seminários Temáticos: 2.400 horas	
Linguagem:	420

Língua Portuguesa	
Literatura	
Artes	
Educação Física	
Metodologia de Ensino de Linguagem	
Estudos Sociais:	420
História	
Geografia	
Metodologia de Ensino de História e Geografia	
Ciências Naturais	420
Física	
Química	
Biologia	
Ecologia	
Metodologia de Ensino de Ciências	
Matemática:	420
Fundamentos da Matemática	
Geometria	
Elementos de Estatística	
Metodologia de Ensino de Matemática	
Seminário Temáticos Semestrais/ Prática de Ensino:	720

Fonte: NEDER, 2003, p. 21-22.

Por uma finalidade didática, no curso, é trabalhada uma área de conhecimento por vez, em módulos, com vistas a permitir um maior envolvimento do aluno no processo de estudo das diferentes ciências que compõem o currículo, possibilitando um trabalho integrador entre os conteúdos estudados, evitando-se, assim, uma excessiva compartimentalização do saber.

São realizados, também, estudos e pesquisas, tendo como base os subsídios teóricos desenvolvidos no decorrer do curso. Os resultados desses estudos são socializados semestralmente, com a participação de colegas, orientadores acadêmicos, professores e comunidade externa na realização dos

Seminários Temáticos. Estes seminários, além de fazer parte da estrutura curricular do curso de Licenciatura como uns dos elementos centrais do processo de acompanhamento e avaliação do aluno, servem de motivação para o desenvolvimento de pesquisas. No Seminário Temático, podem ser incluídas modalidades diversas de trabalho, tais como, Grupos de Trabalho, Oficinas, Palestras, Conferências (NEDER, 2003).

As atividades de Prática de Ensino, desde o planejamento e desenvolvimento até a avaliação dos docentes, são trabalhadas no espaço dos Seminários e são realizadas a partir do segundo semestre letivo.

2.5.3. Organização do sistema na modalidade Educação a Distância.

Ao propor a organização do sistema EaD que atendesse aos objetivos de formação de docente, o NEAD trabalhou com a idéia de que, ao romper com a estrutura baseada na relação face a face, característica da educação presencial, é necessário assegurar um processo de interlocução entre os sujeitos da ação pedagógica, alunos, professores e orientadores acadêmicos. Para isso, foram providenciados:

- Implementação de uma rede que garanta a comunicação entre os sujeitos do processo educativo;
- Produção e a organização de material didático apropriado à modalidade;
- Processo de acompanhamento e avaliação próprios;
- Criação de ambientes reais ou virtuais que favoreçam o processo de estudo dos alunos e o processo de orientação acadêmica (NEDER, 2003 p. 41).

Para o projeto de expansão da Licenciatura em Educação Básica, a estrutura e a organização do sistema que dá suporte à ação educativa prevêem:

1- Implementação de Rede de Comunicação.

Para a expansão da Licenciatura, é necessário estabelecer uma rede comunicacional que permita a ligação entre os vários pólos regionais onde é oferecido o curso e o NEAD. Para tanto, foi imprescindível a organização de estruturas física e acadêmica no Núcleo de Educação, com a garantia de:

- - Manutenção de equipe multidisciplinar para orientação nas diferentes áreas do

saber que compõem o curso;

- - Designação de coordenadores, que se responsabilizarão pelo acompanhamento acadêmico do curso em um determinado pólo regional;
- - Instalação e manutenção de núcleos tecnológicos, na UFMT e nos pólos regionais, que dêem suporte à rede comunicacional prevista para o curso;
- - Organização de um sistema comunicacional entre os diferentes pólos regionais e o NEAD (NEDER, 2003).

2- Implantação de Centros de Apoio

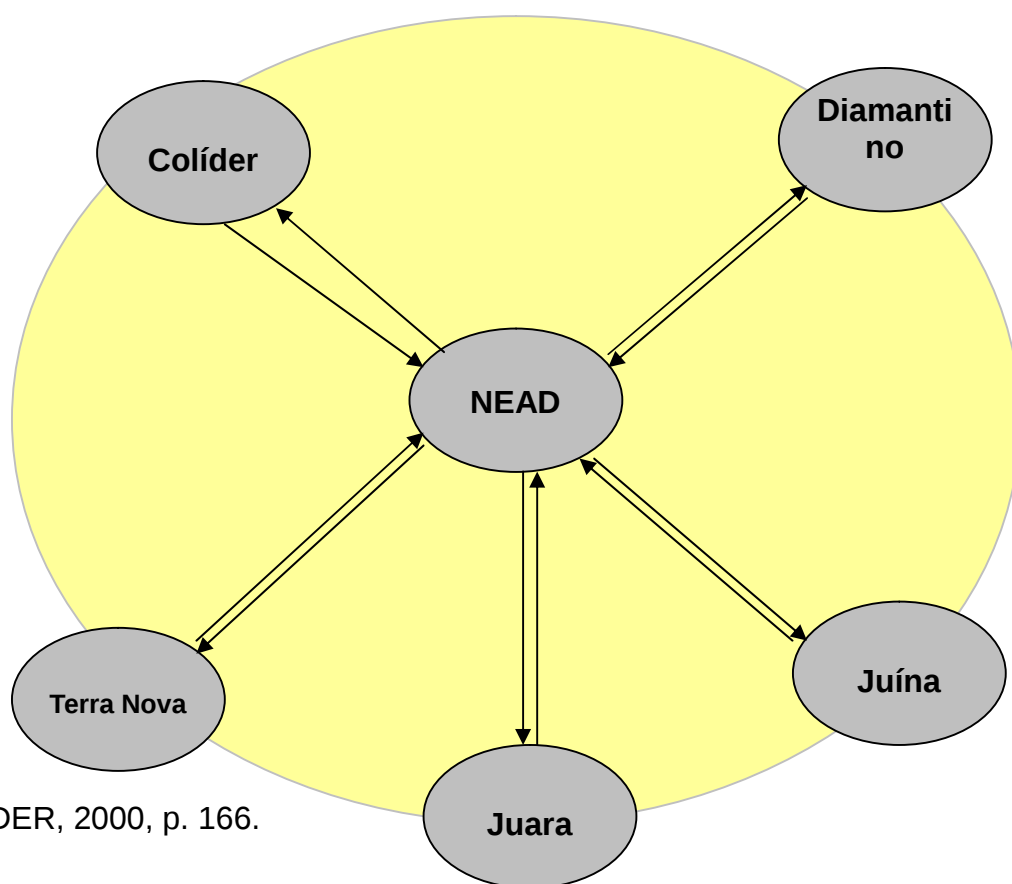
Cada região pólo precisou organizar um Centro de Apoio, com infra-estrutura e organização de serviços que permitissem o desenvolvimento de atividades de cunho administrativo e acadêmico que um curso universitário a distância exige. Cada Centro de Apoio atenderá um número de alunos que poderá variar de 300 a 500 alunos, de acordo com as necessidades específicas de cada pólo. Para isso, foi necessário:

- Centro Tecnológico com infra-estrutura que permita aos alunos conectarem-se à rede de comunicação implementada pelo NEAD, para permitir o processo de interlocução entre os sujeitos da ação educativa (aluno, professor, orientador pedagógico).
- Garantia de espaços que permita o desenvolvimento das orientações acadêmicas, os encontros presenciais, a realização dos seminários temáticos;
- Implantação e organização de serviços de apoio pedagógico ao estudante, dentre eles: biblioteca, videoteca e softwares educativos;
- Organização de um serviço de orientação e acompanhamento acadêmico;
- Constituição de um Colegiado de curso, com participação do coordenador de curso do pólo, de representante dos orientadores acadêmicos e de alunos (NEDER, 2003).

Foi necessária, também, a criação de uma secretaria geral que procedesse a distribuição de material didático aos alunos e desempenhasse todas as funções relativas ao recebimento, expedição e arquivo de correspondências, enfim, que

fizesse circular as informações necessárias ao andamento do curso, executasse todo serviço de apoio ao desenvolvimento dos momentos presenciais do curso e fosse registrado o desempenho dos alunos. O fluxo desse sistema de comunicação entre essas instâncias é demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Rede de relações para viabilização do projeto de expansão



Fonte: NEDER, 2000, p. 166.

2.5.3.1 Produção e Distribuição de Material Didático.

Todo o material didático do curso, no contexto da proposta curricular, é identificado como um dos dinamizadores da construção curricular e como um balizador metodológico. É por meio do material didático que são feitos o recorte

das áreas de conhecimento trabalhado no curso e o direcionamento metodológico proposto através dos conceitos de historicidade, construção e diversidade.

Dentre os materiais didáticos básicos do curso, estão: textos escritos, hipertextos, textos audiovisuais e textos orais.

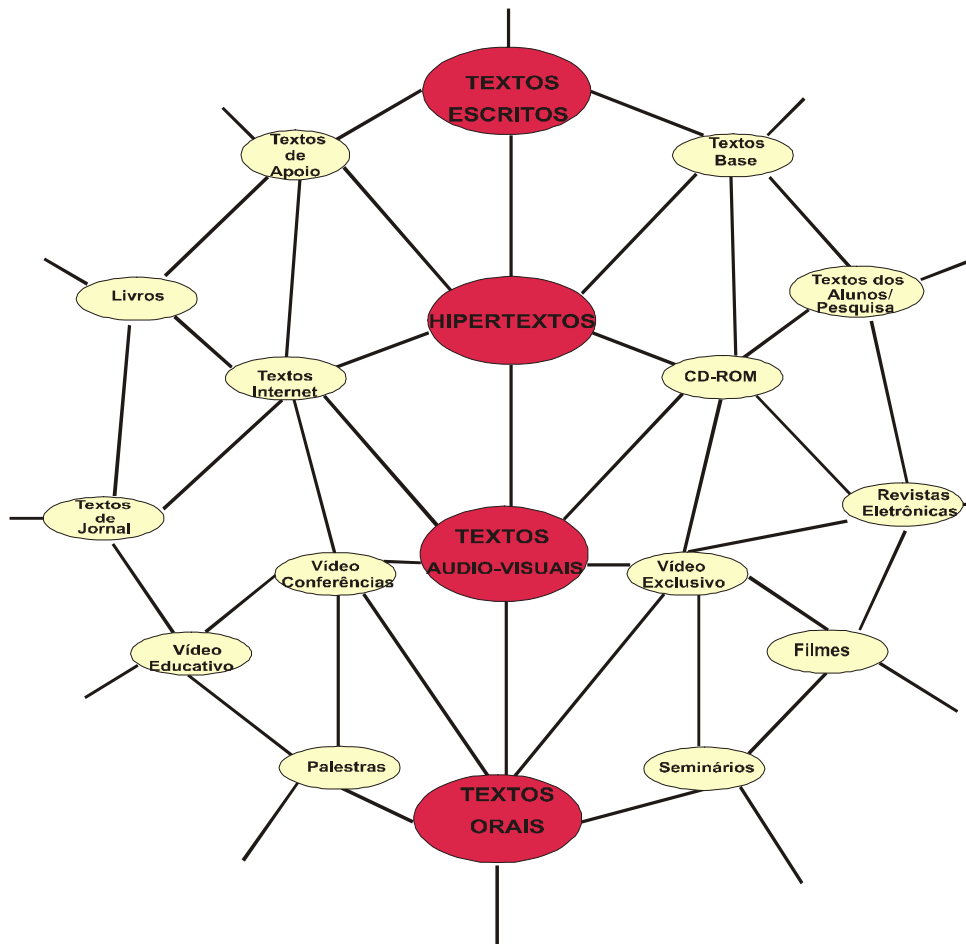
Textos Escritos
Fascículos: os textos-base são produzidos em forma de fascículos, com o objetivo não só de garantir o desenvolvimento do conteúdo básico indispensável do curso, mas também de oportunizar o processo de reflexão-ação-reflexão por parte dos alunos, na medida em que, dialogicamente, propõem reflexões sobre sua prática em relação às teorias estudadas. Nos fascículos, há sugestões de tarefas e pesquisas, com o objetivo de aprofundamento teórico.
Livros: os livros indicados pelos autores dos fascículos como leitura obrigatória e complementar ficam à disposição dos alunos na biblioteca dos centros de apoio. Para o planejamento dos seminários temáticos semestrais, são indicados livros para as pesquisas bibliográficas necessárias ao desenvolvimento dos temas propostos, disponíveis nas bibliotecas.
Artigos de Revistas e Jornais: os coordenadores de área selecionam artigos de revistas e jornais relativos aos assuntos estudados e os disponibilizam aos orientadores acadêmicos e alunos do curso, para oportunizar dinamicidade na construção do currículo. Além dos textos sugeridos pelos coordenadores de área, os alunos serão incentivados a buscarem outros textos, principalmente via Internet.
Artigos de professores da UFMT - produzidos especialmente para o curso, com vistas ao aprofundamento de questões abordadas pelos alunos no processo de estudo.
Textos dos Alunos - à medida que os alunos vão produzindo seus textos, resultados dos estudos e pesquisas realizados, os mesmos ficam disponíveis na biblioteca do Centro de Apoio para leitura (NEDER, 2003).

Hipertextos
Dentre os materiais multimídia a serem utilizados no curso, está o CD-ROM, produzido especialmente para a Licenciatura, com o objetivo de aprofundar alguns dos conteúdos dos fascículos. O CD possibilita a ampliação de discussões sobre as áreas de conhecimento trabalhadas, uma vez que traz em sua estruturação uma seção denominada “outras fontes”, com textos complementares à discussão proposta nas temáticas desenvolvidas e indicação de filmes e vídeos. Há, ainda, nesta seção, uma bibliografia comentada, ligada diretamente aos temas trabalhados. O CD traz uma seção-diário, onde o aluno pode anotar todas as dúvidas e questionamentos surgidos no desenvolvimento de seus estudos. Há, na estrutura do CD, uma seção denominada “Reflexão” em que é apresentada questão que busca suscitar reflexões e pesquisas por parte dos alunos. Nesta seção, há um “link” para a Internet, com objetivo de não só estimular o aluno a pesquisar na rede, mas também de estimulá-lo a conectar-se com os professores orientadores do NEAD, na busca da interlocução necessária nos momentos de reflexão e de dúvidas (NEDER, 2003).

Textos Audiovisuais
São utilizados, no curso, os vídeos recomendados pelos autores dos fascículos como material complementar. Além disso, os coordenadores de área incentivam leituras de vídeos, os da TV Escola, por exemplo, que ampliem as possibilidades de compreensão e aprofundamento dos conteúdos trabalhados. Nos centros de apoio, há uma videoteca com os vídeos educativos considerados indispensáveis pelos autores dos fascículos e pelos professores do curso (NEDER, 2003).

Textos Orais
Fazem parte também da dinâmica curricular, as palestras, os seminários e conferências proferidas por ocasião da realização dos seminários presenciais e os veiculados através de videoconferência, especialmente para os alunos do curso.

1



Fonte: NEDER, 2003, p. 91.

2.5.3.2 Orientação Acadêmica

O Projeto de Licenciatura na modalidade a distância define a orientação acadêmica do curso de licenciatura da seguinte forma:

A Orientação Acadêmica do curso de Licenciatura não é compreendida apenas como uma peça de um sistema cuja função principal é possibilitar a mediação entre o estudante e o material didático, ou, o orientador como sendo facilitador de aprendizagem ou animador. A orientação acadêmica é compreendida como um dos elementos do processo educativo que possibilita a (res) significação da educação a distância,

principalmente em termos de possibilitar, em razão de suas características, o rompimento da noção de tempo/espço da escola tradicional: tempo como objeto, exterior ao homem, não experiencial (NEDER, 2003, p. 91).

Segundo o NEAD, a compreensão de ressignificação da função do tutor está ligada com o pressuposto de que o ensino na modalidade a distância, ao propiciar a formação docente, rompe com a noção de tempo e espaço, está mais diretamente identificada com o sujeito/aluno e não com a instituição. Foi pensando dessa maneira que o Núcleo de Educação vê a orientação acadêmica como uma forma de garantir o tempo como o tempo de cada um (aprendizagem), na perspectiva do respeito às diversidades e singularidades de grupos ou mesmo de indivíduo.

Durante o desenvolvimento do curso, o orientador deve atender a cada aluno que o procure, porém o processo de interlocução sobre o percurso de estudo está sob a responsabilidade dele no decorrer do desenvolvimento do curso, tais como, as dificuldades que o aluno apresenta e se realiza adequadamente a tarefa proposta. Enfim, é responsabilidade do orientador o registro de toda a trajetória do aluno no decorrer de todo o processo de desenvolvimento e acompanhamento da auto-aprendizagem do aluno.

A orientação acadêmica se organiza em dois níveis:

NEAD: No Núcleo de Educação Aberta e a Distância por meio dos professores responsáveis por área de conhecimento. Cabe a esses professores orientar e assessorar os orientadores acadêmicos dos Centros de Apoios no que se refere à programação dos estudos e discussões dos conteúdos dos materiais didáticos. Esses professores ficam à disposição dos alunos do curso em dias e horários estabelecidos previamente, via Internet. Cada pólo tem um coordenador de curso, que tem, dentre as diversas funções, a de assessorar a equipe de orientadores da região (NEDER, 2000, p. 171).

Centros de Apoio: Cada Centro de Apoio contará com um orientador, que atende em média até 30 alunos. Esses orientadores são escolhidos por meio de processo seletivo. São critérios para ser o candidato nessa função:

- Ter licenciatura plena nas áreas de conhecimento trabalhadas no curso;
- Ter disponibilidade para deslocamento para os municípios que participam do projeto;
- Ter dedicação exclusiva no curso, com disponibilidade de quando necessário, trabalhar em finais de semana;
- Residir na região pólo (NEDER, 2000, p. 171).

A contratação dos orientadores selecionados é de responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação, na proporção de 50% para o Estado e 50% para os Municípios. Há uma divisão de despesas, que se dá na forma de parcerias, como medida de descentralização de recursos para que a carga orçamentária não recaia somente aos cofres do Estado, mas seja, dividida com os municípios. Os recursos financeiros para a sustentação do curso de Licenciatura Plena na modalidade a distância são assumidos coletivamente pelas instituições parceiras. Os provenientes da UFMT destinam-se ao pagamento dos professores responsáveis pelo desenvolvimento do curso, dos coordenadores, dos técnicos e especialistas em computação e das redes informacionais, impressão de material didático escrito e diário de professores para deslocamento entre os pólos. Os oriundos dos municípios e Secretaria de Estado de Educação são aplicados no pagamento dos orientadores acadêmicos, de despesas de transporte dos alunos em ocasiões dos encontros e seminários temáticos realizados fora do município, na manutenção dos Centros de Apoio nos municípios pólos, em despesas com a formação de orientador acadêmico, na manutenção dos espaços físicos, tais como, sala de coordenação, núcleo tecnológico, sala de orientação, sala de reunião, espaço para os encontros e seminários. As parcerias entre Estado e Municípios, se dão na forma de convênio e contratos e, segundo Oliveira, são mecanismos adotados para viabilizar investimentos conjuntos, “[...] considerados estratégicos para o desenvolvimento do país” (OLIVEIRA et al., 2005, p. 332).

Após a seleção, os candidatos devem participar do processo de formação, isto é, um curso de Especialização sobre EaD, de grupos de estudos sobre o

material didático do curso e de questões relativas ao processo de orientação em que são trabalhados os principais aspectos da modalidade do projeto de licenciatura.

Os meios utilizados para garantir o processo de interlocução constante na orientação acadêmica são não só a rede comunicacional, viabilizada pela Internet, mas inclui outro meio de comunicação. Dentre os outros meios, estão o telefone, o fax, por meio do correio e via rádio, que permitem que todos os alunos, independentemente de suas condições de acesso ao centro tecnológico do município sede, possam contar com o serviço de orientação e de informações relativas ao curso.

Também é possibilitada ao aluno a opção de receber a orientação de forma presencial. Os orientadores estão disponíveis não só no Centro de Apoio do município sede da região pólo, como em outros municípios que tenham alunos participando do curso, o que faz com que o aluno busque esse tipo de orientação com mais frequência.

2.5.3.3 A Avaliação no contexto do Projeto.

A avaliação no contexto do projeto do curso de Licenciatura em Educação Básica, por meio de uma modalidade de ensino a distância, é entendida na perspectiva dos autores do projeto como “[...] uma atividade política que tem por função básica subsidiar tomada de decisão” (NEDER, 2003, p. 98).

Assim, o processo de avaliação implica não só análises e reflexões atinentes a dimensões estruturais e organizacionais do projeto, numa abordagem didático-pedagógica, como as dimensões referentes aos aspectos políticos do processo de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, o processo de avaliação evidencia que,

Dentre os aspectos de maior significação para o processo de tomada de decisões relativas ao curso, destacam-se: avaliação da proposta curricular; a avaliação da aprendizagem; a avaliação do material didático; a avaliação da orientação acadêmica; a avaliação do sistema comunicacional da EaD e a avaliação do

impacto sócio-educacional do curso. [...] destaque para a avaliação de aprendizagem, uma vez que os outros aspectos são trabalhados mediante sub-projetos específicos (NEDER, 2003, p. 98).

Apesar da avaliação na modalidade a distância requerer tratamento e considerações especiais, o projeto objetiva que os alunos não somente reproduza idéias e informações, como ampliem a capacidade de produzir conhecimento, analisar e posicionar-se criticamente frente às diversas situações da vida. Essa preocupação se evidencia no curso e Neder (2003) confirma,

O que interessa, portanto, no processo de avaliação de aprendizagem é analisar a capacidade de reflexão crítica dos alunos frente a suas próprias experiências, a fim de que possam atuar, dentro de seus limites, sobre o que os impede de agir para transformar aquilo que julga limitado em termos do projeto político-pedagógico da escola (NEDER, 2003, p. 99).

A avaliação do aluno é acompanhada pela orientação acadêmica que registra, tudo em ficha individual, o desempenho de cada um, atendo-se à compreensão dos conteúdos trabalhados por área de conhecimento. Resumidamente, a avaliação do desenvolvimento do aluno se dá de forma contínua, sendo possível particularizar três momentos no processo:

- Acompanhamento do percurso de estudo do aluno, por meio dos diálogos e entrevistas com os orientadores acadêmicos;
- Produção de trabalhos escritos, que possibilitem sínteses dos conhecimentos trabalhados;
- Apresentação de resultados de estudos e pesquisas realizadas semestralmente, apresentados em Seminários Temáticos (NEDER, 2003, p. 101).

Após a realização desses três níveis de avaliação, é, então, concluído o desempenho final do aluno, traduzido em números, conforme exigência de normas institucionais.

2.6 A Educação a Distância na Compreensão do Curso.

Para o Núcleo de Educação (NEAD), a inserção da modalidade a distância no cenário educacional “[...] é compreendida como uma possibilidade de luta pela

democracia social, embora a tarefa de construção da democracia implique outras dimensões e instancias sociais” (NEDER, 2003. p. 64-65). Evidencia também que a EaD possibilita a instauração de novas relações paradigmáticas nas instituições, sobretudo as questões relacionadas ao tempo e espaço escolar, quebrando a estrutura convencional da escola.

A EaD, na ótica do Núcleo de Educação Aberta e a Distância, não deve ser vista apenas como uma possibilidade do emprego de novas tecnologias na prática educativa, numa perspectiva de inserção mais ampla, mas, sim, oportunizando constituir uma importante teia de ações sociais na busca de relações sociais mais eqüitativas.

A adoção da modalidade a distância na esfera educacional, segundo Neder (2003), possibilita que se respeitem os ritmos pessoais de aprendizagem, na medida em que permite “[...] uma dimensão cíclica de ir e vir, um retomar, um rever, um refazer, aberto aos acontecimentos produzidos por sujeitos culturais, na circunstancialidade de seus tempos-espaço próprios” A autora evidencia que a adoção da modalidade a distância “[...] se coaduna com os eixos curriculares propostos no curso”, em que a historicidade, a construção e a diversidade, agregadas com todos os elementos do currículo, já explicitado neste capítulo, “[...] contribuem para um programa de formação de professores que se inclui num projeto político de busca da transformação educacional” (NEDER, 2003, p. 67).

A EaD, nesse sentido, oferece possibilidades de uma nova prática educativa e social, por suas características e sua forma de reorganizar a aprendizagem e os processos formativos, visto que o propósito é a flexibilização da oferta dos serviços educacionais de forma a satisfazer as necessidades do mercado de trabalho, retratado com mais profundidade no segundo capítulo.

2.7. Expansão do Projeto.

O Projeto de Licenciatura em Educação Básica faz parte de um Programa Interinstitucional de Qualificação de Docente e prevê, até o ano de 2011, formar todos os professores da rede estadual e municipal em nível superior.

O primeiro curso de Licenciatura na modalidade a distância no Brasil iniciou-se em 1995. A cidade de Colíder¹⁶, situada ao norte do Estado, foi o primeiro município pólo em que o NEAD ofertou o curso para uma turma de 350 professores, abrangendo oito municípios. Desses, apenas 280 concluíram o curso e a formatura da primeira turma se deu em 1999. Restaram 20 alunos que continuaram os estudos em um ritmo mais lento. Isto foi possível por causa da característica do Programa que consiste em respeitar o tempo e o ritmo de aprendizagem do aluno, oportunizando a conclusão do Curso num período de quatro a seis anos letivos.

Após a colação de grau da primeira turma, em dezembro de 1999, o NEAD lançou o projeto de expansão de Licenciatura em Educação Básica com o objetivo de expandir a oferta de mais vagas. A partir do ano 2000, o curso foi expandido para outras regiões do Estado, ofertando mais 3.500 mil vagas, sendo 2.700 sob a responsabilidade da Universidade Federal e 800 vagas a responsabilidade era da Universidade Estadual, com a assessoria da UFMT (NEDER, 2000, p. 150). Na análise dos autores do Projeto, jamais, no ensino presencial, seria atingida tal estimativa de profissionais em exercício, cursando o ensino superior (PRETI, 2005b).

A EaD surgiu como uma alternativa pedagógica adequada à realidade de Mato Grosso. Para os mentores do Projeto, a consolidação do NEAD no interior do Instituto de Educação favoreceu a institucionalização do projeto na UFMT e a interiorização do mesmo nos municípios proporcionou credibilidade tanto à comunidade externa como aos parceiros interinstitucionais (Secretarias Municipal e Estadual de Educação), apontando uma “[...] ambiência para a expansão do curso de Licenciatura para outras regiões do Estado e da modalidade a distância para outros cursos no interior da UFMT” e, concomitantemente, para apoiar outras universidades públicas na implementação de projetos com propostas semelhantes às desenvolvidas no Mato Grosso (NEDER, 2003, p. 22-23).

Para o Sindicato dos Profissionais da Escola Pública (SINTEP), a expansão do projeto de Licenciatura significou um avanço na formação dos

¹⁶ A escolha do município de Colíder como Centro de Apoio do Pólo deu-se em virtude de não ter nenhuma extensão do campus da Universidade Federal e da Universidade Estadual; pela posição geográfica que permitia um trânsito viário entre os demais municípios e, também, por ter infra-estrutura para oferecer os serviços necessários para receber os alunos nos momentos presenciais.

professores de MT, pelo fato de manterem a gratuidade do ensino superior e também por terem “[...] criado as condições para o acesso dos alunos aos meios e recursos para desenvolverem seus estudos” (ALONSO, 2005b, p. 204).

Para os representantes institucionais, principalmente para as Secretarias Municipais, a expansão do Projeto representou não só o processo formativo de docentes, mas também “[...] implicam em pequenos ‘consertos’ no cotidiano da administração escolar, forjando maior compromisso dos professores para com as escolas” (ALONSO, 2005b, p. 225).

Os alunos-professores revelaram que o desenvolvimento curricular do curso de Licenciatura lhes proporcionou momentos de reflexão e análise, fomentou novas atitudes nos encaminhamentos pedagógicos nas escolas, expressando, por outro lado, a necessidade de construir um processo coletivo de formação e trazer movimentos de mudanças no interior da escola (ALONSO, 2005b).

A citação abaixo é o relato de um aluno do curso de Licenciatura Plena na modalidade a distância (ALONSO, 2005b) ao expressar a importância de compreender o conhecimento construído com base na área de Fundamentos da Educação no curso. Afirma-se ter realizado análises contextualizadas da educação, tendo como sustentáculo o cotidiano do homem na sociedade, a cultura e as transformações ocorridas pelas mudanças das necessidades dos homens na construção da sociedade.

Sempre imaginei que seria impossível um tratamento integrado do conhecimento. No curso, pude perceber como foi possível transitar entre áreas do conhecimento e de como existiam abordagens complementares. A cultura, por exemplo, não é assunto apenas da Antropologia, ela é também da Sociologia, Psicologia, Economia. As análises sobre a educação me permitiram compreender como produzimos a exclusão e como estamos envolvidos nessa problemática [...] A mentira sobre nossa incompetência profissional não poderia continuar [...] o insucesso, a exclusão escolar [...] O que vimos é que quando nos são oportunizados aos debates, aprofundamos conhecimento de forma mais integrada. Temos sim, respostas, talvez não todas, e isto, não podem ser retirados de nós professores (ALONSO, 2005b, p. 229-230).

O relato permite compreender a transformação que o conhecimento vai ‘operando’ na vida das pessoas. Sugere um repensar no fluxo de interações entre o global e o local na construção da sociedade, contribuindo, assim, para a ampliação da capacidade de leitura e análise do cotidiano profissional.

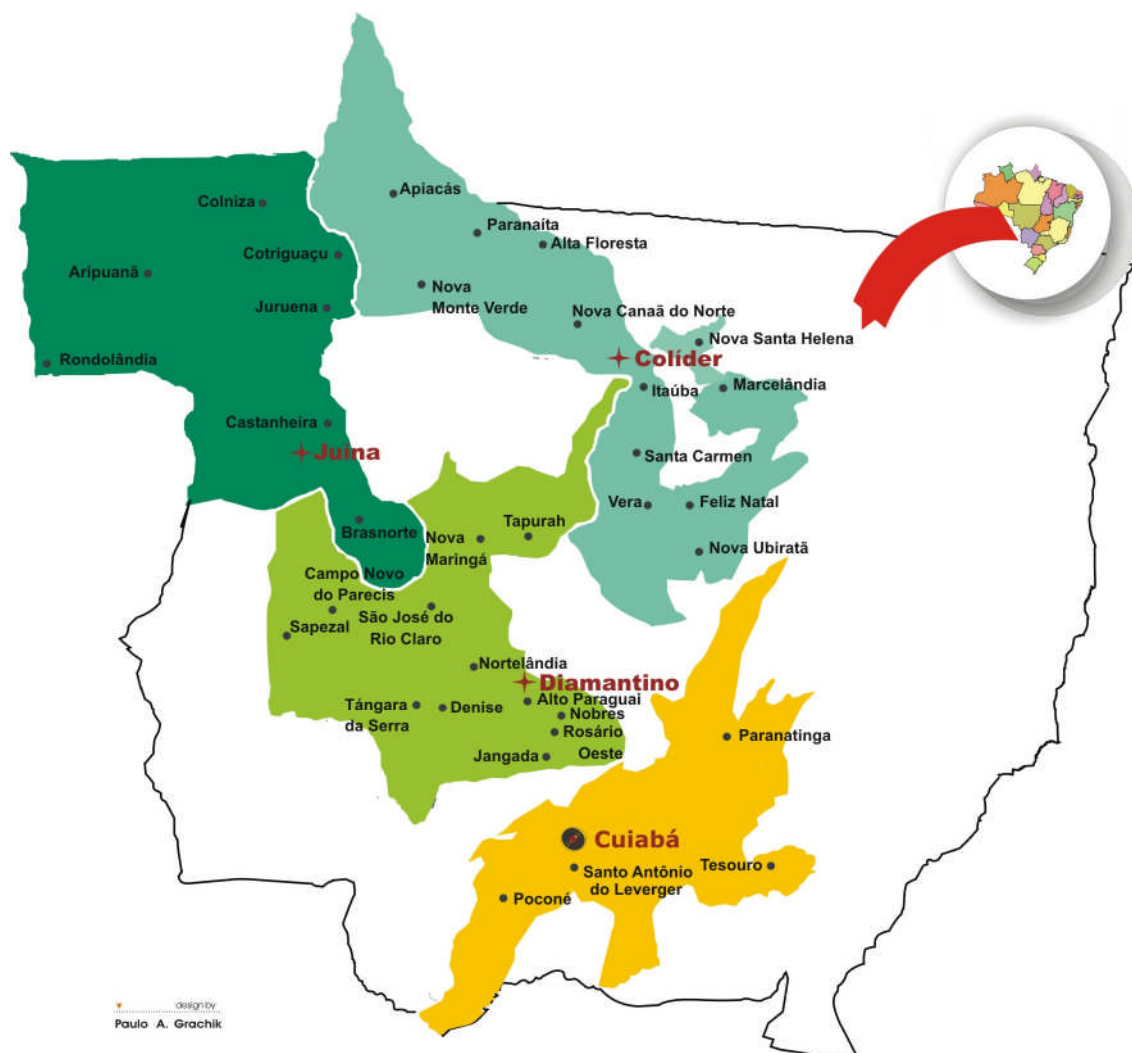
A formação do professor sempre emerge como uma ação urgente na política educacional do Estado e nas diretrizes das universidades, visto que há uma convicção de que a qualificação em nível de magistério do Ensino Médio não é condição satisfatória para o enfrentamento da crise que abala o ensino, sobretudo o Ensino Fundamental.

Para atender às exigências da Licenciatura em Educação a Distância, o NEAD organizou uma equipe com um coordenador geral e um coordenador pedagógico, sendo uma equipe permanente de onze professores responsáveis pela orientação e acompanhamento das áreas de conhecimento do curso¹⁷. Além desses professores, o Núcleo de Educação a Distância conta com um grupo de cinco professores da UFMT e de cinco técnicos da Secretaria de Educação do Estado, que coordenam o curso nos pólos regionais do projeto em expansão (ver mapa 2), além de um coordenador geral da Licenciatura no Estado. Cada pólo contém um Centro de Apoio, com uma equipe formada por um coordenador e orientadores acadêmicos, com infra-estrutura e serviços que permite o desenvolvimento de atividades de cunho administrativo e acadêmico que um curso universitário na modalidade a distância exige (NEDER, 2003).

É interessante mencionar que a UFMT-NEAD está, também, integrada ao Programa Centro de Aprendizagem e Formação de Recursos Humanos em Educação a Distância (CEARENAD), composto pela Télè-Université du Quebec do Canadá, Pontifícia Universidad Católica do Chile, Universidad Estatal a Distância de Costa Rica, Escola Superior de Formação de Professores do Senegal, os quais objetivam a concretização de projetos conjuntos que tenham por base essa modalidade de ensino.

¹⁷ Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Linguagem, Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia.

Mapa 2 - Pólos do Curso de Pedagogia a Distância (2000-2003)



Fonte: PRETI, 2005b, p.77.

Outro elemento importante para o fortalecimento da experiência do Núcleo de Educação foi a implantação da Cátedra Unesco, nos anos de 1995 e 1996, com desenvolvimento de estudos que possibilitaram abrir, no Programa de Pós-Graduação em Educação Pública do Instituto de Educação (UFMT), em nível de mestrado, a linha de pesquisa em Educação a Distância.

Os recursos financeiros para a sustentação do projeto de expansão foram assumidos pelas instituições parceiras, a Universidade Federal, a Secretaria de Estado de Educação e os municípios beneficiados. Cada parceiro dá uma parcela de contribuição. A Universidade Federal disponibilizou recursos humanos para a

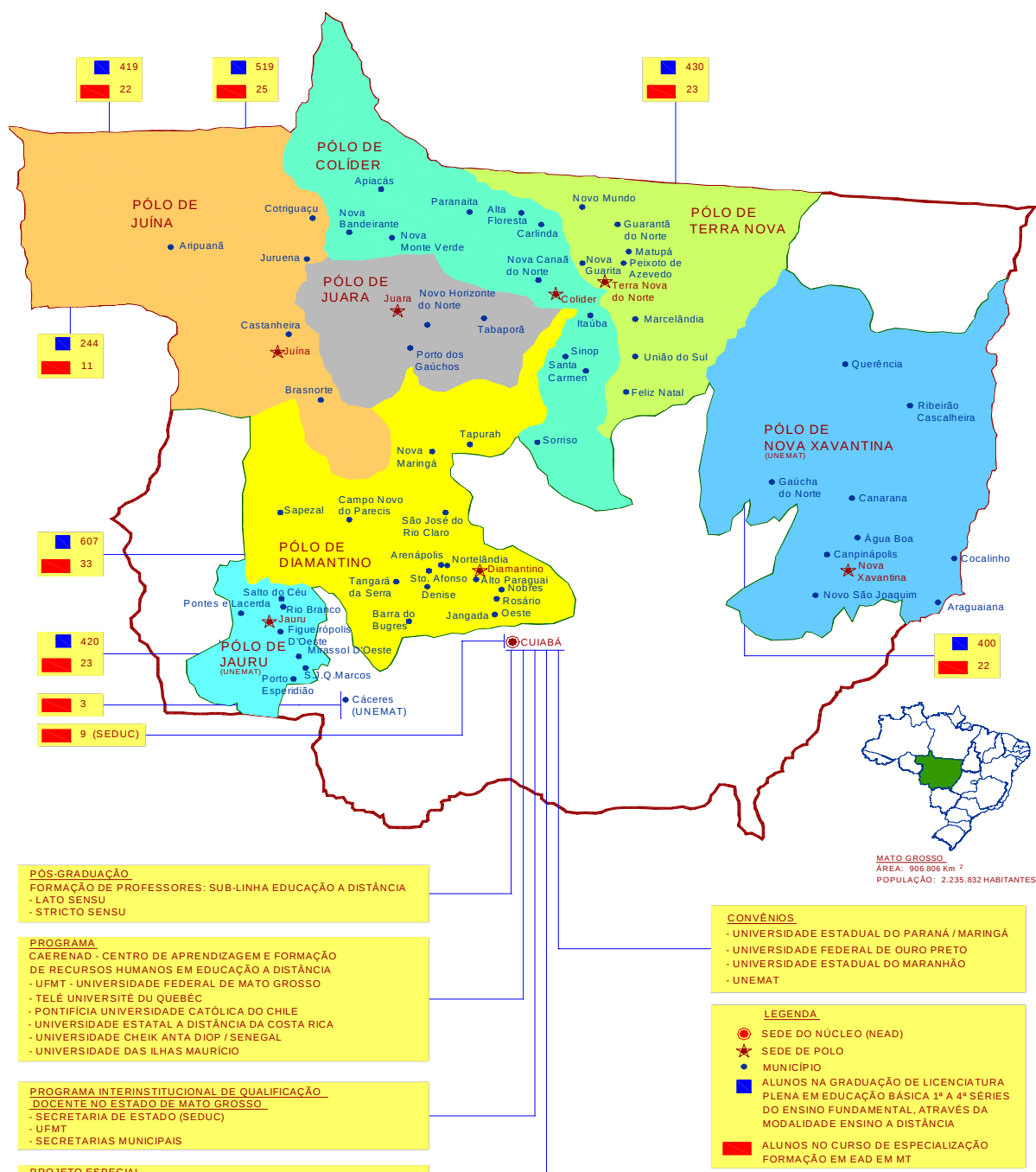
equipe pedagógica de coordenação e especialistas em diferentes áreas do conhecimento. A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) disponibilizou os técnicos para integrarem a equipe pedagógica e professores da rede para atuarem como orientadores acadêmicos. Os municípios mantiveram a estrutura dos Centros de Apoios e dos Núcleos Municipais e proporcionaram a base financeira necessária para que o aluno-professor pudesse participar dos momentos presenciais do curso.

Segundo Preti (2005a, p.37), “[...] são instituições públicas que disponibilizam recursos públicos para a formação [...] além de viabilizar o acesso à universidade a um contingente maior de professores e a custos baixos”. O autor enfatiza que a essa parceria ganha um novo sentido político, pelo fato de estar voltada para a qualificação e expansão do ensino superior e, também, para o fortalecimento da Educação Básica em Mato Grosso.

Para melhor entender o processo de expansão do curso, Preti (2005a) o classifica como Fase de Expansão I e Fase Expansão II. Na primeira (2000-2004), a UFMT atendeu a 2.193 mil alunos matriculados, distribuídos em 50 municípios, estabelecendo os pólos de Colíder, Diamantino, Juara, Juína e Terra Nova do Norte, e, sob a responsabilidade da UNEMAT, atendeu a 890 alunos de 18 municípios, organizados em dois pólos, o de Nova Xavantina e Jauru, localizados na região leste do Estado. Na segunda fase, que compreende o período de 2003-2007, atendeu a um universo de 38 municípios, conforme demonstra o mapa 3. Em 2005, a UNEMAT expandiu o curso para atender a 1.434 professores, incorporando o recém-criado pólo de São Félix do Araguaia (PRETI, 2005b).

No final de 2002, o MEC publicou a Portaria nº. 3.220 de 22/11/02, reconhecendo o curso como “Pedagogia na Modalidade Licenciatura Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, legitimando a viabilidade da EaD e da formação em serviço no Estado de Mato Grosso.

Mapa 3 - Pólos do Curso de Pedagogia a Distância (2003-2007)



Fonte: PRETI, 2005b, p. 79.

Ao avaliar o projeto de EaD em investigação, foram feitas abordagens comparativas com bases em dados estatísticos de 1991, de 1995 e de 2001, ou seja, tomaram-se como marcos: a) uma situação anterior ao projeto; b) ano de início do projeto e c) o período após a fase experimental do projeto.

Em 1991, dos 15.004 professores que atuavam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, apenas 983, isto é, (6,5%), possuíam o 1º grau completo e 8.724 (58%) tinham concluído o 2º grau e apenas 5.297 (35,5%) tinham formação superior. Dos 20.177 que lecionavam no 1º grau, (53,0%) não possuía formação de 3º grau ou universitária (SEE/MT, 1992 *apud* PRETI, 2005b, p. 53).

Tabela 1 – Nível de formação de professores atuando no Ensino Fundamental.

Mato Grosso – 1991.

Formação	1º grau		2º grau		3º grau		Total
	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Licenciatura	Outros	
Estadual	1.444	1.076	1.053	9.114	952	6.127	19.766
Municipal	1.272	695	-----	2.425	----	421	4.813
total	2.716	1.771	1.053	11.539	952	6.548	24.579

Fonte: SEE/MT, 1992 (*apud* PRETI, 2005b, p. 53).

Em 1995, início do curso de Licenciatura Plena na modalidade a distância, o quadro acima não se alterou, se comparado com o de 1991. O déficit de formação superior de docentes ainda persistia. A formação de professores se apresentava da seguinte forma em 1995: dos 23.901 professores que atuavam no ensino de 1º grau, 62,2% (14.329) não possuíam graduação superior. Dos que possuíam a formação superior, somente 6,1% não haviam se formado em cursos de Licenciatura (BRASIL, 1997).

Em 1997, dos 28.812 docentes que atuavam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, 13.086 (45,4%) tinham o 2º grau completo e 15.480 (53,7%), com graduação superior (BRASIL, 1997).

Para PRETI (2005b, p. 79), no documento Estudo de Demandas da UNEMAT/2001, há uma significativa mudança na demanda por formação de professores. Dos 22.636 docentes pesquisados, incluindo a rede pública e privada, 14.534 eram habilitados e 1.163 tinham complementação pedagógica e mais de 6.000 mil estavam cursando Licenciatura. Dessa amostragem, somente 419 não tinham, ainda, curso superior.

A tabela 2 demonstra a significativa mudança que ocorreu após a oferta do curso de Licenciatura na modalidade a distância, aumentando a porcentagem de professores com formação em nível superior.

Tabela 2 - Nível de Formação de Professores Atuando no Ensino Fundamental.
2001.

Formação	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Licenciatura		Bacharelado		Total
	Incomp	Compl	Incompl	Compl	Incompl	compl	incompl	compl	
Estadual	03	07	03	684	990	892	40	31	2.650
Municipal	97	83	106	2.136	1.799	749	70	30	5.070
total	100	90	109	2.820	2.789	1.641	110	61	7.720
%	1,06	0,96	1,16	29.95	29.62	17.42	1.16	0.65	100

Fonte: Unemat, Seduc, Undime, 2002 (*apud* PRETI, 2005b, p. 81).

Com fundamento nos números da Tabela 2, é possível verificar que 33% (3.119) dos professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental ainda não possuíam curso de graduação. Mesmo assim, a porcentagem de 33% é considerada elevada em relação aos cursos de formação em andamento. O próprio NEAD entende que esses dados não conferem com a realidade, segundo Preti (2005b, p. 80), os dados são “questionáveis e inconsistentes”. Quando a

pesquisa foi realizada, estavam matriculados no curso de Licenciatura 3.200 professores da rede pública, sendo assim, haveria muito mais professores com habilitação em andamento em cursos de licenciatura. O mesmo autor afirma que,

Isso nos causa estranheza, pois somente o curso de Pedagogia a Distância (UFMT e Unemat), quando a pesquisa foi realizada, estavam matriculados 3.200 professores da rede pública [...] haveria muito mais professores com sua habilitação em andamento nos cursos de Licenciatura [...] podemos inferir que o Estado de Mato Grosso terá a sua disposição, até 2007, um quadro de professores, no ensino fundamental, quase todo formado em nível superior (PRETI, 2005b, p. 80).

Para o NEAD, o curso de Licenciatura foi pensado não somente com a intencionalidade de proporcionar aos professores o acesso ao ensino superior, mas, ainda, como uma modalidade educativa que ampliasse as oportunidades de construir relações sociais para uma formação de cidadãos críticos. Nesse sentido,

Ressignificar a formação e a prática pedagógica do professor e fazer com que o professor-estudante, a partir de formação teórico-metodológico sólida, possa refletir e modificar sua prática pedagógica, para que sua ação tenha efetividade nos processos formativos dos alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental (PRETI, 2005a, p. 130).

Segundo os professores da UFMT que participaram da elaboração do projeto de Licenciatura na modalidade a distância, o esperado é que o “[...] curso provoque uma mudança na visão de mundo do aluno” e, nas entrelinhas dos conteúdos trabalhados, modifiquem sua prática pedagógica (PRETI, 2005a, p. 130).

Ao analisar a proposta de ensino na modalidade à distância, elaborado pela equipe do NEAD, transparece, em toda a construção do Projeto de Licenciatura Plena, a esperança de que a adoção desse novo modelo de oferta educacional oportunize a democratização do conhecimento e o acesso à graduação, permitindo qualificar um contingente maior de alunos do que aquele atendido tradicionalmente pela universidade. Causou impacto no sistema educacional no Estado de Mato Grosso, no sentido de proporcionar o acesso ao ensino superior a um grande contingente de docentes que estavam atuando nas séries iniciais do ensino fundamental sem a escolarização exigida por lei.

2.8 Avaliações sobre a Experiência do Curso de Licenciatura Plena na Modalidade a Distância da UFMT.

Andrade (1998), em sua dissertação de mestrado, fez uma análise das dimensões teórica e prática da avaliação de aprendizagem, com o objetivo de contribuir para uma reflexão sobre o curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª série do 1º grau, da Universidade Federal de Mato Grosso, por meio da modalidade de educação à distância. Fundamenta-se nas percepções das avaliações dos coordenadores, dos professores, dos orientadores acadêmicos, dos alunos e dos materiais didáticos utilizados no processo de aprendizagem a distância. Os resultados, segundo a autora, mostram que há uma aprovação por parte dos alunos sob o modelo de avaliação, mas, também, expõe que há equívocos conceituais; problemas na elaboração das provas; um acentuado subjetivismo no processo de qualificação e classificação final da aprendizagem. Conclui que, para a superação dos problemas identificados, é necessário tomar algumas medidas para aprimorar a formação dos docentes, várias sugestões são apresentadas na conclusão do trabalho.

Para Preti e Arruda (2006), a dimensão social é considerada um dos aspectos mais enfatizados quando se menciona a estrutura educacional organizada e inserida na modalidade a distância, desenvolvida no Estado de Mato Grosso, particularmente no curso ofertado pela UFMT, o de Licenciatura Plena. Para os autores, os resultados obtidos no curso da UFMT foram avaliados positivamente por atender a um número maior de público, sobretudo para aqueles que não têm como cursar presencialmente a educação superior. Pressupondo, dessa forma, uma otimização e intensificação no atendimento e a ampliação da qualificação dos recursos humanos, consideram que a oferta desse curso para o Estado, na realidade, viabiliza a formação docente dos que residem em regiões distantes dos centros urbanos, permitindo, assim, aperfeiçoar-se sem sair de seu município.

Em conformidade com Alonso (2006), a inserção da modalidade a distância no curso de Licenciatura Plena da UFMT representa a intenção dos governantes em investir em estratégias para democratizar e alargar a formação da sociedade

brasileira e coaduna com as intenções políticas da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em propalar o uso das novas tecnologias na educação.

Para Malanchem (2006), apenas algumas universidades divulgam seu trabalho realizado na EaD. Um dos casos mais evidenciados é o da Universidade Federal de Mato Grosso, que organizou e ofertou à população o primeiro curso de graduação a distância em 1993, iniciado de forma experimental em 1995 com a finalidade de qualificar os docentes do sistema educacional nesse Estado. Para a autora, o discurso político da inclusão social mesclou em sua trajetória uma concepção de que a educação é a salvação dos problemas e, por meio da EaD, pode-se concretizar, em grande parte, o acesso aos meios necessários para possibilitar um número maior de pessoas a participar dos bens sociais, culturais, econômicos e políticos.

Para Gatti (2002) dentre as propostas de formação de professores na modalidade a distância, por exemplo, a que mais se destacou foi a desenvolvida no Estado de Mato Grosso, que envolveu nesse processo de construção e implementação a Universidade Federal e Estadual e a Secretaria de Educação, em parceria, ofertando um curso de Licenciatura Plena.

Para Santos (2002), o movimento em prol da oferta de cursos para a formação de professores com a inserção da modalidade a distância não se deu apenas nas universidades virtuais. A experiência da UFMT foi pioneira em cursos de graduação a distância no Brasil e, também, o primeiro curso a ser autorizado pelo MEC. O pioneirismo da UFMT na modalidade EaD não a isenta, no entanto, do fato de que as ações políticas desenvolvidas em Mato Grosso não tenham sido direcionadas, pelas tendências apresentadas, para a educação nacional, tendo vinculações com as orientações mundiais.

Gomez (2000), entende que, a partir da experiência da UFMT, ficaram claras as possibilidades e as vantagens da educação a distância na condução da formação de professores, em particular considerando o ano 1993 em que a UFMT iniciou sua caminhada no ensino a distância, época em que a Internet no Brasil era ainda pouco conhecida.

O Jornal Diário de Cuiabá publicou uma matéria na edição 11910, no dia 05 de setembro de 2007, destacando que a UFMT vai formar professores brasileiros que vivem no Japão. Em parceria com MEC, o Banco do Brasil e uma

universidade japonesa, abriu 300 vagas para o curso de pedagogia para brasileiros que já lecionam para outros brasileiros naquele país. O curso será oferecido com a duração de quatro anos, a exemplo da Licenciatura Plena modalidade a distância que ocorre na Universidade Federal de Mato Grosso. Acrescenta, que essa iniciativa do Brasil em conveniar com o Japão se justifica por haver muitos brasileiros filhos de imigrantes japoneses que moram fora do país. Dependendo do suporte financeiro, o curso será estendido a professores japoneses que têm alunos brasileiros.

Não se pode ignorar que a política para a educação a distância, entendida como uma proposta inovadora para a política educacional no Mato Grosso, apresenta estreitas relações com as orientações de um movimento político mais amplo. Embora a proposta de formação de docentes para atuar na educação básica fosse uma necessidade em caráter emergencial para o Estado, ela se insere, também, numa discussão mundial, estabelecida em Jomtien, por signatários da Conferência Mundial de Educação. Em decorrência, a valorização da qualificação tornou-se uma questão de reconhecimento social e político nas propostas governamentais e nas discussões do MEC, tendo como base a discussão de uma educação de qualidade, na perspectiva dos signatários, para o fortalecimento das escolas.

A análise que faremos nos capítulos seguintes desta dissertação tornará possível entender que as ações políticas implementadas pelo governo brasileiro estão em consonância com as orientações dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial e da Unesco, traduzindo-se, predominantemente, em cursos de formação de professores.

3 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA

O objetivo deste capítulo é fazer uma análise da configuração da política brasileira para a formação de professores a distância em nível superior e apreender as repercussões da reforma da educação brasileira na política nacional de formação docente na modalidade a distância a partir da década de 1990.

Para dar conta do proposto, na primeira parte, aborda-se a normatização legal da política de formação de professores a distância do período. Na segunda parte, analisa-se a política de expansão da educação superior na modalidade a distância, buscando atribuir significado histórico para os argumentos em defesa da inserção da modalidade de ensino a distância, como alternativa importante de expansão da política de formação de professores no país. Nos discursos vigentes no período, a formação docente em pauta foi propalada como sustentáculo da expansão e democratização do acesso à educação.

3.1 A Regulamentação da Educação a Distância no Brasil

A regulamentação legal brasileira para a modalidade de educação a distância é estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi regulamentada pelo Decreto n.º. 5.622¹⁸, publicado no Diário Oficial da União de 20/12/2005 que revogou o Decreto N.º. 2.494¹⁹, de 10 de fevereiro de 1998 e o Decreto n.º. 2.561²⁰, de 27 de abril de

¹⁸ O Decreto n.º. 5.622, de 20 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), estabelecendo as novas diretrizes e bases da educação nacional, na modalidade a distância (BRASIL, 2005).

¹⁹ O Decreto n.º. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, regulamenta o art. 80 da LDB/96 e estabelece diretrizes e bases da educação nacional na modalidade a distância e foi revogado pelo Decreto n.º. 5.622/2005 (BRASIL, 1998).

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

1998 com normatização definida na Portaria Ministerial nº.4.361²¹, de 2004, que revogou a Portaria Ministerial nº. 301, de 07 de abril de 1998 (BRASIL, 2004).

A educação a distância no Brasil recebeu grande impulso a partir da segunda metade da década de 1990, conforme aponta Fragale Filho (2003, p. 3), a expansão se deu, sobretudo, em decorrência das inovações das tecnologias de comunicação e informação e da expansão do ensino superior. A educação a distância “[...] era vista com desconfiança, tratada como uma forma supletiva, [...] ela foi quase sempre ignorada nas preocupações legislativas relativas à regulamentação da educação no Brasil”. O autor acrescenta que, com o surgimento de novas tecnologias, tornou possível sua ampliação, proporcionou um aumento de oferta e inseriu a necessidade de sua regulamentação na agenda legislativa brasileira. A inclusão da utilização da tecnologia no texto legislativo expressa um “forte simbolismo, pois ela retira a educação a distância do mundo das sombras e expressa um imediato reconhecimento de sua importância para o processo educacional”, sinalizando, assim, as inúmeras vantagens de contribuição da EaD para a “universalização e democratização do ensino”. Pressupõe mudanças na concepção de tempo e espaço nas instituições educacionais e modelo cooperativo de enriquecimento mútuo entre os sistemas presenciais e não-presenciais. Parte-se de duas diretrizes: *primeiro* “a ampliação do conceito de EaD a fim de poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação” e, *segundo*, o “incentivo à multiplicação de iniciativas [...], que concedam direitos à certificação ou diplomas”, pelo poder público (FRAGALE FILHO, 2003, p. 14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 80, prevê que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 36). Em 10 de fevereiro de 1998, foi publicada no Diário Oficial da União a regulamentação do Artigo 80 da LDB de

²¹ A Portaria nº. 4.361, de 29 de dezembro de 2004 revogou a Portaria Ministerial nº. 301, de 07 de abril de 1998 com a finalidade de autorizar o credenciamento e credenciamento de Instituições de Educação Superior (IES) para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, na modalidade a distância e, também da todas as coordenadas de como montar um processo de solicitação de credenciamento.

1996, que trata da educação a distância, por meio do Decreto nº. 2.494, de 10/02/1998, o Art. 1º estabelece que:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, p. 81).

O artigo 80 da LDB, ao tratar das determinações sobre a Educação a Distância, estabelece:

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

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

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

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

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

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

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996, p. 36).

No parágrafo 3º do Artigo 87 da LDB, inciso III, estabelece-se que os municípios, o Estado e a União devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996, p. 38).

Na sucessão da elaboração da legislação pertinente a educação a distância, a maior preocupação do Ministério de Educação já se relacionava com o ensino e a aprendizagem integrada ao uso das novas tecnologias. Assim, as definições de educação, na modalidade a distância, foram se modificando à

medida que se intensificavam no país o acesso e a adoção da tecnologia pela população.

A Portaria nº. 2.253, de 18 de outubro de 2001²², permite às instituições de ensino superior, no Sistema Federal de Educação, a inserção, na organização pedagógica e curricular de seus cursos, da oferta de até 20% das disciplinas não-presenciais mesmo em cursos presenciais reconhecidos, desde que sejam autorizados pelo Ministério de Educação/MEC (BRASIL, 2001).

Há necessidade de instituições buscarem a autorização para o funcionamento de cursos a distância, otimizando a oferta para atender às pessoas que, por falta de tempo ou pelas dificuldades de deslocamento, possam participar nos processos de educação permanente. Ressalta-se que a recomendação emanou da Conferência Mundial de Educação para Todos: a necessidade de universalizar o acesso à educação e de fomentar a equidade para o desenvolvimento e as transformações sociais (SILVA JR., 2003).

Em substituição da Portaria nº. 2.253, foi publicada a Portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que normatizou os procedimentos de autorização da oferta de disciplinas na modalidade não-presencial, em cursos de graduação reconhecidos pelo Ministério de Educação. O seu Artigo primeiro estabelece os seguintes termos:

Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei nº. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no *caput*, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no

²² A Portaria nº. 2.253, de 18/10/2001, abre espaço para as universidades brasileiras implementarem as políticas de formação continuada e a distância nos seus currículos, tendo como objetivo “colaborar” com os governos federais, estaduais e municipais na diversificação e expansão da oferta do ensino do país (BRASIL, 2001).

caput serão presenciais.

§ 4º A introdução opcional de disciplinas previstas no *caput* não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº. 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido (BRASIL, 2004, p. 34).

No ano de 2005, o Ministério de Educação publicou a Portaria nº. 2.413, de 07 de julho de 2005, que “[...] dispõe sobre a renovação de reconhecimento de cursos de graduação e de tecnologia” (BRASIL, 2005), com a finalidade de avaliar e renovar o reconhecimento de cursos, bem como otimizar e racionalizar os procedimentos visando reduzir os custos e despesas operacionais e acelerar o processo na tramitação dos documentos para a renovação de cursos de graduação superior, mediados pelos recursos tecnológicos. Estabelece em seu Artigo 1º.:

A avaliação de cursos de graduação e de tecnologia, de uma mesma instituição, com vista à renovação de reconhecimento, deverá ser realizada de forma integrada e concomitante, por comissão multidisciplinar, independentemente do número de cursos a serem avaliados (BRASIL, 2005, p. 3).

Em 19 de dezembro de 2005, publicou-se o Decreto nº. 5.622, que reforça a regulamentação do Artigo 80 da LDB/96, estabelecendo novas diretrizes para os credenciamentos de cursos superiores e de pós-graduação em programas de mestrado e doutorado na modalidade a distância. Abriu-se um leque que ampliou a oferta dessa modalidade no Brasil a todos os níveis e modalidades de ensino, nos seguintes termos:

Artigo. 2º. A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto ²³;

II - educação de jovens e adultos, nos termos do Art. 37 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996²⁴;

²³ Art. 30 do Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. “[...] As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme § 4 do art. 32 da Lei no 9.394, de 1996, exclusivamente para: I - a complementação de aprendizagem; ou II - em situações emergenciais [...]” (BRASIL, 2005, p. 12).

- III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
- IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) técnicos, de nível médio;
 - b) tecnológicos, de nível superior;
- V - educações superiores, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - c) de especialização;
 - d) de mestrado;
 - e) de doutorado (BRASIL, 2005, p. 1-2).

A oferta de cursos de mestrado, doutorado e especialização a distância são disciplinados pelo Capítulo V - “Da Oferta de Cursos e Programas de Pós-Graduação a Distância”, Artigo 24 do Decreto nº. 5.622/05 (BRASIL, 2005) e pela Resolução nº. 01²⁵, da Câmara de Ensino Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 03 de abril de 2001 (BRASIL, 2001), estabelecendo os seguintes termos:

Art. 24. A oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deverá cumprir, além do disposto neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, quanto:

- I - à titulação do corpo docente;
- II - aos exames presenciais;
- III - à apresentação presencial de trabalho de conclusão de curso ou de monografia (BRASIL, 2005, p. 10).

O Artigo 24 do Decreto nº. 5.622/2005 determina que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) a distância sejam oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, os quais devem obedecer às exigências de autorização, reconhecimento e renovação, consubstanciados no referido Decreto. Os cursos de pós-graduação *lato sensu*

²⁴ Art. 37 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 20).

²⁵ A Resolução CNE/CES nº. 1, de 03 de abril de 2001, estabelece as normas para a autorização e o reconhecimento de cursos de pós-graduação, compreendendo os programas de mestrado e doutorado, na modalidade da distância (BRASIL, 2001).

oferecidos a distância devem incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso (TCC).

Conforme consta no artigo 9º, do Decreto nº. 5622/05, capítulo II - “Do Credenciamento de Instituições para Oferta de Cursos e Programas na Modalidade a Distância”, o credenciamento para as instituições privadas deve obedecer aos seguintes termos;

Art. 9º O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.

Parágrafo único. As instituições de pesquisa científicas e tecnológicas, 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;

IV - educação profissional tecnológica de pós-graduação (BRASIL, 2005, p. 4).

A legislação brasileira não estabelece um modelo único para o desenvolvimento de educação a distância nos cursos superiores. Ao deixar em aberto, possibilita a cada instituição autonomia na utilização de mídias que dispõem ou que julgarem convenientes, como estratégia de uma política para legitimar a expansão dessa modalidade no Brasil.

3.2 Expansão da Educação a Distância na Década de 1990

Nas políticas educacionais a partir da década de 1990, a educação a distância adquiriu destacada importância. Foram implementados pelo Ministério de Educação dispositivos legais, articulando-se ao movimento de reforma da

educação brasileira, diversificando e flexibilizando a oferta da modalidade de ensino.

A análise da expansão da EaD no Brasil revela que há uma articulação da política nacional com a internacional, planejada para orientar os países em desenvolvimento. Um marco foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na qual os países signatários da Declaração assinada naquele fórum se comprometeram a desencadear, em seus países ações que centralizassem o acesso às necessidades básicas de aprendizagem à população que, na prática, vem se traduzindo pela democratização e universalização do ensino.

No Brasil, após a Conferência de Jomtien em 1990 e Nova Delhi em 1993, houve o planejamento de ações com a finalidade de implementar programas que viabilizassem as recomendações desses dois eventos, objetivando o acesso à educação para todos, em particular no que se dizer respeito à formação de professores.

Sob esta perspectiva, varias ações foram realizadas no âmbito do Ministério de Educação, dentre estas, a criação da Coordenadoria de Educação a Distância em 1992, e as regulamentações legais, como a Portaria nº 151, de 24 de maio de 1994²⁶, que normatiza a constituição de um grupo para elaborar propostas de ensino a distância para a universidade e consolidar a criação de consórcios interuniversitários de educação continuada, celebrado entre Ministério de Educação, o Ministério de Comunicações, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), o Conselho de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Houve a criação do 1º Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD), assinado em 1993 pelos reitores das universidades públicas brasileiras, tendo como finalidade colaborar com os governos federais, estaduais e municipais para diversificar a oferta das oportunidades educacionais no país.

Em 1995, criou-se a Secretaria de Educação a Distância (SEED), ligada ao MEC, com o objetivo de implementar a política da modalidade a distância no

²⁶ A Portaria nº. 15, de 24 de maio de 1994, em seu artigo 1º, inciso I, estabelece a constituição de um grupo de trabalho para sugerir políticas para a educação continuada e a distância, tendo como foco o ensino superior no Brasil (BRASIL, 1994).

ensino, legislando a favor da diversificação e flexibilização no atendimento e do acesso à formação, sobretudo no ensino superior, na tentativa de solucionar os déficits educacionais existentes no país.

Em 1996, com a promulgação da LDB, estabeleceram-se as novas diretrizes e bases da educação nacional. O artigo 80 autoriza a implementação de programas na modalidade a distância, em todos os níveis de ensino, e de educação continuada.

À medida que se consolidavam as experiências educacionais com a inserção da modalidade a distância, autorizadas pelo MEC, surgiram novas preocupações relacionadas à qualidade do ensino ofertado a distância. Aumentava-se, assim, a exigência, por parte do Ministério de Educação, nas questões específicas de avaliação e credenciamento de instituições para ofertar cursos superiores a distância, provavelmente como medida de autenticidade e integridade para uma política de expansão fundada na qualidade se comparada com o ensino presencial.

No Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, reafirma-se a necessidade de implementar o que foi acordado pelas orientações de Jomtien e Nova Delhi para a sociedade civil, reconhecendo a efetivação dos objetivos e metas do Acordo Nacional de Educação para Todos, estabelecendo um novo paradigma na formação de professores.

Os objetivos e prioridades definidos no PNE são as seguintes:

- Elevação global do nível de escolaridade da população;
- Melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- Redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública;
- Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 8-9).

No texto do Plano Nacional apresentam-se vários diagnósticos, em forma de Tabelas Estatísticas, para demonstrar a situação de precariedade educacional em que se encontra o Brasil. Com base na análise dos dados coletados pelo MEC/INEP/SEEC e IBGE, o governo brasileiro define em suas propostas que a formação continuada é parte essencial e estratégica de melhoria permanente da qualidade da educação no país. Para a efetivação da formação continuada e a garantia da qualidade do ensino, seria necessária uma política voltada não somente para a formação profissional, mas também para a valorização de salários e planos de carreiras desses profissionais (BRASIL, 2001).

No que se refere às diretrizes da educação a distância, o PNE (2001, p. 47) estabelece que “[...] no conjunto da oferta de programas para formação a distância, há certamente que se permitir à multiplicação de iniciativas”. No que se refere aos programas educativos e culturais, os mesmos devem ser incentivados de acordo com o espírito geral da liberdade de imprensa, como consagrado pela Constituição Federal, “[...] sujeitos a padrões de qualidade que precisam ser objeto de preocupação não só dos órgãos governamentais, mas também dos próprios produtores, por meio de um sistema de auto-regulamentação”. Quando se tratar “[...] de cursos regulares, que dêem direito a certificados ou diplomas, a regulamentação e o controle de qualidade por parte do Poder Público são indispensáveis e devem ser rigorosos”. É estabelecida a necessidade de se “[...] distinguirem claramente as políticas dirigidas para o incentivo de programas educativos em geral e aquelas formuladas para controlar e garantir a qualidade dos programas que levam à certificação ou diploma”.

Verificamos que, para a efetivação de políticas que têm como objetivo o aumento da oferta de programas formativos no sistema de ensino para atender as novas demandas, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) orienta às instituições formadoras para ofertar um atendimento que seja diversificado e flexível e legisla a favor do credenciamento de universidades que se articulem para oferecer à população cursos de graduação na modalidade a distância.

Propala-se que a modalidade de ensino a distância é capaz de viabilizar um amplo acesso ao saber sistematizado, tendo em vista um número maior de atendimento na demanda de formação de recursos humanos, em menor escala de espaço e de tempo. Nesse sentido, a adoção da tecnologia e suas inovações

no âmbito do sistema educacional têm trazido um resultado positivo, segundo a análise de Peters (2004), sobretudo no se refere à melhoria dos indicadores numéricos em que os governadores reconhecem como um avanço na difusão da democratização da educação. No entanto, resta saber em que medida a expansão tão propagada da massificação no ensino superior resulte em democratização de qualidade.

Entendemos que a qualidade da educação não está agregada somente ao aumento do número de vagas ou à expansão do atendimento à formação. A política voltada para a expansão da democratização da educação pressupõe que, aumentando a oferta de vagas, os cursos de formação docente proporcionarão, indiretamente, melhor qualidade de ensino à população. Para Gomez (2000), a necessidade de expandir a formação docente é justificada pela dinâmica da economia global, em que os países se sentem compelidos a competir no mercado mundial. Nesse contexto, é indispensável que o professor seja a força de trabalho mais qualificada, para formar as bases da formação e da capacitação dos futuros trabalhadores, para que os países em desenvolvimento, como o Brasil, tenham condições de participar e acompanhar a dinâmica global do capitalismo (OLIVEIRA, J., 2000) modelando uma formação que contenha em seu perfil a adequação as inovações tecnológicas em presença.

É evidente que, nos discursos proferidos pelos governos, a tecnologia potencializa uma mudança radical na educação, considerado o caminho mais promissor para a universalização do ensino. A afirmação é que a própria trajetória da legislação caminhará para assegurar o processo de universalização e democratização do ensino a todos os profissionais da educação, possibilitando adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB e priorizando a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior que atuam na esfera privada.

O ensino na modalidade a distância, prevista no Plano Nacional de Educação, está voltado para a implantação de uma nova educação profissional no país, têm o objetivo de ofertá-la à população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho. A inserção da modalidade a distância no campo educacional no Brasil visa fomentar a expansão da formação do professor e, concomitantemente a esse processo de

formação, o estímulo ao uso de recursos tecnológicos. Decorre disso, a concepção nas políticas governamentais de que o caminho para o desenvolvimento econômico do país é dar prioridade à formação docente, notadamente para os que atuam nas séries iniciais com a mediação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Esse processo conta com a adesão e participação da sociedade civil para mobilizar, articular e ampliar os propósitos de transformações no campo da educação. É por isso que, o Plano Nacional de Educação propõe a elaboração de ações sob a responsabilidade dos órgãos públicos e das entidades não-governamentais ao regulamentar a formação de pessoal para essa modalidade de ensino.

O Plano evidencia a necessidade de articulação entre governo e sociedade civil na reestruturação que compõe a política de uma educação que atenda às necessidades do mercado de trabalho. Isso é enfatizado no capítulo 6, item 6.3 do PNE quando define que a abrangência das ações dependerá da promoção de “[...] parcerias com o Ministério do Trabalho, as empresas, os serviços nacionais de aprendizagem e as Escolas Técnicas Federais, para a produção e difusão de programas de formação profissional a distância” (BRASIL, 2001, p. 45).

Para o Brasil, a inserção da modalidade a distância na educação é uma alternativa que o país encontrou para solucionar, em curto prazo de tempo, os déficits de escolarização e as desigualdades regionais existentes no país. Segundo Martelli (2003), esta é a chance que o país tem de ampliar as oportunidades das pessoas em se qualificarem e se atualizarem profissionalmente, estando assim, mais preparados e em condições de atender aos meios de produção e dinamizar o mundo do trabalho.

Entende o Estado que, o ensino na modalidade a distância representa uma alternativa importante na condução das políticas educacionais, necessários para atingir as metas que dinamizam o processo de formação de profissionais, cada vez mais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira. Os diversos enfoques das políticas para a educação, para a legislação (LDB, Portarias, Decretos, Leis), para o financiamento de programas educacionais apontam as evidências que sustentam a hipótese de um novo modelo de

instituição superior mais autônomo, mais flexível na condução da oferta de seus serviços, colocando o ensino como um produto de livre circulação.

Faz 11 anos que se estabeleceu na LDB nº 9.394/96, no artigo 87, inciso 4º, que, até o final de 2007, “[...] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, p. 38). Em 2007, ainda são fomentadas pelo MEC discussões para articular a expansão de formação de profissionais na modalidade semipresencial e a distância, agora, com mais destaque para as universidades privadas.

3.3 Política de Expansão da Educação Superior na Modalidade a Distância.

Tornou-se recorrente nos discursos nacionais e internacionais a afirmação de que a educação a distância é uma forma de expansão das oportunidades e uma maneira de equalizar os *déficits* no campo educacional, especialmente para os países em desenvolvimento. Essa tônica está presente no discurso do MEC ao encaminhar as políticas para uma diversificação institucional, reordenando o ensino superior para diferentes formas e modalidades de oferta de cursos, realçando que a adoção dessa medida é de extrema importância num país como o Brasil de vasta extensão territorial e de desigualdades educacionais.

A expansão da educação superior na modalidade a distância, na década de 1990, inseriu-se no contexto das reformas efetuadas no sistema educacional brasileiro. As reformas resultaram em ajustes estruturais, os quais incluíram a reestruturação do Estado e da educação. Enfatizam-se as vinculações das políticas educativas nacionais com as políticas internacionais, planejadas e recomendadas pelas agências internacionais e acordadas em fóruns pertinentes. Com a premissa de que o sistema educacional estava em crise, criou-se o consenso sobre a urgência de uma reforma educativa para que a escola se adequasse aos novos desafios produzidos no mundo contemporâneo.

Os esforços deveriam ser concentrados na formação e atualização dos docentes para estimular a competitividade incorporada pelo avanço da produção em todas as áreas. Sob essa ótica, o Estado desempenharia uma função importante, não somente porque é um agente que pode promover maiores

articulações entre o universo do ensino superior, mas pelo fato de fomentar inovações para o mercado de trabalho e, também, por oferecer uma demanda de recursos humanos capacitados para incrementar o desenvolvimento das indústrias (MARIN; BRASIL, 2004).

Entende-se que a reforma da educação insere-se no denominado movimento de ajustes estruturais de cunho neoliberal realizados nos países em desenvolvimento nos anos 1990, discussão que nos remete ao Consenso de Washington²⁷. Esses ajustes englobaram, entre outras, a reestruturação da economia, a adoção de políticas de privatização nas instituições estatais, a abertura de novos mercados, reformas em todos os setores públicos e conseqüente diminuição dos gastos do Estado com o bem-estar social, com a proteção social²⁸.

As reformas de caráter neoliberal são analisadas por Silva JR. (2003, p. 82) como um “[...] movimento que transfere deveres do Estado para a sociedade civil, o que implica em perdas de direitos sociais do cidadão”. Em outras palavras, o autor sintetiza que o resultado é que o Estado se tornou mínimo para as políticas sociais e máximas para o capital. Um processo de maximização do capital e diminuição dos direitos sociais, reforçados pela política de contenção de gastos, a racionalização de recursos financeiros e humanos para atender às necessidades do capital.

No quadro das políticas de reformas educacionais destaca-se a elaboração da LDB e, posteriormente, do Decreto nº. 2.232, de agosto de 1997, grande marco que altera o sistema federal de ensino superior e a organização dos

²⁷ O “Consenso de Washington” estabeleceu um conjunto de reformas favoráveis ao mercado para os países endividados da América Latina. Para tanto, definiu dez objetivos a serem perseguidos: “1) Disciplina fiscal; 2) Redirecionamento da despesa pública para a educação, a saúde e o investimento em infra-estrutura; 3) Reforma fiscal: ampliação da base fiscal e corte das taxas de juros marginais; 4) Taxas de juros determinadas pelo mercado e positivas (mas moderadas) em termos reais; 5) Taxas de câmbio competitivas; 6) Liberalização do comércio: substituição de restrições quantitativas por tarifas baixas e uniformes; 7) Abertura ao investimento estrangeiro direto; 8) Privatização de empresas estatais; 9) Desregulamentação: abolição de regulamentos que impedem a entrada ou restringem a concorrência, exceto os que se justifiquem por razões de segurança, meio ambiente e proteção do consumidor e prudente supervisão de instituições financeiras; 10) Segurança jurídica para os direitos de propriedade (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 63).

²⁸ O ajuste estrutural subdividiu-se em duas fases distintas. A primeira fase procurou promover a estabilização a curto prazo, por meio de medidas de desvalorização das moedas nacionais, liberalização dos preços e austeridade fiscal. A segunda fase do ajuste estrutural propriamente dito incorporou a liberalização do comércio e do sistema bancário, a privatização de empresas, a reforma tributária e do mercado de trabalho, entre outras (TOUSSAINT, 2002).

Institutos Superiores de Educação (IES). O referido Decreto autoriza que as instituições de ensino superiores se apresentem em diferentes formatos, tais como, universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos superiores ou mesmo escolas superiores (BRASIL, 1997).

Com essas diferentes formatações, institui-se a distinção entre universidades de ensino e de pesquisa. Os programas de formação possibilitam a consecução das políticas de governos “[...] marcadas pela fragmentação e aligeiramento, não apenas no aspecto organizativo e temporal, mas também no tocante ao aprofundamento de conteúdos e a apropriação de competências” (MELO, 1999, p. 51).

Na perspectiva de Kuenzer (1999, p.181), a modalidade a distância, já consolidada universalmente na formação de professores, assume uma versão imediatista. A formação aligeirada e de baixo custo é priorizada na “formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário”. Permitem “[...] terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual”.

A opção por um modelo que diversifica o sistema e a organização do ensino superior atende aos princípios da flexibilização, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino. Quando nos referimos às reformas educacionais nos vários níveis e modalidades de ensino, da educação infantil a pós-graduação, tomando como base documentos que orientam essa reforma, observamos que as trajetórias das mesmas se ancoram na modificação do papel da ciência e dos intelectuais como medida para consolidar um novo paradigma para a ciência e a pesquisa, pela via das reformas na esfera educacional, norteia-se um novo fazer, contribuindo para as mudanças no cenário político brasileiro, sobretudo a partir dos anos 1990 (SILVA JR., 2003).

Dessa forma, a matriz do movimento reformista na educação brasileira, que se produz como resultante de uma mudança na política de modo geral, conduz ao entendimento de “[...] uma ciência que se tornou mercadoria e por uma profissionalização que, cientificizada, tornou-se centro do paradigma político atual” (SILVA JR., 2003, p. 89). Nesse sentido, a focalização na profissionalização de recursos humanos revela um modo de mediação entre o governo e o indivíduo

inserido numa sociedade, na qual a formação humana é entendida como uma prática social conduzida pelas vias do sistema educacional.

Visto desse jeito, as políticas de formação de professores, conduzidas pela modalidade de ensino a distância, seguem a trajetória dessa mesma matriz ideológica e política de reforma do Estado e da educação no Brasil. Ao instituir a educação a distância nesse contexto de reforma, o marco condutor de expansão dessa política é às instituições superiores, que, amparadas pelo avanço tecnológico, potencializa o sistema educacional para a privatização e, de certa forma, transferem as responsabilidades financeiras que seriam do Estado para a sociedade civil (SILVA JR., 2003).

A privatização no campo educacional está diretamente relacionada com o econômico, por proporcionar um “[...] nicho de mercado para empresas de consultoria [...]” ao mesmo tempo que se torna a porta de entrada para o capital industrial (SILVA JR., 2003, p. 89-90). O que comprova essa tese são os *kits tecnológicos* adquiridos, entre outros, e distribuídos para instituições de ensino, considerando ser um sistema barato e acessível, respeitando os critérios de custo-benefício com um volume menor de recursos, tanto público quanto privado, no investimento em formação de professores por meio da educação a distância.

É possível dizer que o Programa Nacional de Informática na educação brasileira, elaborado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério de Educação, constitui-se um mediador na formação docente, alinhado às mudanças em curso, e a “[...] inserção submissa no processo de universalização do capital em nível planetário” (SILVA JR., 2003, p. 24). A trajetória das reformas, em resposta às novas necessidades de recursos humanos mais qualificados, incluindo o novo modelo de formação de professores, o da modalidade a distância, respondem às demandas do mundo do trabalho, em “[...] conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro”. (KUENZER, 1999, p. 176).

No Brasil, ao se adotar políticas norteadas pelo princípio básico da racionalidade econômica, encontra-se na educação a distância um importante instrumento de formação e capacitação de professores, reforçado pela

promulgação da LDB/96, que recomenda programas de EaD para qualificar os docentes que estejam atuando na educação básica sem a formação superior.

A política do MEC de implantação de institutos superiores de educação em diferentes formas e modalidades de ofertas de cursos prioriza a adoção da modalidade a distância, no ensino superior, como extremamente importante em um país de grandes dimensões territoriais. Fomentou a formação de consórcios de universidades virtuais, como a Univir-CO e UniRede, conforme explicado anteriormente neste capítulo.

A Univir-CO foi criada em julho de 1998, articulada por pró-reitoria de extensões e proposta pela Universidade de Brasília (UNB), celebrando um consórcio de cooperação entre universidades públicas do Centro-Oeste, com o objetivo de unir esforços para a efetivação da oferta do ensino superior na modalidade a distância, para democratizar o saber com aqueles que, por algum motivo, não foram atendidos pelos meios tradicionais.

No movimento de estruturação de consórcios universitários, as instituições privadas organizaram a Rede Brasileira de Ensino a Distância, resultado da associação de dez instituições de ensino superior²⁹ que criaram o Instituto Universidade Virtual Brasileira (IUVB). As bases da constituição do consórcio UniRede se consolidaram como uma política que tem como objetivo democratizar e ampliar o acesso ao ensino superior por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e de educação continuada.

O artigo 4º do Estatuto Social da Associação da UniRede, no item a, estabelece o propósito de “[...] desenvolver, mediante parcerias com instituições públicas e privadas, projetos de ensino, pesquisa e extensão ligadas à Educação a Distância”. O Estatuto prevê parcerias e celebração de convênios entre universidades e iniciativa privada com o objetivo de captação de recursos que

²⁹ As instituições fazem parte da Rede Brasileira de Ensino a Distância/IUVB, são: Associação Educacional do Litoral Santista (Centro Universitário Monte Serrat), SP; Centro Superior de Ensino de Campo Grande (Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal), MS; Universidade do Sul de Santa Catarina, SC; Instituto Superior de Comunicação Publicitária (Universidade Anhembi Morumbi) SP; Universidade Veiga de Almeida, RJ; União Superior de Ensino do Pará; Instituto Cultural Newton Paiva Ferreira (Centro Universitário Newton Paiva), MG; (Universidade da Amazônia), PA; Associação Potiguar de Educação e Cultura (Universidade Potiguar), RN; Sociedade de Ensino do Triângulo (Centro Universitário do Triângulo), MG; Sociedade Educacional do Espírito Santo (Centro Universitário Vila Velha), ES. (SANTOS, 2002, p. 103-104).

viabilizem a implementação de cursos de licenciatura para professores que estão atuando nas redes de ensino sem a devida habilitação.

A UniRede, que por definição é uma instituição pública, depende de financiamento de agências parceiras para a sua viabilização. Na prática, o que se pode observar é que os custos para a realização de cursos superiores na modalidade a distância são pagos em função de convênios com prefeituras municipais. São estas que arcam com as despesas nos seus referidos municípios, como é o caso dos cursos de Licenciatura Plena na modalidade a distância oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Isto se constitui, sem dúvida, em uma questão paradoxal, tendo em vista que não cabe aos governos municipais financiar o ensino superior, porque, de acordo com o artigo 211 da Constituição Federal, a responsabilidade pela manutenção da educação superior cabe à União. Está reservado aos municípios a educação infantil e o ensino fundamental. A própria LDB/96 reafirma esses princípios no seu artigo 9º, inciso II, “[...] a união incumbir-se-á de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e dos territórios” e, no artigo 11, inciso V determina que “[...] os municípios incumbir-se-ão de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p. 7).

Dessa forma, historicamente na legislação brasileira, a educação em nível superior tem sido financiada pela União, porém, no desdobramento dessa política, a celebração de cooperações, as parcerias, e os convênios entre instituições públicas e privadas de ensino superior têm sido consideradas importante por atenderem as exigências para a expansão da oferta para a formação de professores.

Assim, o movimento de estruturação e desenvolvimento das universidades virtuais pode ser analisado como expressão de uma política expansionista da EaD no Brasil. Nesse contexto, a organização de consórcios universitários para a educação na modalidade a distância tem se consolidado como uma trajetória que vem se definindo com a vontade política das universidades que buscam alternativas, entre elas as parcerias, criando condições para implementar a educação a distância. O MEC tem contribuído e se empenhado para garantir o

credenciamento de instituições e autorizar os cursos propostos nessa modalidade e, por meio de legislações, tem legitimado essa prática.

Percebem-se várias iniciativas implantadas no Brasil que se dispõem a garantir a diversificação da oferta do ensino superior na modalidade a distância, adotando essa prática como um caminho mais conveniente para solucionar os entraves educacionais, sobretudo no que se refere à expansão de cursos para formação de professores. Nesse contexto, as universidades virtuais públicas do Brasil (UniRede) constituem-se em prestadoras de serviços.

É nesta perspectiva que a política de EaD e de formação de professores em curso superior a distância deve ser discutida. Cabe refletir sobre os programas de formação aligeirada subsidiados por meio de dados estatísticos, que visam comprovar que a diversificação nas ofertas de ensino são as mais adequadas para atender às crescentes demandas de formação. São influenciadas pela elaboração de modelos de políticas e práticas pedagógicas, tais como a educação a distância, empregadas na educação superior.

Na literatura pertinente, há análises que se fundamentam em comparações relacionadas a elementos da produção industrial que se identificam nas características da educação a distância. A lógica da produção em massa, que se convencionou no chamado modelo fordista, um modo de produção racionalizado, planejado, e em larga escala repercute no ensino por meio da crescente mecanização e automação em cursos de formação, consolidando o ideário político-econômico e “[...] reformas educacionais que demandam um profissional subordinado às leis do mercado” (GUIMARÃES, 2006, p. 133).

As transformações ocorridas no mundo do trabalho repercutiram, nem sempre de forma direta, na esfera educacional. Para Kuenzer (1998), a superação do taylorismo/fordismo, incorporando novas formas de gestão e reorganização do sistema produtivo e o avanço da ciência têm caracterizado o mundo do trabalho, estabelecendo desafios que atendam às necessidades da globalização da economia e, também, a reestruturação do modo de produção, definindo um novo padrão de acumulação dotado de vertiginosa dinamicidade³⁰.

³⁰ Ao referir-se à mundialização do capital, Mészáros (2002) faz referência a um estágio histórico do desenvolvimento transnacional do capital, a uma nova fase do imperialismo hegemônico global. Chesnais (1997, p. 20), por sua vez, designa-o de novo regime de acumulação, um “regime de acumulação mundial predominantemente financeiro” ou, também, “regime de

Ao analisar as referidas condições históricas do sistema capitalista dos anos de 1990, entendemos que estas resultaram do movimento do capital deflagrado a partir de 1970, em resposta às sucessivas crises econômicas e financeiras que se abateram sobre o mundo capitalista. Trata-se de uma crise estrutural do capital, caracterizada pela tendência decrescente da taxa de lucro e pela manifestação do sentido destrutivo da lógica do capital e da “[...] incontabilidade do sistema de metabolismo social do capital” (ANTUNES, 1999, p. 31), o que engendrou a necessidade de uma reestruturação do sistema capitalista. A nova conformação do sistema capitalista, ao abarcar todas as esferas do capital, ou seja, a produção, a circulação e o consumo, implicou em mudanças profundas na sociedade capitalista como um todo, abrangendo todas as instituições sociais. À referida reconfiguração do mundo capitalista, corresponderam mudanças no modo de regulação social.

Na década de 1990, o discurso da globalização foi utilizado para justificar a inevitabilidade das reformas estruturais, restando às populações adaptar-se às exigências dos novos tempos. A retórica da inserção do país no mundo globalizado promoveu a aceitação das reformas, dentre elas a educacional. À educação, nesse contexto, foi atribuído um importante papel, de levar os países denominados “em desenvolvimento” para a sociedade globalizada (LEHER, 1998).

Nos anos de 1990, as amplas reformas abrangendo várias dimensões do sistema de ensino fizeram parte de um movimento internacional, “[...] que vem outorgando à educação a condição de estratégia fundamental para a redução das desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais” (ROSEMBERG, 2001, p. 153).

Entendemos que as mudanças no campo educacional não se efetivaram isoladamente ou apenas por uma via, Martins (2001) afirma que não se pode negar que os processos educacionais e os processos sociais de reprodução estão intimamente ligados. Para a autora, uma reformulação na educação é necessária para transformar o quadro social dos países pobres, no qual as práticas

acumulação financeirizada”. A mundialização concernente ao capital produtivo, comercial e financeiro implicou em uma interdependência de vários países e regiões acompanhada de uma polarização maior entre países pobres e ricos.

educacionais devem cumprir as suas vitais e importantes funções de mudanças na sociedade, em acelerada expansão.

Alicerçada nessa análise, afirma-se que a mais industrializada forma de educação é aplicada à organização de sistemas de EaD, que vem se configurando como um processo educacional mais aberto e flexível, supostamente se adequando às novas exigências sociais. São os novos estágios do capitalismo que sinalizam uma “aprendizagem aberta” e de melhor adequação à gestão do capital, desencadeando uma explosão de números de cursos de graduação superior no Brasil (BELLONI, 2003, p. 15).

A concepção de formação, presente nos projetos de reformas educacionais dos anos 1990, tem na LDB/96 a concretização de um quadro que propicia as profissionalizações docentes e cria um dispositivo legal para encaminhar o aligeiramento na formação docente. Não valoriza a formação intelectual e teórica do professor, que, na verdade, é o que lhe dá a autonomia e a sustentação no fazer pedagógico, como afirma Scheibe (2006, p.17), predomina “uma formação abreviada”.

Camuflados por discursos de mais qualificação e melhores condições de vida, mais parecendo um retorno ao tecnicismo, porém sob novos olhares, os organismos de influência globalizada, como o Banco Mundial (BM) e a Unesco, são os grandes agentes promotores do aumento do índice de escolaridade no Brasil, induzindo-nos a compreender as mudanças sob o aspecto da “modernização” e da globalização da economia. Assim, produtividade, competência, eficiência e eficácia tornaram-se quase um *slogan* na área da educação (COSTA; SOARES, 2004).

Nessa lógica, o sistema educacional tem como responsabilidade a formação de recursos humanos de maneira que contribua para a performance do mercado, potencializando a expansão do crescimento econômico, sendo entendido como uma esfera que qualifica, promove e inclui o indivíduo na sociedade organizada sob a forma de produção capitalista. Mudanças para a sua manutenção repercutem no campo da educação, transformando e modificando os espaços, acompanhando o conhecimento técnico e científico como medida de alcançar uma melhor competitividade no campo econômico, tendo em vista que a

idéia de que investimentos em educação garantirão ao Brasil mão-de-obra qualificada (COSTA; SOARES, 2004).

As questões relacionadas à produtividade e à competitividade elucidam o processo de ajuste ocorrido nas universidades brasileiras, principalmente as federais. Para Dalila Oliveira (2000, p. 53), “[...] demanda-se das universidades a produção de conhecimento útil à produtividade das empresas, de modo a aumentar a sua eficiência e a sua competitividade [...]”. A justificativa para tal é o nível em que a força motriz do desenvolvimento de produção atual se encontra, sobretudo na ciência e na tecnologia, bem como no trabalho flexível.

Mediante tantas mudanças no mundo do trabalho e na esfera econômica, política e social, o Brasil precisou, também, se adequar ao novo paradigma, estabelecendo metas para redefinir e mobilizar a educação nacional, gerando um movimento reformista. Em outras palavras, para o Estado, a educação merece destaque por ser integrada ao mundo do trabalho, com a finalidade de desenvolver as competências imprescindíveis às necessidades do desenvolvimento sócio-econômico e tecnológico. As propostas das competências e habilidades, segundo Mari (2006, p. 187), sinalizam a focalização pelo interesse social na formação docente, bem como a “[...] tendência de direcionamento da formação de professores a conteúdos flexíveis, com a justificativa de atender à diversidade”.

Nesta perspectiva, o Estado assume o papel de mediador das exigências estabelecidas nas relações sociais de produção capitalista, nas definições das políticas públicas educacionais, compreendendo e ampliando o papel da educação como um elemento capacitador de recursos humanos, mão-de-obra capaz de contribuir para o *boom* expansionista do desenvolvimento tecnológico, tão necessário na modernização da economia e da sociedade no quadro mundial.

3.4 Reconfiguração da Educação Superior no Brasil: diversificação e flexibilização.

A reorganização da educação, em especial do ensino superior tem como alvo o ajuste econômico das universidades sob uma nova orientação política, tendo em vista o interesse das novas necessidades de manutenção do capital a

partir da década de 1990, em que o conhecimento adquire as condições de mercadoria, garantindo a sua circulação pela política de expansão e de acesso da educação para todos (PERONI, 2006).

Nessa dinâmica, a nova conformação de ajuste na oferta no sistema das universidades no Brasil nos induz a compreender as modificações que se processaram nas universidades federais, motivadas, em grande parte, pela legislação (LDB/96, PNE/01), com o objetivo de diversificar a oferta de vagas nas instituições superiores e dos serviços educacionais, retirando do sistema aquela estruturação única de atendimento. A aprovação da LDB abre um ciclo de proposições para a reforma no ensino superior, particularmente a de formação de professores para atuarem na educação básica, com a finalidade de, certamente, atingir o alvo principal que é instituir a reorganização de uma política nacional de formação de professores.

Outro aspecto, que podemos considerar como central, é a flexibilização e a diversificação da oferta de educação superior, de maneira que possibilite surgir novas formas de racionalização dos gastos públicos com educação. O objetivo é diversificar as fontes de financiamentos, canalizados pela autonomia universitária, formulados a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), que institui a dinâmica de mudanças das universidades federais (OLIVEIRA, J., 2000).

Uma autonomia foi outorgada, porém, sem os recursos necessários para a manutenção da mesma no sistema público federal. Na verdade, houve a diminuição das funções do Estado de mantenedor das instituições como públicas e gratuitas e a ampliação das parcerias entre Estados e municípios. O intuito foi dividir as responsabilidades financeiras, forçando a ampliar o aumento de vagas nos cursos de graduação superior, sem a necessidade de aumentar os recursos financeiros, porém compartilhando as despesas orçamentárias (OLIVEIRA, J., 2000). O exemplo da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) ilustra o exposto, a ampliação de sua oferta do ensino superior foi amparada em convênios e parcerias com os municípios. Expandiu a formação destinada a professores em exercício na rede educacional pela adoção da modalidade a distância, conseguindo, assim, congrega os custos e os benefícios sob a forma de parcerias, com a diversificação e a oferta dos serviços educacionais.

Pulcina (2003) enfatiza que, concomitantemente ao desenvolvimento econômico, propala-se a necessidade de promover o desenvolvimento social. Assim, nada mais justificável que ampliar as oportunidades educacionais das pessoas, como forma de lutar contra a pobreza e a discriminação social existente em nossa sociedade. Para a autora, a intensificação, a cooperação, as parcerias regionais e as novas orientações no campo educacional estão “[...] mescladas nas propostas de ajuste econômico do Banco Mundial” (2003, p. 88). A descentralização de recursos entra nesse contexto com o objetivo de realizar as propostas de reajuste econômico e vistas pela sociedade civil e pelo Estado como necessárias ao fortalecimento dos mercados financeiros.

A educação ofertada na modalidade a distância passa a ser considerada pelos governantes como uma estratégia positiva para expandir as vagas no ensino superior, aumentando a demanda formativa em um país como o Brasil, em resposta à nova forma de desenvolvimento científico e tecnológico e à imprescindível sustentação do capital produtivo. Nesse sentido, diversificar e flexibilizar a oferta nos processos de formação, tendo como foco o reordenamento e a expansão, têm a finalidade de tornar mais ágil e dinâmica o seu atendimento. As instituições superiores se reorganizam e inserem, em seu sistema, a oferta da modalidade a distância com o intuito de atender dentro de um mesmo tempo e espaço um número maior de pessoas.

Lima (2006) ressalta que estamos em tempos em que a flexibilização se torna importante por dar autonomia universitária e por estabelecer a oferta de cursos, notadamente na modalidade a distância, que atenda e mude o seu perfil de acordo com as exigências e urgências do mundo do trabalho, em franca expansão em nosso país. Para o autor, a autonomia das instituições superiores “[...] é profundamente atingida diante dos imperativos externos” (2006, p.126), respaldado nas orientações estabelecidas pelas organizações internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco. A influência dessas agências na condução da política educacional aos países em desenvolvimento será melhor analisada no terceiro capítulo desta dissertação.

A consolidação dessa política de educação superior, em nosso país, delibera novas formas e amplia a diversificação da oferta de vagas do processo formativo no sistema superior, com a finalidade de modificar o modelo único de

ensino; aumentar as dimensões para atender às necessidades do país; e gerar um sistema que facilite o credenciamento de novas instituições, em grande parte subsidiado pelas inovações tecnológicas que modernizam e ampliam a expansão de cursos superiores, sobretudo os que adotam a modalidade a distância em seus sistemas (CAMINI, 2006).

A reforma da educação superior brasileira na década de 1990 deve ser compreendida no conjunto da Reforma do Estado, implementado via Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Essa Reforma, segundo Mari (2006, p. 172), teve por “[...] objetivo buscar o equilíbrio orçamentário, mediante a redução dos gastos públicos; a abertura do mercado interno ao mercado externo e privatizações de serviços públicos”. A reforma conduzida pelo MARE envolve a noção do não-estatal na perspectiva de que os serviços educacionais não são considerados responsabilidade exclusiva do Estado. Em decorrência, há o incentivo à cooperação financeira entre parceiros e estímulo da oferta de vagas pelo setor privado. A adoção dessa política no Brasil, segundo Mari (2006, p.179), representou um “[...] desvio de recursos para as escolas particulares e asfixiou as instituições públicas”, processo fortalecido e assegurado juridicamente pelas novas legislações.

Compreender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001, na conjuntura da Reforma do Estado nos ajudará a aprofundar a discussão em torno da reconfiguração da educação superior brasileira e sua trajetória rumo à diversificação e flexibilização, principalmente na oferta de cursos na modalidade a distância.

Assim, ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, temos a perceptibilidade do espaço que a lei abre para o acesso à formação de professores e conduz a inovações na oferta, encontrando alternativas que multipliquem as oportunidades de formação, via cursos a distância. O incentivo à titulação docente, presente na LDB e no PNE, amplia a procura por formação, prioridade que o governo federal ressalta, em especial destinada aos professores atuantes na educação básica e, destaque relevante nas políticas de formação de docentes, no contexto da reestruturação da educação superior desde o início da década de 1990.

Nesse sentido, a centralidade na formação, particularmente a docente, ganha realce nas discussões e orientações da reforma da educação superior, fortalecida na regulamentação da expansão do ensino superior, particularmente no artigo 87, inciso 4º da LDB/96, quando institui que “[...] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996), como já salientamos em outros momentos nesta dissertação.

As mudanças na educação estabelecidas pela LDB/96, afirma Mari (2006, p. 180), fazem parte de uma “proposta neoliberal de governo”, sustentada pela gestão política de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que imbuído em uma perspectiva privatista de educação, permitiu as edições posteriores de decretos, portarias e leis, na condução de uma política expansionista de vagas para o ensino superior. A proposta neoliberal de reforma dos serviços públicos educacionais tinha como intento a idéia reguladora da privatização. O autor reforça que a reforma da educação faz parte de um “[...] processo mais amplo que corresponde à crise do modelo fordista de acumulação, como fundo público, a educação passa a ser espaço de disputa de classes e não mais apresentada como um direito social dos trabalhadores” (MARI, 2006, p.181).

As instituições superiores têm um papel importante na composição da força de trabalho e na forma contemporânea de valorização e expansão do capital. “O saber universitário torna-se, cada vez mais, uma mercadoria produzida conforme os interesses dos consumidores e, portanto, destinada a atender às necessidades e às demandas do mercado” (OLIVEIRA D., 2000, p. 44).

Após a promulgação da LDB de 1996, houve crescimento do número de instituições superiores da iniciativa privada, que pode ser confirmado pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no Censo de Educação Superior de 2004, indicando que, em 1993, antes da LDB, o número universidades particulares era de 652 unidades, e após a LDB, a taxa de crescimento se expandiu para 1.652 em 2003 (BRASIL, 2004). Esses dados evidenciam o crescimento do número de universidades particulares, tendo em vista a flexibilização e a diversificação da oferta de vagas estabelecidas, na reforma do ensino superior nacional.

Destacamos ser importante analisar o *boom* expansionista do setor privado no universo educacional no Brasil, por repercutir, diretamente, na ampliação da oferta de cursos de graduação na modalidade a distância a professores atuantes na educação fundamental. A política nacional do ensino superior, na década de 1990, é portadora de interesses políticos que expressam a necessidade urgente do país formar a mão-de-obra necessária para inserir-se no mercado de trabalho em expansão, ampliando a oferta de cursos e oportunizando modalidades que contemplem um número maior de pessoas, num mesmo espaço e tempo, agregando o uso dos recursos tecnológicos na formação de recursos humanos.

Na América Latina e no Brasil, segundo Oliveira et al. (2005, p. 325), o neoliberalismo, alicerçado na defesa da sociedade de livre mercado, tornou-se referência para a redefinição do papel do Estado, sobretudo da educação superior, focalizado pelas “[...] reformas estruturais e econômicas que visavam, particularmente, enxugar o tamanho e a ação do Estado e, ao mesmo tempo, ampliar as ações das iniciativas privadas, tendo em vista a estruturação do mercado global competitivo” e atraentes ao processo de expansão do capital.

Nessa lógica, é possível perceber o vínculo e as articulações que há entre a política de expansão do setor privado, a diversificação e a flexibilização das instituições, das fontes de financiamentos e também na oferta de vagas no ensino superior, notadamente, com a inserção da modalidade a distância no contexto das reformas educacionais. Oliveira et al. (2005, p.328) reforçam que a “[...] idéia de universidade passou a ser associada de forma pragmática a de empresa privada, tendo em vista os interesses do capital no tocante à produção de um certo tipo de conhecimento”. Nesse sentido, para os autores, o conhecimento e o desenvolvimento da ciência na contemporaneidade se tornam mercadorias peculiares do atual padrão capitalista. A expansão das instituições privadas se deu em decorrência da liberalização dos serviços educacionais, como medida para reduzir os recursos financeiros no custeio das universidades públicas, induzindo as mesmas a recorrerem aos recursos privados, seguindo as orientações do Banco Mundial (OLIVEIRA, J., 2005).

Na perspectiva de Malanchen (2006, p. 11), a universidade “[...] tem se transformado em um negócio principalmente pelo avanço da privatização que não

prioriza as demandas sociais, perdendo cada vez mais a legitimidade diante da sociedade”. Entende a mesma autora que as políticas destinadas para a reforma da educação, em particular da universidade, evidenciam uma redefinição do papel da instituição de ensino superior, exatamente “[...] por se voltarem às adequações que garantem a formação do trabalhador e o desenvolvimento de novas idéias e produtos que assegurem a competitividade dos países na sociedade globalizada” (MALANCHEN, 2006, p. 11).

Afirma Schwartzman (1994) que as universidades públicas não aumentam suas vagas há muitos anos e a pressão que existe sobre os gastos governamentais não consentirá que as mesmas se expandam no futuro, a não ser pela melhor utilização dos recursos de que já dispõem. Enquanto isso, o sistema educacional privado, em concordância com as políticas liberais, tem se expandido largamente. O mesmo autor acrescenta que os problemas do ensino superior brasileiro não são essencialmente financeiros ou mesmo gerenciais, na verdade, o governo brasileiro gasta pouco em relação ao número populacional em idade de ser atendido pelo ensino superior. A lógica é que esse público, com o auxílio de crédito estudantil, migre para o setor privado em busca de formação.

Segundo Moran (2002), somente a partir de 1998, no Brasil, pode se observar um crescimento do número de cursos de educação a distância em instituições de ensino superior. Dentre as solicitações de autorizações encaminhadas ao MEC para ofertar a educação a distância em suas instituições, 80% são para cursos de pedagogia e normal superior. Para o autor, as solicitações se devem, em grande parte, a medidas para atender o estabelecido na LDB/96, que exige formação superior a todos os docentes em exercício até 2006. Acrescenta, também, que o desenvolvimento da Internet contribuem para as mudanças ocorridas na educação presencial e a “[...] educação caminha para uma forte flexibilização de cursos, tempos, espaços [...] facilitando o trânsito entre o presencial e o virtual” (MORAN, 2002, p. 299).

As reformas no campo educacional, em todos os tempos, afirma Bazzo (2004, p. 273), têm como finalidade “[...] adequar o sistema educacional ao modelo de sociedade e de acumulação proposto em um dado momento histórico por reformas do próprio Estado”. Assim, no Brasil, bem como em outros países da América Latina, “[...] as reformas que se processaram na educação visaram a

conformar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e de ajuste subordinado ao mercado mundial”. Silva JR. (2002, p. 128) acrescenta que o movimento de reforma no Estado e, entre outras, a do ensino superior, “[...] abre espaço para a mercantilização dos direitos sociais subjetivos, tornando nosso cidadão necessariamente consumidor, isto é, para possuir os mesmos direitos anteriores, agora ele precisa comprá-lo”. Nesse sentido, a perspectiva da inserção da educação a distância no ensino superior, abre espaço para o ingresso de novos provedores privados.

Em todo o histórico sobre a inserção da educação a distância nos processos educativos, há a ênfase da utilização dos aparatos tecnológicos, justificando que a adoção da EaD potencializa as oportunidades de qualificação e promove a democratização do acesso à educação. No entanto, sabemos que o estímulo ao consumo da grandeza tecnológica decorre dos países desenvolvidos, que tem forte interesse de fomentar a circulação de mercadorias relacionadas à EaD em áreas novas de países subdesenvolvidos ou, menos exploradas pelo capital.

Ao analisarem a reconfiguração da educação superior no Brasil no contexto das reestruturações da mundialização do capital, autores como Sheibe e Freitas (1999), Silva JR. (2002), Bazzo (2004) e Malanchen (2007) explicam que, em decorrência da adoção de políticas norteadas por critérios mercadológicos, redundam em políticas de privatização, as quais, por sua vez, creditam a abertura de novos mercados para exploração e valorização do capital, e o mercado educacional revela-se extremamente lucrativo. O favorecimento do processo de maximização do capital tem como consequência a diminuição dos direitos sociais, reforçados pela política nacional neoliberal de contenção de gastos e de racionalização de recursos financeiros e humanos.

Tendo como análise essa lógica, constatamos a presença incisiva da iniciativa privada na oferta da educação superior. Vale lembrar que, como possui fins lucrativos, tem interesses mercantilistas a oferta desses serviços, sobretudo com a adoção da EaD em seu sistema, visa a aumentar o lucro via comercialização de serviços de ensino. Com isto, não estamos avaliando a qualidade da educação fornecida por estas instituições.

3.5 Educação a Distância: uma alternativa para a formação docente

As transformações que vêm ocorrendo na economia e na política, segundo Gomez (2000), influenciam diretamente a esfera educacional. O autor afirma que o conhecimento é apontado como elemento fundamental para o desenvolvimento do capital, estabelecendo mudanças nos modelos educacionais, reorganizando a oferta de vagas da educação superior, em especial a partir da década de 1990.

As estatísticas apresentadas no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos comprovam as tendências políticas de reorganização e expansão na formação de professores, apontando que, em 1964, apenas 28% dos professores em exercício possuíam formação superior e, de 1964 a 1997 houve um crescimento de 48% de professores com graduação (BRASIL, 1997).

Os resultados do Censo da Educação Superior de 2006, divulgados em dezembro de 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, apontam que, entre os cursos superiores, a educação a distância foi a que teve o maior crescimento. Entre 2003 e 2006, houve aumento de 571 % de novos cursos e um acréscimo de 315 % no número de matrículas de alunos. Em 2005, as matrículas de alunos na modalidade de EaD representou 2,6 % do universo dos estudantes, já em 2006 essa participação cresceu para 4,4 %. Entre os anos de 2005 a 2006, houve uma ampliação da oferta da esfera privada em relação à pública, os Institutos de Ensino Superior (IES) de iniciativa privada ofereceram 181 cursos na modalidade a distância e as instituições públicas apenas 90 (BRASIL, 2006).

Conforme consta na edição do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD) de 2007, houve crescimento do número de Instituições autorizadas para funcionar nos moldes da EaD; em 2004, as instituições eram 166; em 2005, aumentaram para 217 e, em 2006, foram 255 instituições com novos cursos autorizados. Houve um acréscimo de 36% no número de instituições a ofertar o ensino a distância de 2004 a 2006 (ABRAEAD, 2007).

Segundo Arriada e Lanzarini (2007), o sucesso da EaD no Brasil, em termos de expansão e crescimento, deve-se ao aumento da população adulta que precisa trabalhar e não tem condições de frequentar um curso regular presencial.

A modalidade a distância oferece um atrativo para as pessoas ingressarem no ensino superior ou para aqueles que precisam concluir seus estudos.

O final da década de 1990, para Pontes (2004), foi o ponto de partida da explosão da internet no Brasil, que impulsionou o desenvolvimento da educação a distância no país. São considerados, pelo autor, dois focos de interesses: um, como a solução para a democratização do ensino em nosso país e, outro, visto como um grupo preocupado com o desenvolvimento e o comércio das tecnologias hipermediáticas para potencializar o processo educativo em ambientes virtuais.

Os dados indicados anteriormente demonstram que houve uma intensificação na procura por cursos ofertados na modalidade a distância. A iniciativa privada procurou, imediatamente, absorver esse nicho do mercado, ampliando e diversificando cursos superiores em EaD para atender a crescente demanda por formação superior, que vem associada ao desenvolvimento dos recursos tecnológicos.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 98) sinalizam que a ampliação da formação superior se deve às “[...] necessidades da população escolar, tendo em vista, principalmente, a formação consciente e apta a enfrentar as exigências da sociedade moderna”. Afirmam que, devido à urgente necessidade da consecução de programas que minimizassem o fracasso escolar, esta foi uma condição para melhorar o ensino, no sentido de reduzir a evasão escolar e eliminar as altas taxas de repetência. Acrescentam que, para combater a evasão e a repetência no ensino brasileiro, foi o ponto de partida para que se iniciasse, em 1995, uma ampla reforma curricular, em todos os níveis de ensino (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

As reformas educacionais colocadas em prática, nas últimas décadas, partem dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, as quais exigem maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado (MALANCHEN, 2006). Acrescentam Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 99) que a forma como a reforma universitária em nosso país foi conduzida retira do professor a “[...] identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura constituir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência”.

Assim, a atribuição de novas funções, as sociais e as formativas, de modo geral, tem articulações internas e externas de acordo com Kuenzer (1998). As articulações internas são os cursos de formação de docentes que as universidades oferecem para atender os novos currículos, necessários para acompanhar o desenvolvimento produtivo e econômico do país. As articulações externas se dão entre as redes de ensino estadual e ensino municipal de educação, organizando e desenvolvendo as parcerias institucionais, tendo como intuito modificar e flexibilizar a oferta do ensino. Isto ocorreu, também, com a Universidade Federal de Mato Grosso que se reorganizou, inicialmente, no âmbito interno de sua instituição, para, após, implantar o curso de licenciatura plena na modalidade a distância com o objetivo de oportunizar e expandir o acesso à formação docente.

Face ao grande contingente de professores a formar, as instituições superiores de educação redefinem suas funções criando novos modelos para ofertar o ensino. A inserção da modalidade a distância adentra no processo formativo como uma alternativa importante para ampliar a formação docente, atendendo aos compromissos assumidos anteriormente com os organismos internacionais, objeto de análise do próximo capítulo, para democratizar o acesso à educação em todos os níveis.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), em nosso país, não há instituições públicas formadoras em quantidade suficiente. Entendemos que a insuficiência de novas instituições públicas formadoras no Brasil foi um elemento que estimulou o surgimento de universidades privadas, que se disseminaram rapidamente a partir de 1990, não só como forma de atender à demanda formativa em nosso país, tão necessária para o desenvolvimento econômico, mas para sanar o déficit de docentes sem formação superior que atuam em nossas escolas. Segundo as autoras, o déficit, em 1996, girava em torno de “[...] 117 mil docentes para atuar de 1ª a 4ª série e 51 mil para atuar de 5ª a 8ª série. Ou seja, o Brasil conta com um déficit de mais de 1 milhão e 200 mil professores na educação básica” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 108)

Na tentativa de solucionar o imenso contingente a serem formados, dois programas foram implementados pelo MEC, já agregando os recursos tecnológicos instalados nas escolas. O Programa Nacional de Informática na

Educação (PROINFO) e o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). O primeiro destinado às escolas e o segundo, às secretarias de educação, com o objetivo de capacitar professores e técnicos, familiarizando-os com as novas tecnologias de informática, e de informatizar as escolas da rede públicas no Brasil. O MEC, para efetivar essas ações, disponibilizou para as escolas os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), que funcionavam como centro de qualificação permanente aos professores.

O PROINFO é um programa que tem como objetivo informatizar as escolas da rede pública, tendo o propósito de qualificar os professores para serem os multiplicadores, para atuarem junto às escolas e, concomitantemente, a instalação de softwares nas escolas. Entendemos que o objetivo do MEC consiste, ao introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação no sistema educacional, na intenção de utilizá-los como suporte de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, levando para todas as escolas a contribuição que os novos aportes tecnológicos de EaD podem prestar na construção de um novo paradigma para a educação brasileira, em especial na educação superior, instituindo um novo modelo de preparação de recursos humanos.

O PROINFO é um programa desenvolvido, desde seu início, em parcerias entre Estado e municípios, gestado ainda no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), prevendo em sua programação, até o ano de 2002, instalar nas escolas da rede pública “[...] quatro vezes mais computadores do que os existentes nas três décadas anteriores” (SILVA JR., 2002, p. 112). Nesse sentido, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), criada no governo de FHC, tem, em seu percurso, o papel condutor de reorganizar o campo de formação de professores, focando a qualificação em serviço e, segundo Silva Jr. (2002, p. 113), produzindo “[...] uma aparência na qual as secretarias estaduais e municipais, bem como as escolas, possam usufruir autonomia”.

O PROFORMAÇÃO é um programa de formação para professores em exercício, implementando o curso de nível médio com habilitação para o magistério, destinado, especialmente, aos professores das quatro séries iniciais do ensino fundamental, usando as técnicas do ensino a distância. O público alvo são os docentes das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

Para Fonseca (2003), a escola, como uma instância social, não pode estar alheia às inovações tecnológicas. Sua incorporação no espaço escolar deve ser compreendida como resultante da produção humana em seu próprio benefício. Para a autora, as escolas na contemporaneidade devem ter a capacidade de aprender a se adequar às novidades que surgem e possam propiciar as condições para que eles, os professores juntamente com os alunos, convivam e sejam capazes de utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação, de modo a se inserir nesse novo mundo tecnológico.

Com a institucionalização da educação a distância no país, abriu-se um leque de oportunidades, considerado por muitos estudiosos um nicho de mercado promissor na atual conjuntura, em que o capital tem migrado para as iniciativas privadas. Trata-se de uma institucionalidade em que predomina o privado, o qual, em potência, constitui [...] um campo formativo de professores orientado pela racionalidade do mercado a produzir uma esfera política, na qual o campo profissional torna-se o centro [...]. Destarte, “[...] a valorização dos professores far-se-ia por meio da capacitação instrumental e não pelo papel essencial que ele exerce na construção das relações sociais e na formação humana”. Ao menos parcialmente, isso pode explicar “[...] o fato de as reformas educacionais estarem orientadas por pedagogias do ‘aprender a aprender’” (SILVA JR., 2002, p. 114).

As linhas de ações da Secretaria de Educação a Distância (SEED), com a implantação dos programas PROINFO e PROFORMAÇÃO, pressupõem que a consolidação de um sistema tecnológico pode trazer vários benefícios, entre alguns, o barateamento do ensino, pelo fato de não precisar deslocar os professores de suas cidades de origem para se capacitarem, e o atendimento a um número maior de docentes em um único espaço de tempo, por oferecer meios flexíveis de se atualizar rapidamente o conhecimento e por oportunizar à população o acesso aos recursos tecnológicos como forma de se familiarizar com as inovações do mercado (SILVA JR., 2002).

O Brasil, como os demais países da América Latina, para cumprir os compromissos assumidos internacionalmente em Jomtien, Nova Delhi e Dakar e adequar-se a um processo mundial, articula-se em busca de alternativas urgentes para solucionar o déficit educacional existente e o incentivo ao uso dos aparatos tecnológicos em todos os setores profissionais. Assim, a EaD emerge, nesse

cenário de reformas, como uma modalidade estratégica de inovação que abre passagem aos programas de governo que visam a modificações imprescindíveis para colocar o país em alinhamento com as novas tecnologias. Isto permitiria o acesso aos códigos da modernidade, oportunizando a população a dominar um conjunto de conhecimentos necessários para sua entrada na vida produtiva, com o objetivo de atender às exigências dos novos padrões de produtividade e mesmo de competitividade no mundo do trabalho decorrentes dos avanços tecnológicos.

Nessa dinâmica, pressupõe-se que a intenção é fazer do indivíduo um ser capaz de 'aprender a aprender, constantemente, permitindo que se mantenha atualizado frente ao desenvolvimento da tecnologia, centrando as expectativas não só na formação docente, mas na formação de um cidadão produtivo. Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 111) destacam que o emprego dos aparatos tecnológicos na esfera educacional reaviva a esperança dos profissionais nessa área de que dias melhores estão por vir. Assim, "[...] essa construção ideológica revela uma concepção de progresso em que o tempo 'bom' está sempre no futuro. Nessa perspectiva, a reforma é apresentada como equivalente ao progresso".

Nesse contexto, as novas configurações econômicas requerem um novo tipo de trabalhador, mudando, radicalmente, o eixo da formação e de qualificação do trabalhador, em função ao desenvolvimento da força produtiva global. Para atender às exigências de mercado, a esfera educacional, segundo Antunes (1999), tem que ser subserviente ao capital, de modo que a educação seja reorganizada com a finalidade de atender aos interesses de sua expansão.

As análises desenvolvidas até aqui apontam a importância de compreender as tendências e as transformações políticas, as econômicas, as sociais, bem como o estágio atual do capitalismo, com destaque especial ao que ocorre no Brasil, sobretudo na política de formação de professores para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental e na expansão da oferta de formação superior na modalidade a distância, que se dá notadamente a partir da década de 1990, condicionada a um modelo de 'cooperação' internacional na implementação e execução da política nacional de educação.

Diante destas arguições, as políticas de formação de professores, por meio da educação a distância implementada pelo MEC, parecem seguir a mesma

lógica da matriz política e ideológica da reforma do Estado e da educação no Brasil. “A universidade tem se transformado em um negócio principalmente pelo avanço da privatização que não prioriza as demandas sociais, perdendo cada vez mais a legitimidade diante da sociedade”, afirma Malanchen (2006, p. 11). Para a autora, as políticas que resultaram na reforma da educação, em especial da universidade, expressam uma redefinição do papel da instituição de ensino superior para garantir adequações na “[...] formação do trabalhador e o desenvolvimento de novas idéias e produtos que assegurem a competitividade dos países na sociedade globalizada”.

Presenciamos, portanto, o comprometimento do MEC em expandir a EaD em nosso país, baseado nos argumentos de que introduzir novos paradigmas no sistema educacional é possível melhorar uma situação avaliada como insatisfatória e de que a inserção da modalidade a distância no campo da educação facilitaria o cumprimento do princípio de igualdade de oportunidade, sobretudo quando dissemina a educação a grupos sociais com poucas possibilidades de acesso ao ensino e à população dispersa geograficamente.

Considerando que as influências das políticas neoliberais direcionam as tomadas de decisões dos governos, nessa lógica, a educação passa a ser um espaço de ampliação do capitalismo e, sob este paradigma, ocorrem as mudanças, construindo-se o discurso de que a educação é a salvação, capaz de modificar os aspectos econômicos, sociais e políticos na sociedade.

4 POLÍTICAS INTERNACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

No capítulo anterior, buscou-se apreender os elementos e razões que fomentaram a expansão de cursos de formação de professores em nível superior no Brasil na modalidade a distância a partir da década de 1990. Dando continuidade a esta pesquisa, neste capítulo, pretende-se analisar em que medida esse processo expansionista tem relações com orientações políticas oriundas de agências multilaterais que, direta e indiretamente, influenciam a definição da política nacional para a educação.

Para a apreensão dessa vinculação, analisam-se documentos do Banco Mundial (BM)³¹ e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)³², por serem instituições que têm desempenhado importante papel no planejamento de políticas sociais. Salienta-se que as decisões pertinentes são compartilhadas com as autoridades nacionais. Isto significa dizer que, ao se investigar as repercussões das políticas internacionais no caso brasileiro, deve-se levar em conta que os projetos, programas e ações desenvolvidas são construções conjuntas entre parceiros que possuem referenciais comuns e mantêm confluência de objetivos e interesses políticos e econômicos.

Para entender o papel das Organizações Internacionais (OI) no movimento de reformas concretizadas no Brasil e na América Latina e Caribe (ALC) e também em nível mundial, optamos por analisar o Banco Mundial e a Unesco por sua atuação no que se refere à formação docente no ensino superior,

³¹ O Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos (ICSID) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o Fundo Global para o Meio Ambiente (GEF) (BARROS; BAILEY, 1995).

³² A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), criada em 1945 com a missão de modificar o homem e a política por meio da educação e da razão, compõe o Conselho de Administração Fiduciária da Organização das Nações Unidas (ONU) do qual também fazem parte o Grupo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), é agência especializada em educação, cuja principal diretriz, a partir dos anos 1990, é a Educação para Todos.

compreendendo que os dois organismos atuam simultaneamente no delineamento das estratégias e execução das políticas educacionais e atribui à educação uma função que é, também, ideológica.

Não há como discutir políticas educacionais da década de 1990 e, conseqüentemente, a formação docente na modalidade a distância sem remeter-se aos compromissos assumidos pelo Brasil, ao participar das Conferências de Jomtien e de Nova Delhi, e ao tornar-se signatário dos compromissos de garantir um Programa de Educação para Todos.

É imprescindível entender o papel que certos organismos internacionais, em especial aqueles que foram os promotores da Conferência Mundial, exercem nos países “em desenvolvimento”. No caso específico da América Latina, “[...] é importante considerar a interferência do Banco Mundial, principalmente sobre as políticas sociais, através de financiamentos de projetos” na área educacional (OLIVEIRA, D., 2000, p. 107).

Nesse contexto, compartilha-se a crença na educação como um componente capaz de promover o crescimento econômico e de erradicar a pobreza. Por considerá-la como um dos instrumentos indispensáveis para garantir o progresso e a democracia, as políticas educacionais públicas adquirem centralidade. É propalado que a promoção da educação é o caminho mais direto para capacitar técnica e socialmente os homens, com uma formação adequada para atenderem ao mercado de trabalho (OLIVEIRA, D., 2000).

Para se adequar a esse contexto, a educação nacional tem redefinido o seu perfil. O estabelecimento de novas configurações no mundo do trabalho sinalizam o embricamento que há entre o processo educativo e o mercado de trabalho na contemporaneidade, reafirmando os vínculos existentes entre educação e trabalho (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Na década de 1990, não somente no Brasil, mas na América Latina, foi aplicado o receituário originado no Consenso de Washington, ajustes estruturais que implicaram em políticas neoliberais de descentralização, privatização e desconcentração das funções do Estado, com a transferência de suas responsabilidades para as jurisdições estaduais e municipais e, também, para a própria sociedade. De acordo com Rodriguez (2003, p. 219), o modelo neoliberal defende um “estado ágil e eficiente”, regulado, apenas, para prestar os serviços

básicos em saúde, educação e segurança, de maneira que esse atendimento esteja “racionalizando os recursos públicos”. Dentro desse quadro político global, as reformas seguem as tendências “modernas” de gestão, reorganizando os sistemas nacionais de educação pública às necessidades do mercado.

Nos anos 1990, grande parte dos países da América Latina reformulou as leis de educação com o intuito de reorganizar o sistema educativo para torná-lo coerente com o projeto neoliberal global, tendo o Brasil participado dessa trajetória com a promulgação da LDB/96, entre outras legislações. Foram seguidas as recomendações dos organismos internacionais, que têm propalado a necessidade de oferecer condições materiais para assegurar o processo de democratização, na tentativa de minimizar o aumento dos excluídos, consequência do impacto da economia globalizada.

Na realidade, é esse modo de inserção subordinada dos países em desenvolvimento na economia internacional que vem aprofundando a adoção de uma política neoliberal, privatizando o setor público, reduzindo a ação do Estado, flexibilizando a abertura concorrencial no campo educacional, sob o pretexto do equilíbrio das contas públicas. É o domínio dos organismos internacionais, atuando no processo de coordenação da economia mundial, que determina a movimentação dos financiamentos para as reformas educacionais (GUIMARÃES, 2006).

Para entender as reformas e mudanças ocorridas em países em desenvolvimento nos anos 1990, em particular no Brasil, é interessante observar, historicamente, o movimento da mundialização do capital, que metabolizou profundas mudanças na esfera social do globo inteiro. Para Silva JR. (2003), as reformas ocorreram em todas as instâncias profissionais, sobretudo no domínio educacional.

Sem dúvida, o que vem ocorrendo no Brasil, o movimento reformista na educação, não é algo isolado ou único, nele, estão agregadas as mudanças de transformação no modo de produção capitalista. Apenas obedecem às especificidades e traços históricos de cada país na metabolização desse movimento.

As tendências de formação diversificada, flexibilizada e permanente, no atendimento à oferta da educação, são apontadas como importantes em todos os

financiamentos destinados ao setor social e fazem parte das estratégias dos organismos internacionais para consolidar um novo modelo econômico de desenvolvimento. Para isso, o Banco Mundial e a Unesco apresentam um “discurso de caráter humanitário” como resposta às necessidades dos países mais pobres com a “justiça social”, na tentativa de combater à pobreza, garantindo aos países a “autonomia e igualdade de distribuição de renda e o bem-estar entre as nações” (FONSECA, 2001, p. 46).

Para que se concretizem as bases dessa nova política, o Banco Mundial e a Unesco recomendam a expansão da oferta do ensino básico para crianças e adultos, com a finalidade de desenvolver as competências para a integração ao trabalho e às necessidades do desenvolvimento econômico, construindo uma sociedade que só seria possível por meio do ensino, sendo a escola a escolhida para reorganizar essa transformação.

4.1 Educação a Distância e Democratização da Educação

A reforma universitária e a reforma da formação dos professores na modalidade de Educação a Distância tiveram forte estímulo de organismos internacionais que orientam a elaboração das políticas públicas para a educação na América Latina e em especial no Brasil, sob um discurso de democratização do acesso ao conhecimento, da permanência dos alunos e da qualidade do ensino.

Os propositores das políticas governamentais defendem que a educação a distância é a solução mais rápida para a importante tarefa de universalização do ensino no Brasil. É, também, compreendida como um forte mecanismo de formação e reprodução da força de trabalho, planejada e dirigida pelo Estado, capaz de impulsionar a expansão da democratização do ensino e promover o desenvolvimento científico-tecnológico que se vive hoje, em especial o embricamento que possui com a mundialização econômica.

A educação a distância tem se expandido de forma acelerada alicerçada, no desenvolvimento da tecnologia que possibilitou maior agilidade e adaptação das instituições de ensino nos processos de ensino-aprendizagem, notadamente

no ensino de graduação superior. Não resta dúvida que a renovação pedagógica se adequou aos novos tempos, abrindo oportunidades para a flexibilização em decorrência das exigências do mercado do trabalho, acompanhando as transformações sócio-econômicas e culturais da sociedade (PRETTO, 2001).

A preocupação com a formação do homem, por meio de métodos que permitam a flexibilização, está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96, ao estabelecer um referencial para a reelaboração de propostas curriculares, em particular no ensino na modalidade a distância, conforme exposto no capítulo anterior.

A tese de que a falta de conhecimento impede o desenvolvimento e gera pobreza faz parte dos argumentos apresentados pelos organismos internacionais. Em decorrência, o receituário apresentado aos países pobres portadores de um conhecimento também empobrecido é focado mais na transmissão de conteúdos. Entre outras, a expansão da formação superior é estabelecida como meta emergencial a todos os países em desenvolvimento. “O processo de expansão e de diferenciação dos estudos superiores coincide com a aceleração espetacular do ritmo de produção do conhecimento”. Neste contexto, o “[...] novo conhecimento se divide em categorias cada vez mais especializadas, no tempo em que se produz uma revolução quanto à rapidez com que as pessoas podem ter acesso ao conhecimento a partir de pontos cada vez mais distantes”³³. As instituições de ensino superior, por assumirem o papel de produção e de difusão do conhecimento, devem estar na vanguarda dos esforços dedicados a reduzir as diferenças entre países industrializados e em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 36, tradução nossa).

Nessa perspectiva, o Banco Mundial e a Unesco entendem que a correção das diferenças de conhecimento entre pobres e ricos pode otimizar a economia mundial. É dentro desse contexto que vamos analisar a expansão da modalidade a distância na educação, na formação docente no Brasil.

Ao analisar a transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX, Harvey (1999) cunha a expressão *acumulação flexível* e utiliza-a para

³³ “El proceso de expansión y diferenciación de los estudios superiores coincide con la aceleración espectacular del ritmo de creación del conocimiento. El nuevo conocimiento se divide en categorías cada vez más especializadas, al tiempo que se ha producido la revolución en cuanto a la rapidez con que las personas pueden acceder al conocimiento desde puntos cada vez más distantes” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 36).

explicar o processo de reestruturação econômica e de reajustamento social e político, característico da passagem para um novo regime de acumulação de capital – que se distingue do vigente na época do fordismo e do keynesianismo – a um outro modo de regulamentação social e política a ele associado. Enfatizamos uma das questões relevantes debatidas pelo autor concernente à centralidade do conhecimento e da informação nos processos de produção, distribuição e consumo.

Vale lembrar que Marx (1986, p. 229) já havia salientado a importância da ciência e do conhecimento para a produção capitalista. Não obstante, diferentemente agora, trata-se de uma centralidade renovada, visto que, na fase da produção flexível, “[...] a informação e a capacidade de tomar decisões rápidas num ambiente deveras incerto, efêmero e competitivo se tornam cruciais para os lucros” (HARVEY, 1999, p.150). Aliás, tornaram-se mercadorias muito valorizadas as informações precisas e atualizadas. Destarte, o acesso e o controle da informação, aliados a uma grande capacidade de “[...] análise simultânea de dados, tornaram-se essenciais à coordenação centralizada de interesses corporativos descentralizados” (HARVEY, 1999, p.151). Assim, a propriedade do capital informacional e comunicacional implicam em uma vantagem competitiva fundamental e o conhecimento parece mudar de natureza por tornar-se mercadoria a ser vendida a quem pagar mais.

Não podemos negar que o processo de comunicação social, cultural e das relações humanas, de um modo geral, vem se transformando profundamente com o desenvolvimento e relativa popularização da Internet, meio de comunicação via rede de computadores, tornado possível e proporcionado pelas novas tecnologias desenvolvidas nas últimas três décadas do século XX. Pela amplitude das transformações sociais, já se convencionou denominá-la de “revolução da tecnologia”, a qual, segundo o sociólogo espanhol Manuel Castells (2003), caracteriza-se pela força gerada pela tecnologia dos *hardwere* e *softwere* no processo de transformação social vigente. Em razão da sua importância, o autor a compara às forças motrizes responsáveis pelas revoluções industriais históricas. Acrescenta que o verdadeiro fundamento do conceito de revolução tecnológica da informação é o conhecimento gerado por essas forças em um ciclo de realimentação do conhecimento e da informação.

Na perspectiva de Bessa, Nery e Terzi (2003), o debate acerca da difusão das novas tecnologias tem fomentado a reflexão sobre os benefícios ou o acirramento das desigualdades sociais. Contrariando o otimismo generalizado sobre as ondas de crescimento promovidas pela nova economia, “[...] a apropriação desigual destas tecnologias tem se traduzido em um forte debate a respeito da assimetria entre aqueles que possuem e os que não possuem informação”. As “[...] mudanças tecnológicas e o profundo rompimento com o marco de regulação anteriormente existente [...]” não se fizeram acompanhar no plano de políticas públicas de nível de universalização promovido pelo Estado do Bem-Estar Social (BESSA; NERY; TERCI, 2003, p. 6).

Neste estágio de desenvolvimento do capitalismo, são legitimadas novas formas de ofertar serviços educacionais, sobretudo o ensino universitário, com o compromisso de proporcionar serviços de qualidade a baixo custo: o ensino virtual. Nos documentos do Banco Mundial e da Unesco e nos programas implementados nos governos brasileiros, observamos que o ensino virtual é sempre colocado como um recurso de baixo custo para os cofres da União. Nas leituras desenvolvidas para esta dissertação, não encontramos dados financeiros que comprovem tal afirmação, a dos custos e benefícios da aprendizagem a distância nos programas governamentais.

Nessa lógica, o conhecimento, como as circulações de mercadorias se tornaram na atual fase do capitalismo, um comércio altamente lucrativo. A expansão do conhecimento aliado à venda de produtos de novos computadores e softwares, aplicados aos cursos de capacitação e formação dos profissionais nas escolas, fazem parte do pacote instrucional em nosso país.

Teruya (2006) alerta que, para o capital não importa se um produto vai beneficiar ou prejudicar a sociedade. O que interessa, na verdade, é o quanto esse produto pode render em dinheiro, em lucratividade e, assim atender ao interesse da racionalidade empresarial. Acrescenta que, na sociedade de consumo, na qual vivemos atualmente, induz a substituir continuamente os produtos antigos pelos novos modelos.

Nesse sentido, a análise de documentos do BM e da Unesco nos permite perceber o direcionamento que há, em nível mundial, nas diretrizes das agências

internacionais para a formação profissional, particularmente nos programas de formação de professores.

Para Leher (2003, p. 219), “[...] os organismos internacionais assumiram o governo mundial, eclipsando os Estados-Nações, esses organismos têm um poder extraordinário”. Ditam e internalizam o que é fundamental para a política educacional dos países em via de desenvolvimento, para atender à demanda de um “[...] mercado necessário e mantenedor de um novo paradigma que se processa mundialmente”.

A modalidade a distância na educação vem se firmando como um quesito inovador pela política e diretrizes de desenvolvimento. Motivo pelo qual a educação a distância tem sido desencadeada nos processos educativos no Brasil, por meio de iniciativas encampadas pelas universidades federais e privadas, como importante fonte formadora e capacitadora de pessoas para serem inseridas no mercado de trabalho (MARTINS, 2001).

Assim, a incorporação da tecnologia em ambientes de aprendizado na formação de profissionais passa a ser propalada como um fator determinante nos processos de transformação da economia e da sociedade, permitindo que pessoas, onde quer que vivam no planeta, possam ter a oportunidade da qualificação permanente e a formação superior aos que não a possuem ainda.

Explicitam Belloni (2003), Alonso (2005b) e Preti (2005a) que a educação a distância constitui uma alternativa que apresenta significativas contribuições para a expansão quantitativa e para a qualificação do processo didático-pedagógico do ensino superior e do serviço educacional. Nesse sentido, propaga-se a idéia de que as instituições de ensino, quaisquer que sejam suas modalidades, devem ser menos formais e mais flexíveis para transmitirem o conhecimento técnico necessário para a manutenção das condições econômicas vigentes.

O tema educação a distância tem sido muito explorado, tendo como premissa a idéia de democratização do ensino, não somente nos países em desenvolvimento, mas em especial nos países desenvolvidos, pelo fato de proporcionar a uma parcela maior da população o acesso à escola, com custos minimizados pelos textos eletrônicos. Barreto (2004) ressalta que a adoção dessa modalidade no ensino tem como finalidade a democratização da educação, mas

não garante a sua qualidade. São apenas procedimentos em que a comunicação entre professor e aluno é mediada por aparatos tecnológicos, capazes de universalizar as oportunidades.

No Brasil, os programas do uso da informática na educação, desenvolvidos pelos governos estaduais em parceria com os municípios, como afirma Silva JR. (2003, p.82), têm como centralidade “[...] a introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na escola pública, como ferramenta de apoio ao processo de ensino aprendizagem”. A Secretaria de Educação a Distância (SEED) tem como objetivo expandir o uso de métodos e técnicas que contemplem o ensino a distância para colaborar com a “[...] construção de um novo paradigma para a educação brasileira” (SILVA JR., 2003, p. 82).

Assim, a legislação se reconfigura para acompanhar esse novo paradigma, são elaborados programas de educação, na modalidade a distância para a formação de professores, notadamente aos docentes que se encontravam atuando na educação básica sem o curso de graduação de licenciatura e, de preferência, que a qualificação se efetivasse no cotidiano escolar, isto é, em exercício.

Argumenta-se que, pela sua versatilidade, a EaD fornece opções que facilitariam a empregabilidade³⁴ dos professores. Propala-se que a modalidade presencial não mais se mostra eficiente por não conseguir atender à grande procura por formação. Comparativamente, é considerado vantajoso o fato da EaD atender a um número muito maior de alunos ao mesmo tempo, sem a necessidade de um espaço físico. Ou seja, a distância, deixa de ser um problema para tornar-se uma aliada ao processo de formação, cumprindo com as diretrizes do programa de governo, difundir e democratizar a educação, fortalecida pelo uso de recursos tecnológicos, que proporcionam inovações no ensino e permitem assim, satisfazer as demandas múltiplas da educação.

Na Europa e na América do Norte, a EaD como modalidade de ensino está completamente consolidada, não só pela aceitação, mas também pela viabilidade que envolve as parcerias entre universidades e indústrias para promover a

³⁴ De acordo com Paiva (2001, p. 58-59), o conceito empregabilidade não é novo, todavia, na década de 1990, marcado, pelo desemprego, esse conceito diz respeito “[...] à qualificação, às habilidades, disposição, atitudes do indivíduo ante um mercado de trabalho que já não mais está em expansão”. Com o conceito empregabilidade “[...] transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos”.

capacitação em serviço. Com o passar do tempo, o avanço de novos recursos tecnológicos contribuiu para a expansão da EaD no mundo (BELLONI, 2003).

Em âmbito mundial, a educação a distância passou a ser reconhecida como a 'educação do futuro' e difundiu-se o consenso de que a mesma é uma das bases do desenvolvimento para os países pobres. Conforme defende o Relatório Anual do Banco Mundial, o desenvolvimento da educação oportuniza melhor distribuição de rendas e promove o desenvolvimento sustentável. Para as agências multilaterais, a qualidade do ensino é diretamente proporcional à capacitação docente (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 8).

Afirma-se que está ultrapassada, a época em que cursar uma graduação de ensino superior era suficiente para toda a vida. Agora, com a economia mundialmente globalizada, há a necessidade de constante aperfeiçoamento e de formação continuada. A formação docente não foge a essa regra geral, uma vez que a formação inicial não garante mais a permanência na carreira de professor, exigindo constantes atualizações.

Por outro lado, destaca Lima Neto (1997) que há injunções de interesses políticos que encaminham a educação superior brasileira, mormente, para a privatização, flexibilização e descentralização, criando a ilusão para a sociedade, de um caminho de modernidade, presente nas reformas de Estado e nas instituições superiores.

Como afirma Freitas (1999, p. 23), “[...] não é necessário nem desejável que a formação ocorra em universidades e nos centros em que a produção do conhecimento é parte integrante a formação profissional”. Muito menos que ocorra em um curso de longa duração. O argumento é que a adesão e a expansão do uso da tecnologia na formação de profissionais possibilitam democratizar o acesso, aumentar o número de alunos, diminuir o tempo de duração, minimizar os custos, sobretudo dos vinculadas à formação em serviço.

Apesar da informatização nas escolas brasileiras ter aumentado com os programas implementados pelo MEC, a inclusão digital ainda não atende à real necessidade. Para ocorrer a inclusão digital não basta apenas instalar computadores em escolas públicas. Silva Filho (2003) entende que a inclusão digital se apresenta como um tripé, que compreende o acesso à educação, a distribuição de renda e a inserção das TICs. Ressalta que a ausência de qualquer

um desses pilares significa deixar quase a totalidade da população brasileira na condição de mera aspirante à inclusão digital. Reforça, ainda, que de nada adianta o acesso às tecnologias e a igualdade de distribuição de renda, se não houver acesso à educação.

Nesse sentido, podemos inferir que a inclusão digital insere-se em um movimento mais amplo, o movimento da inclusão social, com metas compartilhadas pelos governos dos países em desenvolvimento e pelos organismos internacionais nas últimas décadas. O Brasil vem buscando desenvolver ações diversas, visando a inclusão digital como parte da visão de sociedade inclusiva.

A idéia é que as Tecnologias da Informação são o futuro da humanidade e, quem não estiver incluído digitalmente, viverá às margens da limitação social. Concordamos com a idéia de que todos na sociedade tenham acesso às inovações tecnológicas, que trazem certos benefícios em nossas caminhadas, em especial o acesso à Internet para estudos e pesquisas, para aperfeiçoar o conhecimento. Porém sabemos que, nas entrelinhas, estão ocultos os interesses comerciais nas vendas e na circulação de mercadorias nos países em desenvolvimento. O acesso aos recursos modernos e à informatização na educação não diminui os distanciamentos econômicos, sociais e culturais que há entre os países pobres e os ricos.

De modo geral, para compreender o contexto de reformas educacionais dos anos 1990, considera-se necessário seguir a trajetória política evidenciada pelo Banco Mundial e Unesco quando universaliza a oferta do ensino aos países em desenvolvimento. Assim, falar em formação de professores exige, mais do que nunca, a análise desse movimento, particularmente das estratégias para promover a modalidade educação a distância, parte entrelaçadas desse todo.

4.2 Políticas do Banco Mundial: prioridades e estratégias para a educação

Desde os anos 1980, o foco de ação do Banco Mundial (BM) em países considerados em desenvolvimento dirigiu-se para os programas de ajuste

estruturais e setoriais³⁵. O aumento no volume da dívida e seus serviços de pagamento condicionaram, nos países devedores, a ampliação da pauperização social em decorrência da diminuição dos gastos públicos com o social, a fim de cumprir os compromissos financeiros da dívida externa. Em 1990, esta agência retomou, com grande destaque, o discurso do combate à pobreza, já disseminado nos anos 1970, no qual a saúde e a educação passaram a ser incluída entre os investimentos mais importantes, tendo em vista o seu potencial para a redução da pobreza. A bandeira do combate à pobreza foi justificada pela “[...] necessidade de promover não só o crescimento econômico dos países ‘em desenvolvimento’, mas também o desenvolvimento social, que se daria mediante a integração de todos os países ao mundo globalizado” (RIZZOTTO, 2000, p. 48).

O Banco, de acordo com Rizzotto (2000), exerceu papel fundamental no processo de expansão capitalista, especialmente nas últimas três décadas do século XX, por intermédio da internacionalização do sistema financeiro e pela política de condicionalidades impostas aos países que solicitavam seus empréstimos. Em conformidade com a autora, a preocupação com a questão da pobreza e do desenvolvimento social, expresso no discurso atual do BM, pode ser interpretada como uma tentativa da instituição de responder as acusações e constatações de que os empréstimos para os programas de ajuste estrutural contribuíram, na realidade, para agravar o quadro social dos países “em desenvolvimento”.

Argumenta Rizzotto (2000, p. 48) que o envolvimento da agência com questões sociais possibilitaria o alargamento de seu leque de ação para outros setores, “[...] justificando a sua própria existência e aumentando o seu poder e campo de intervenção [...]”. Vale lembrar que, atualmente, além de financiar projetos, o banco multilateral proporciona assistência técnica nas diversas áreas de desenvolvimento, arrecada fundos nos mercados financeiros internacionais para combate à pobreza, financia projetos nos países em desenvolvimento e fornecem aconselhamento econômico e técnico aos países membros (BANCO MUNDIAL, 2006).

³⁵ Fonseca (1998, p. 2) explica que “[...] para efetivação do novo papel, o Banco atua junto com o FMI na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros rumo ao globalismo econômico. Registre-se, ainda, o seu desempenho como articulador da relação econômica entre os países do terceiro mundo, inclusive no que tange à negociação da dívida externa e à abertura comercial exigida no processo de globalização”.

Isto corrobora a afirmação sobre a importância do BM, que vem atuando não apenas como agência financeira, mas como autor de recomendações, orientações e projetos políticos e econômicos com o intuito de moldar o desenvolvimento econômico e social dos países “em desenvolvimento”, entre eles os da América Latina. Preconizam diretrizes, definem objetivos e métodos de ação e planeja determinadas políticas governamentais a serem implantadas e implementadas pelos governos. Na sua agenda, focaliza a redução da pobreza nos países em desenvolvimento e estabelecem nas suas recomendações e orientações políticas, os procedimentos a serem adotados por esses países a fim de combaterem a pobreza.

A abordagem do BM em relação à pobreza e a retórica utilizada para explicá-la incorporam, entre outros argumentos, o valor econômico da educação. Ao focalizar os financiamentos no setor social como medida de alívio e redução de pobreza, difunde o discurso sobre os benefícios sociais e econômicos da educação, a promoção da igualdade de oportunidades de participação das massas, com o slogan de “escola para todos”. Concentra a preocupação nas reformas sociais agendadas para os países da América Latina, como “[...] condição necessária para o ingresso das populações no terceiro milênio, a partir do domínio dos códigos da modernidade” (OLIVEIRA, D., 2000, p. 104).

Na verdade, uma outra leitura possível é que isto significa preparar os países denominados em desenvolvimento para dominar os códigos da modernidade para transformá-los em possíveis consumidores. Percebemos, durante o desenvolvimento desta pesquisa, que há interesses em parcerias entre o governo federal e as grandes empresas multinacionais que focalizam seus interesses nas vendas de equipamentos eletrônicos, sugerido seu uso como um suporte importante de apoio na condução para a disseminação da democratização do conhecimento. Afirmamos isso por que os equipamentos têm prazo de validade e ficam obsoletos rapidamente, pelas constantes inovações, e precisam ser substituídos juntamente com os programas e sistemas operacionais. Sendo assim, também as instituições educacionais são compelidas a atualizar seus equipamentos eletrônicos e correspondentes sistemas operacionais para

atender ao mercado. Afinal, alguém tem que consumir tanta tecnologia produzida pelos países ricos e a EaD possibilita abrir espaço para essa comercialização³⁶.

O Banco Mundial afirma a prioridade da universalização da educação para todos, no entanto, é interessante observar que as diretrizes da política educacional defendem a oferta de ensino com menos custos financeiros. A forma de conduzir o processo educacional nos países em desenvolvimento a que o Banco Mundial se refere tem a ver com a descentralização de recursos financeiros na forma de parcerias e o encaminhamento da educação superior para as instituições privadas. A sugestão do Banco para solucionar a questão financeira é encaminhar o processo educativo para o setor privado. Desse modo, passa-se a “[...] depender cada vez mais da educação paga e de instituições privadas, de forma que a educação focalize a formação em massa e qualificada para satisfazer as necessidades mais imediatas da economia³⁷” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 42, tradução nossa).

Segundo Fonseca (2001, p.172), o objetivo de “[...] estreitar os vínculos entre o ensino e as atividades econômicas” é uma preocupação central do Banco, acrescentando a cooperação entre o setor público e o privado como estratégia de base para o desenvolvimento dos padrões de qualidade na capacitação de recursos humanos. O Banco adverte, também, que, as universidades somente podem prosperar, expandir suas vagas, à medida que se adequarem às formas mais flexíveis de atendimento, requisito essencial para a eficácia no atendimento (BANCO MUNDIAL, 2000).

O Banco Mundial financia os projetos educacionais, faz intervenções para as medidas de ajuste estrutural, tendo como finalidade uma política voltada à redução de gastos públicos, estimulando o pagamento do ensino pelo próprio aluno. Incentiva e estimula a privatização do ensino público, como meio de

³⁶ A educação superior é tratada como uma modalidade de comércio de serviços no contexto da Organização Mundial do Comércio (OMC), assim, organizada sobre bases comerciais, remete à idéia de lucro. Ou seja, a educação superior como um setor de serviços está sujeito à liberalização dentro do escopo da organização.

³⁷ “[...] ha comenzado a depender cada vez más de la educación pagada y de instituciones privadas con fines de lucro, situación en la cual la educación empieza a centrarse en forma creciente en la formación de una masa laboral calificada para la satisfacción de las necesidades más inmediatas de la economía” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 42.)

promover o crescimento de uma nova conjuntura econômica nos países em desenvolvimento.

Analisar as orientações do Banco Mundial para a política de formação de professores implica em entender que se trata de um estabelecimento financeiro e que, portanto, interpreta a educação na perspectiva de um banco multilateral. A importância que o Banco atribui às questões sociais não significa que esteja preocupado com as causas humanitárias, mas, sim, com o elevado crescimento da pobreza que, na verdade, constitui uma ameaça para a hegemonia e expansão do capitalismo. O Banco, a partir da década de 1960, segundo Fonseca (2001), passou a priorizar projetos que tinham como metas um crescimento econômico que aliviasse a existência da pobreza no mundo, buscando na educação a sustentação para essa política de contenção de pobreza.

Segundo Torres (1995, p. 124), a política do Banco Mundial não se limita ao empréstimo de valores, mas estimula os países em desenvolvimento a receber os investimentos, ou seja, seu “[...] negócio é emprestar e receber juros compensatórios desses empréstimos”. Os países se endividam para promover o desenvolvimento e, como condicionalidades pela concessão de empréstimos ou de renegociação da dívida externa, devem adotar o modelo de política e realizar os ajustes estruturais exigidos pelo Banco.

Há, ainda, outras intencionalidades nas orientações de políticas do Banco Mundial que dizem respeito à criação de modelo de eficiência na dinâmica educacional e na gestão de recursos financeiros, de maneira a se tornar mais econômico para os países. A adoção de métodos inovadores e de baixos custos, como, por exemplo, a educação a distância com vistas dar um atendimento em maior escala à população, faz parte dessa política de crédito do Banco.

Segundo Fonseca, o Banco faz referência a essa modalidade de ensino desde 1970, em que sinaliza a necessidade de ensino profissionalizante, referindo-se, diretamente, à qualificação de mão-de-obra para fomentar a economia, em especial aos setores industriais mais modernos, “[...] capazes de provocar efeitos em longo prazo sobre a economia” (FONSECA, 2001, p. 170).

Em 1995, o BM publicou o documento intitulado “Prioridades e estratégias para a educação”, apresentado como sendo uma síntese de vários documentos anteriores do Banco, dentre os quais se destacam: Educação Primária, 1990;

Educação e Treinamento Técnico Vocacional, 1991; Educação Superior, 1994 (LEHER, 1998). Com base nestes documentos, o Banco configurou uma agenda mundial de educação aos países em desenvolvimento.

Em conformidade com Lauglo (1997, p. 13), este documento é importante para a área educacional, porque o BM “[...] tem a reputação de impor severas condições – que os países receptores de empréstimos são obrigados a aceitar – e de se envolver pesadamente no arcabouço de propostas que os governos submetem para financiamento”³⁸. Em consequência, as recomendações políticas contidas no referido documento expressam induções para as políticas educacionais nacionais.

Analisando o documento em questão, Lauglo (1997) aponta que, diante da problemática das condições educacionais dos países em desenvolvimento, incluindo a escassez de recursos, a baixa qualidade no ensino, o analfabetismo, entre outros, o BM formatou um planejamento educacional para orientar os governos dos países aos quais empresta dinheiro. No documento, são estabelecidas as prioridades e estratégias para as reformas fundamentais nos sistemas educativos dos países considerados em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 1995). Seis medidas fundamentais são indicadas para a reforma educacional: 1) dar mais prioridade para a educação, por ser esta fundamental para alcançar um desenvolvimento sustentável e reduzir a pobreza; 2) os governos deveriam prestar mais atenção nos resultados do ensino e do mercado de trabalho, onde as prioridades educacionais deveriam ser determinadas pelas análises econômicas; 3) centralizar o investimento público na educação básica; 4) prestar mais atenção na equidade, cuidando para que todos tenham acesso à educação básica, porque esta modalidade educativa melhora a eficiência e o crescimento econômico; 5) incentivar a participação familiar nas instituições de ensino; e 6) dar mais autonomia às instituições escolares. Estas medidas propostas são consideradas como indispensáveis para o crescimento econômico, o desenvolvimento social e a redução da pobreza em várias regiões, dentre elas, na América Latina (BANCO MUNDIAL, 1995).

³⁸ Como explicita Lauglo (1997, p. 14), “[...] por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI), o BM exerce grande influência na política macroeconômica, direcionando e conformando a política educacional. Esta influência favorece liberdade para as forças de mercado e para um Estado centrado na aprendizagem, cujos serviços públicos devem ser gerenciados mais de acordo com os princípios da iniciativa privada”.

Como maneira de justificar a atuação da instituição no terreno educacional por meio de sua nova política de investimentos setoriais, o referido documento estabelece a relação entre a educação, o crescimento e a redução da pobreza. De sua análise, sobressaem-se elementos que permeiam a necessidade do investimento em educação básica, termo que deve ser entendido como ensino primário (BANCO MUNDIAL, 1995). Conforme as suas orientações, os investimentos públicos em educação devem focalizar o nível básico que compreende os primeiros oito anos de instrução. O argumento é que a educação básica tem prioridade, por proporcionar “[...] conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais para funcionar eficazmente na sociedade” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 71). Conhecimentos, capacidades e aptidões se expressam em competências básicas em várias esferas, como: expressão oral, conhecimentos de informática, aptidões para resolver problemas que possam ser utilizadas no mercado de trabalho e para aquisição de capacidades e conhecimentos no próprio emprego (BANCO MUNDIAL, 1995).

No documento, é salientado que a educação, como forma de investimento em capital humano, por si só não gera crescimento econômico. A gênese de crescimento econômico precisa da associação entre capital humano, capital físico e uma economia com mercados competitivos. Uma economia com mercados competitivos pressupõe estabilidade macroeconômica, abertura comercial, bom funcionamento dos mercados de trabalho e aporte tecnológico. Para que o capital humano seja utilizado produtivamente, é preciso este ambiente adequado (BANCO MUNDIAL, 1995).

Ao discutir as Prioridades e Estratégias para a Educação, é expressa a idéia de que o desenvolvimento do país só seria alcançado mediante investimento tecnológico e a inserção do país no mercado internacional. “O papel destinado à educação como veículo para o desenvolvimento sustentado da sociedade, o crescimento econômico e a redução da pobreza tem sido reconhecido cada vez mais”. Para a maioria das famílias, o bem-estar é determinado pela entrada de seus membros no mercado de trabalho. “Sem dúvida, a produtividade do trabalho está determinada, em grande parte, pelos conhecimentos das pessoas, que são resultado, sobretudo, da educação”. Dá-se ênfase na importância do investimento educacional, reforçando a idéia de que as diferenças de capital humano são,

sobremaneira, produtos da educação (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xxxi).

Uma outra questão que merece destaque é que, a longo prazo, segundo o documento, as mudanças tecnológicas aumentariam a taxa de crescimento econômico. Porém apresenta a ressalva de que as mudanças tecnológicas só seriam viáveis nos países em que há mais trabalhadores com alto nível de educação. Reitera-se que, no resultado do investimento em educação, a acumulação de capital humano e, concretamente, de conhecimentos promove o desenvolvimento de novas tecnologias e o crescimento auto-sustentado. A educação contribui para o crescimento econômico pelo incremento da produtividade individual, resultante da aquisição de aptidões, atitudes e acúmulo de conhecimentos (BANCO MUNDIAL, 1995).

Em consonância, entende-se porque a educação torna-se um importante foco para as atividades do Banco Mundial. O papel articulador das políticas na área da educação em nível mundial evidencia-se ao declarar que “[...] o Banco Mundial presta assistência aos países clientes não só com o financiamento de projetos e programas, mas também com o fornecimento de acesso a seus recursos de conhecimentos para o desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 55). Assim, sua presteza e atuação nas articulações das políticas educacionais estão pautadas nas necessidades do mercado em expansão. Suas ações se transformam em um grande condutor para o desenvolvimento econômico em todas as partes do mundo, isso se justifica pelo fato de que “[...] o Banco Mundial trabalha com os países na determinação de suas necessidades, articulação de estratégias de desenvolvimento e seleção dos instrumentos financeiros apropriados [...]” a fim de atender melhor e financiar as necessidades básicas (BANCO MUNDIAL, 2006, p.12).

Para Coraggio (1996), a análise do papel econômico da educação na formulação das propostas educativas do Banco Mundial tornou-se metodologia principal para definir as políticas educacionais. A centralidade à análise econômica no estabelecimento dos processos formativos esteve presente na linha de pensamento do Banco desde os anos 1970. Nessa época, foram elaborados, praticamente, todos os receituários que, hoje, podemos analisar e são vistos como resposta específica à conjuntura do sistema educacional e ao desenvolvimento sustentável de nossas sociedades.

Segundo Torres (1995, p.124) as propostas do Banco Mundial para a “[...] educação são feitas basicamente por economistas dentro da lógica da análise econômica”. Isto justifica porque a relação custo-benefício e seu retorno se constituem em bases centrais que definem os programas de reformas educativas. As políticas educativas se inserem no bojo das propostas para reduzir ou minimizar os índices de pobreza. Por meio de qualificação técnica para a aprendizagem de algum ofício, a escola transmitiria conhecimentos sobre saúde, meio ambiente, controle familiar, nutrição, ciência e tecnologia, inclusive, aos excluídos socialmente, de maneira que desenvolva habilidades e condições para, individualmente, se inserirem no espaço produtivo dos países em desenvolvimento.

Para Torres (1995), apesar das políticas e estratégias recomendadas pelo Banco Mundial, que trazem embutidas pacotes de medidas que seriam destinados a melhorar a qualidade e a eficiência da educação, em grande parte, estas estão contribuindo para a ineficiência, a má qualidade e a desigualdade no sistema escolar. Na análise da autora, a própria experiência dos projetos de reforma educativa financiado e assessorados pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento demonstra isso.

4.3 A UNESCO e Políticas de Formação Docente a Distância

A Unesco foi criada em 1946, como agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU). Seu campo de abrangência compreende as áreas da Educação, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e Comunicação, com a finalidade de contribuir para a paz e a segurança entre as nações, como forma de minimizar as desigualdades sociais e, por intermédio da “[...] generalização do conhecimento, a humanidade poderá atingir padrões aceitáveis de convivência humana e de solidariedade”. Cumpre o papel de assegurar e fortalecer os “[...] direitos humanos, promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e os grupos religiosos e raciais” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 11).

Nesse contexto, as políticas agenciadas pelos organismos internacionais, dos quais destacamos a Unesco e o Banco Mundial, vêm norteando o movimento de reformas econômicas e políticas realizadas nos países em desenvolvimento. De acordo com Saes (2001, p. 8), estas reformas se agregam ao projeto neoliberal de sociabilidade, vigente no contexto mundial, e sinalizam a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos Estados com “[...] a política de privatização, a política de desregulamentação e a política de abertura da economia ao capital internacional”.

Nesse sentido, a reforma na esfera educacional nos denominados países periféricos nos leva a compreender que as determinações de políticas de ajustes estruturais estão intimamente ligadas à necessidade de criar a estabilidade para o capital internacional. Dessa forma, a atuação das agências internacionais nos países considerados pobres é uma estratégia para a expansão e manutenção da atual ordem mundial do capitalismo.

Sendo assim, as propostas do Banco Mundial e da Unesco para a formação de professores, sobretudo na modalidade a distância, centradas no aligeiramento da formação, com a adoção das Tecnologias de Comunicação (TICs), justificam a retórica da democratização no acesso da formação continuada desses profissionais, com baixo custo financeiro, sinalizando um quadro em que se valoriza a certificação em massa, em detrimento a uma política com o propósito de melhoria de qualidade, satisfazendo a demanda da formação docente. O baixo custo financeiro refere-se, na realidade, à descentralização de recursos que se estabelecem, por meio de convênios e parcerias entre instituições federais, estaduais e municipais, que, muitas vezes, apresenta-se como a melhor opção, por permitir maior flexibilidade na alocação de recursos.

No documento “A educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas” (BANCO MUNDIAL, 2000), consta que não é fácil encontrar novos recursos para financiar a maioria das universidades públicas que dependem, em grande parte, dos recursos financeiros do governo federal. Para resolver o impasse financeiro, recomendam-se as parcerias, visando maior autonomia e responsabilidades fiscais, como mecanismo de ampliação de vagas necessárias para o processo formativo.

Para Coraggio (1996), o Banco sabe que os princípios básicos de descentralização financeira se devem aos escassos recursos que há no setor público. A descentralização da gestão financeira e a iniciativa de recursos privados, que se dá por meio da educação privada, preencherão as lacunas existentes, deixadas pela educação pública.

Para o Estado, a descentralização financeira sinaliza uma forma de aumentar a produtividade da educação e, por isso, aponta Carnoy (2003, p. 77), “[...] contribui de maneira significativa para aperfeiçoar a qualidade dos recursos humanos de uma nação [...] e uma maior autonomia de decisão no campo da educação”. Os exemplos mais freqüentes para ilustrar essa afirmação são o incentivo às iniciativas privadas, as parcerias do financiador, a capacitação em serviço dos docentes e a inserção da modalidade a distância que, com maior liberdade, podem alocar recursos e diversificar seu ensino.

Lisoni e Loyolla (2002), ao analisarem os custos financeiros de instituições educacionais on-line e presencial, concluíram que, tanto na implantação como na manutenção das duas instituições, os investimentos na presencial são bem maiores que as instituições on-line. Isto se deve principalmente aos custos em adquirir um terreno, à construção da estrutura física dos prédios e aos encargos financeiros, considerados constantes, do corpo docente e administrativo, sem contar com a manutenção do patrimônio que, também, requer gastos periódicos.

A aquisição dos softwares e os gastos para implantar uma instituição on-line de ensino são considerados de baixo custo, pelo fato de receberem descontos significativos das empresas fornecedoras de softwares, que vêm nessa negociação, a lucratividade que se dá pela divulgação de seus produtos no meio acadêmico. A idéia subjacente a essas propostas, apontadas pela Unesco, é de que a educação é o condutor para a superação das desigualdades sociais. Para Dalila Oliveira (2000), as reformas educacionais disseminadas a partir da década de 1990 estão imbuídas da idéia da educação como elevador social e redutor das desigualdades sociais. Simultaneamente a essas orientações, há a substituição da formação docente nas universidades tradicionais, inicialmente semipresenciais, pela modalidade a distância, que reforça a finalidade dos organismos internacionais na desintelectualização desses profissionais para

atender às novas demandas do mercado local e regional, e as especificidades institucionais e do alunado.

Kuenzer (1999, p.179) afirma que o antigo “[...] modelo de graduação tem sua morte decretada em nome da racionalidade econômica que a articula a um mercado que tem demandas cada vez mais reduzidas em termos de pessoal e cada vez mais diversificadas em termos de formação”. É proposta a redução dos conteúdos obrigatórios, básicos e específicos, passa-se a defender “[...] a flexibilização, que substituirá a formação já insuficiente, por ‘percursos’ aligeirados, mas de baixo custo, que satisfarão a demanda por formação superior”.

O movimento de reforma do Estado e do sistema educacional no Brasil, principalmente a expansão da educação a distância, situa-se num contexto em que a reforma do ensino superior é realizada sob o ideário de que a educação é um fator de alívio da pobreza e faz com que as pessoas sintam-se estimuladas a, individualmente, buscar em uma capacitação constante, favorecidas pela inserção das novas TICs vinculadas à Internet, notadamente nos programas da modalidade a distância.

A Unesco destaca a importância da formação docente como sendo a base do sistema educacional, motivo pelo qual tem emitido orientações de oferta de programas de capacitação, em especial para os de nível médio e formação superior. Para os que têm formação superior, orienta-se a capacitação permanente como medida para promover a preparação para a vida profissional, “Aperfeiçoar a formação profissional dos professores é uma medida de suma importância em qualquer esforço visando melhorar a qualidade da educação”. Também é essencial “[...] a criação de planos de carreira para os professores e os demais profissionais da área educacional” (UNESCO, 2006, p. 26).

A Unesco tem provido a assistência técnica a programas de formação continuada a professores, como o Pró-Licenciatura, no Brasil, que tem a finalidade de oferecer cursos de licenciatura a docentes atuantes em sala de aula sem a habilitação exigida legalmente, em exercício, isto é, sem que o profissional precise se ausentar da suas obrigações rotineiras, agregando a aprendizagem aberta e a distância no seu cotidiano escolar.

A Unesco (2005) publicou o “Relatório Global de Acompanhamento de Educação Para Todos” com inúmeras recomendações, entre elas, a de priorizar a qualidade da formação e a manutenção da empregabilidade a uma quantidade maior de professores. Além disso, o Relatório Global destaca que o aumento dos recursos gastos com a educação possibilita a oferta de mais “[...] livros didáticos, reduz o tamanho das turmas e melhora a formação dos professores e as instalações escolares, tendo um efeito positivo sobre os resultados cognitivos dos alunos” (UNESCO. 2005 p. 3).

Em outro documento, destaca a importância da adoção das novas tecnologias na aprendizagem a distância, “[...] a aprendizagem aberta e a distância é uma força que contribui claramente para o desenvolvimento social e econômico, e tem-se tornado elemento indispensável no contexto educacional”³⁹ (UNESCO, 2002, p. 5, tradução nossa). Esta proporciona ao professor/aluno um recurso flexível de acesso à qualificação e permite combinar a aprendizagem e o trabalho (UNESCO, 2002).

A leitura dos documentos publicados pela Unesco no Brasil possibilita perceber, no que se refere à reforma da educação, que as orientações são sempre encaminhadas para se adotar a EaD nos processos de formação, sobretudo no ensino superior. Sem dúvida, parece ser considerada de extrema importância para minimizar os problemas de acesso, já que os sistemas tradicionais de ensino não conseguem atender toda a demanda existente, e estimula a aplicação das novas TICs na educação brasileira.

O potencial que tem a educação aberta e a distância no processo de desenvolvimento da educação superior é reconhecido pela Unesco, suas iniciativas, no campo da aprendizagem aberta e a distância, “[...] estabelece um profundo compromisso de proteger o direito de todos os indivíduos ao acesso a educação”. Destaca “[...] a importância dessa modalidade no que se refere à formação docente, notadamente para cursos e atualização de professores, mas

³⁹ “El aprendizaje abierto y a distancia, una fuerza que contribuye claramente al desarrollo social y económico, se ha ido convirtiendo en una parte indispensable de la educación” (UNESCO, 2002, p. 5).

também para a formação de educadores em geral”⁴⁰ (UNESCO, 2002, p. 18-19, tradução nossa).

A Unesco reforça, ainda, a necessidade da cooperação dos governantes em elaborar programas que contemplem o uso da modalidade a distância na aprendizagem, como forma de ampliar o acesso à educação e efetivar a sua qualidade, comentando que um dos seus maiores desafios estratégicos é diminuir o vazio digital que separa os países em desenvolvimento dos países desenvolvidos.

Para potencializar a aprendizagem aberta e a distância, tão destacada no documento “Aprendizagem aberta e a distância, considerações sobre tendências políticas e estratégias”⁴¹, da Divisão de Educação Superior da Unesco, publicado no ano de 2002, sugere aos governos legitimar a educação a distância com a finalidade de:

- Aumentar o acesso e as oportunidades educativas;
- Oferecer melhores oportunidades para o enriquecimento pessoal, assim como para o aperfeiçoamento e a atualização profissional;
- Melhorar a relação custo - benefício dos recursos educativos;
- Aprovar a qualidade e a variedade das estruturas educativas já existentes;
- Desenvolver e consolidar as capacidades, a luz das experiências dos últimos vinte anos ou mais, dos quais se reconhecem outros benefícios, e alguns deles são:
 - Equilibrar a desigualdade entre grupos sociais;
 - Ampliar o acesso da educação em todos os pontos geográficos;
 - Difundir campanhas educativas e outras informações de inestimável valor educativo de grandes repercussões;

⁴⁰ “La Unesco reconoce y apoya la contribución potencial de la educación abierta y a distancia em el desarrollo de la educación superior [...] las iniciativas de la Unesco en el campo del aprendizaje abierto y a distancia surgen de su profundo compromiso de proteger el derecho de todos los individuos a la educación, también cabe destacar la importancia del aprendizaje abierto y a la distancia en lo que refiere a la formación docente, principalmente para cursos e actualización docente, pero también para la formación de educadores en general” (UNESCO, 2002,p. 18-19).

⁴¹ O documento “Aprendizaje abierto y a distancia: consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias” expresa a intencionalidade em fortalecer a EaD no campo profissional, destacando, sobretudo a capacitação docente em exercício, como medida não só de contenção de gastos financeiros, mas como forma de garantir o direito e ampliar o acesso à educação a todos.

- Proporcionar capacitação rápida e eficiente para grupos específicos;
- Ampliar a capacitação em todas as áreas profissionais;
- Oferecer a possibilidade de conciliar à educação com o trabalho e a vida familiar;
- Desenvolver múltiplas competências por meio da educação continua e permanente;
- Destacar a dimensão internacional da experiência educativa;
- Melhorar a qualidade dos serviços educativos existentes (UNESCO, 2002, p.27, tradução nossa).

A Unesco, no documento em pauta, reitera a necessidade do fortalecimento das metas propostas pelas diretrizes estabelecidas na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien em março de 1990⁴² e no Fórum Mundial de Educação sobre a Educação em Dakar em 2000. Nesses fóruns, os participantes se comprometeram em elaborar políticas em seus países de origem com a finalidade de garantir o atendimento das necessidades educativas básicas à população. Foram reforçadas, com veemência, as diversificações nos sistemas educativos para o fomento e a renovação do conhecimento dos docentes com o uso de novas tecnologias de informação e da comunicação (TICs), que podem ser disponibilizadas pelos Estados para diminuir o isolamento de docentes de áreas rurais e mesmo de lugares distantes dos grandes centros urbanos (UNESCO, 2002, p. 13 -14).

Na seqüência, o documento segue destacando a importância da implementação da educação a distância no ensino superior, tanto no campo privado como no público, para atender à crescente demanda e para oferecer oportunidade àqueles menos favorecidos pelos métodos tradicionais. Evidencia que esse modelo de educação pode contribuir para uma renovação dos sistemas educativos tradicionais, tendo um papel decisivo na criação de uma sociedade que objetiva superar a lacuna digital que existe entre os países desenvolvidos em detrimento dos menos desenvolvidos (UNESCO, 2003).

⁴² Enquanto a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos de Jomtien, 1990 concentra-se no fortalecimento das ações entre diferentes setores do governo e organizações não-governamentais e inter-governamentais, o Marco de Ação de Dakar salienta a obrigação do governo de “[...] garantir o compromisso e a participação da sociedade civil na formulação, aplicação e supervisão das estratégias para o desenvolvimento da educação” (UNESCO, 2003, p. 64).

Nesse sentido, a Unesco exerce o papel de buscar apoio e cooperação para fomentar a EaD junto a agências, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), o Conselho Internacional de Educação Aberta e a Distância (ICDE) e Commonwealth of Learning⁴³. Por meio da Cátedra UNITWIN/UNESCO⁴⁴, a cooperação universitária dissemina iniciativas internacionais, nacionais e regionais, com a finalidade de “[...] apoiar os Estados membros na difusão dos métodos de aprendizagem aberta e a distância, com a finalidade de melhorar as políticas, o planejamento, a administração, o financiamento, e também a produção e a circulação dos recursos tecnológicos”⁴⁵ (UNESCO, 2002, p. 19, tradução nossa).

A agência justifica o interesse em difundir a modalidade a distância na formação docente e em todas as áreas da capacitação profissional, pelo profundo compromisso que tem com a proteção do direito de todos os indivíduos ao acesso à educação como medida para satisfazer as necessidades básicas educacionais da população adulta. “Diante dos desafios educativos do século XXI, a Unesco, mediante o apoio a programas de aprendizagem aberta e a distância, continua contribuindo para a construção das sociedades do conhecimento dentro de um contexto de educação permanente”⁴⁶ (UNESCO, 2002, p. 18, tradução nossa).

Argumenta que, nos últimos dez anos, a adoção da modalidade a distância nos processos de formação e capacitação tem aumentado, sobretudo nos países em via de desenvolvimento. Afirma que a passagem para as sociedades do conhecimento foi fortemente estimulada “[...] pelas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), promete assegurar o direito à livre circulação e o acesso equitativo a conhecimentos, informação, dados e melhores práticas em todas as

⁴³ “Commonwealth of Learning” é uma Organização Internacional, que agrupa 54 países relacionados com o Império Britânico e, se dedica a fomentar o desenvolvimento da Educação a Distância.

⁴⁴ UNITWIN é a abreviação para redes e parcerias entre universidades, criado em 1992 na Conferência Geral da Unesco, em 199, e faz parte do Programas das Cátedras da Unesco.

⁴⁵ “[...] apoyar a los Estados Miembros en la difusión de los métodos de aprendizaje abierto y a distancia, mejoren las políticas, el planeamiento, la administración, la financiación, el personal, la producción, las tecnologías” (UNESCO, 2002, p. 19).

⁴⁶ “Frente a los desafíos educativos del siglo XXI, la Unesco, mediante su apoyo a los programas de aprendizaje abierto y a distancia, continúa contribuyendo a la construcción de las sociedades del conocimiento dentro de un contexto de aprendizaje permanente” (UNESCO, 2002, p. 18).

áreas e disciplinas”⁴⁷ (UNESCO, 2002, p. 103, tradução nossa). Defende a oferta de novas formas e organizações de ensino pelo fato de que o mercado de trabalho requer indivíduos cada vez mais qualificados. Considera que a educação permanente deve ser uma prioridade para todos e, por ser baseada nos “[...] quatro pilares: aprender para saber, aprender para fazer, aprender para ser e aprender para viver em comunidade, proporciona as oportunidades essenciais para usufruir de uma cidadania plena na sociedade do conhecimento ⁴⁸ (UNESCO, 2002, p. 103 tradução nossa).

As orientações da Unesco para a formação profissional em geral e no âmbito educacional têm como suporte o avanço dos aparatos tecnológicos, fortalece as diretrizes das organizações internacionais no desenvolvimento de mecanismos políticos para a manutenção do capitalismo, construindo um consenso mundial, exigindo novas compreensões e inovações, consolidando seus interesses políticos e econômicos (FERREIRA, 2004).

Dissemina-se o consenso de que os recursos tecnológicos, na esfera educacional, devem fazer parte dos novos modelos de ensino de que necessita para os próximos anos, para subsidiar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos na formação continuada. Para a Unesco, as mudanças no setor produtivo atual requerem profissionais habilitados e cada vez mais qualificados para o mundo do trabalho, atualizando-se constantemente para acompanhar a dinamicidade das transformações tecnológicas (LAMEZA, 2006).

Nessa perspectiva, o movimento de reformas, sobretudo na formação de professores, teria como finalidade propalada a universalização do conhecimento, como consta nos Relatórios da Unesco (2003, 2005, 2006). No caso da educação brasileira, destacam a importância dos programas como o Proformação⁴⁹, a TV

⁴⁷ “[...] por las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), promete asegurar el derecho a la libre circulación y el acceso equitativo a conocimientos, información, datos y mejores prácticas en todas las áreas y disciplinas” (UNESCO, 2002, p. 103).

⁴⁸ “[...] en los cuatro pilares: *aprender para saber, aprender para hacer, aprender para ser y aprender para vivir en comunidad* proporciona las oportunidades esenciales para gozar de una ciudadanía plena en la sociedad del conocimiento” (UNESCO, 2002, p. 103).

⁴⁹ O Programa Proformação, organizado pela SEED e em parceria com estados e municípios, oferece aos professores sem habilitação que atuam nas quatro séries iniciais da educação fundamental e classes de alfabetização da rede pública a oportunidade de obter o certificado de Magistério de ensino médio, qualificando sua prática docente com a finalidade de melhorar a qualidade da Educação Fundamental (BRASIL, 2003).

Escola⁵⁰ e o Pró-Licenciatura⁵¹, organizados pela SEED e com o objetivo de fortalecer a capacitação para professores em serviço. Também elogia a política do Brasil ao desenvolver o Plano de Educação para Todos (1993-2003), com o intuito de reduzir as desigualdades regionais e sociais (UNESCO, 2005).

Desde a sua criação, a Unesco tem desempenhado o papel de articuladora de políticas no campo da educação e da cultura, implementando e promovendo o intercambio internacional para a aprendizagem aberta e a distância, que consiste não somente na cooperação intelectual, como na assistência técnica e política, tendo como principal diretriz, na última década, a defesa do programa de “Educação para Todos”.

É nesse contexto que se estabelece o movimento de reformas no Estado e no sistema educacional no Brasil. Assim, a diversificação da oferta do ensino superior no país vincula-se, em grande parte, às orientações do Banco Mundial e da Unesco, que defendem a flexibilização nos processos de formação profissional de modo a atender à flexibilidade dos processos produtivos atuais. Recomenda-se a oferta de cursos em que são firmadas as parcerias entre universidades, municípios e Estado, ampliando e diversificando o ensino superior com novas funções, promovendo, mundialmente, a expansão das universidades virtuais. É reafirmado o papel que a educação exerce na formação continuada para a sociedade e em face da reestruturação capitalista, conduz as políticas de centralização, flexibilização e de diversificação institucional.

Esta questão se vincula às estratégias governamentais e aos setores privados, que analisam a educação superior brasileira, principalmente, a partir de 1990, não somente como uma dimensão social e política, mas voltada, também, ao interesse de expandir a oferta dos serviços educativos no campo privado. O atual estágio da internacionalização do ensino superior (MARIN; BRASIL, 2004) é um tema que vem ampliando o entendimento na busca de flexibilizar o comércio

⁵⁰ A Programa TV Escola foi criado em 1995, um canal exclusivo via satélite, com a finalidade de promover as capacitações, atualização permanente de professores, ampliando e promovendo o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino.

⁵¹ O Pró-Licenciatura, Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio, que não tem habilitação legal para o exercício da função, com o objetivo proporcionar a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica, realizado pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC), com a coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED) e com o apoio e participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESU) (BRASIL, 2005).

educacional entre os continentes. Argumenta-se que os serviços educacionais são participantes ativos na geração das oportunidades de acesso à educação profissional e superior, com uma dimensão muito maior agora, por causa do advento das tecnologias da informação e comunicação, expandindo-se em grande velocidade por todos os países.

A internacionalização da educação, na realidade, é uma “[...] denominação para a utilização plena das atividades de cooperação internacional entre diversas instituições educacionais em todo o mundo” (MARIN; BRASIL, 2004, p. 14). Este assunto foi de relevante importância na agenda mundial, tanto é que, na Conferência Mundial da Educação Superior (CMES), realizada em Paris em 1998, e mantida na Conferência Mundial de 2003, a educação deveria ser tratada como um serviço, reafirmando sua liberação comercial. Naquela oportunidade, foram apresentadas as propostas sobre as normas que deveriam ser mantidas ou aplicadas em todos os campos de negócios para liberalização no comércio internacional. Pelas normas do fórum de 2003, cada país participante apresentou ao outro o programa para a abertura de novos mercados educacionais. O Brasil relatou a abertura de novas ofertas na área de educação superior.

Para Morosini (2005), a educação superior é apontada pelo Banco Mundial e a Unesco como a responsável pela qualificação dos recursos humanos, por dar oportunidade de igualdade de acesso à educação a todos, autônoma e democrática, de modo que possa diversificar e inovar a educação, como meio de reforçar a igualdade de oportunidades.

Para isso, conta com a potencialização da tecnologia, fortalecendo a disseminação do conhecimento, voltada para o mercado e o mundo do trabalho. A autora destaca ainda que, no Brasil, a influência dessas concepções de universidade é facilmente identificada junto à sociedade civil e nos meios acadêmico, de uma universidade empreendedora e voltada para o desenvolvimento econômico e, acrescenta a atual fase do ensino brasileiro, o da internacionalização, reflete as tensões que há entre educação como um bem público e a educação como um serviço comercial (MOROSINI, 2005).

As tensões, nesse sentido, referem-se à dinamicidade das reformas estruturais encaminhadas pelos organismos internacionais, que os governos pressupõem o reconhecimento do ensino superior com a compreensão voltada

para a solução das questões políticas, econômicas e culturais dos países em desenvolvimento. Na trajetória da reprodução e manutenção do capital, há uma concepção enraizada de que a educação constitui um forte componente de alívio à pobreza. O vínculo entre educação e crescimento econômico e social está estreitamente articulado nas políticas econômicas. A argumentação é de que pode gerar resultados conjuntos, em termos das metas, em dois campos, o da educação e do crescimento econômico (UNESCO, 2002). Assim, a capacitação contínua de docentes, na perspectiva dos organismos multilaterais, beneficia-se desse vínculo, estimulando a utilização dos aparatos tecnológicos na esfera educacional.

A partir da década de 1990, houve uma mudança de foco nas políticas internacionais, as orientações se concentraram fundamentalmente no que se refere: a) ao acesso, conforme recomendações da Conferência Mundial de Jomtien, que propõe a universalização do ensino primário, já que, para os organismos internacionais, esse nível de ensino satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa; b) à equidade, considerada essencial para a redução da pobreza, tendo em vista, sob a ótica do Banco, que um grande contingente de pobres no mundo se constitui em ameaça à expansão do capitalismo; c) à qualidade, vista como um problema generalizado que afeta o mundo em desenvolvimento como um todo; d) à flexibilização, na abertura para formas diferenciadas de aprender, em que a sala de aula não seja um espaço necessário, a adequação de horários conforme a necessidade do aluno, de preferência formação na modalidade a distância e a prioridade no que se refere aos aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa; e) à descentralização, que assume um papel importante por tornar as instituições educativas autônomas; f) ao estímulo à participação da sociedade civil na contribuição econômica para a sustentação da infra-estrutura da escola, como estratégia necessária para retirar do Estado as responsabilidades que lhe cabem (TORRES, 1995).

Sob esta perspectiva, a educação cumpre um relevante papel ideológico-doutrinário de modo a abrandar os impactos sociais resultantes das relações capitalistas. Significa dizer que, na ideologia da globalização da economia, está contemplado um novo projeto de sociedade, que se apresenta pela concepção de

que, por meio da mundialização da economia, surgiria uma nova sociedade, a sociedade do conhecimento. À universidade, nesse cenário, é atribuído o compromisso de ser a produtora de conhecimento, passa a ser considerada o *locus* privilegiado para a formação dos profissionais com a condição de acompanhar a produção científica e tecnológica mais avançada e de realizar pesquisas e adaptações dessa produção (DELL'AGLIO, 2002).

Dessa forma, no novo modelo de sociedade difundido, o conhecimento é compreendido como o novo condutor da dinâmica social e as TICs são consideradas como os principais fatores de produção nessa fase de reestruturação produtiva do capital, o que justifica a adoção de políticas focalizadas, como as propostas pelo BM e a Unesco (MALANCHEN, 2007).

Para o Banco Mundial e a Unesco, no processo educativo, não basta habilitar tecnicamente o indivíduo, é preciso que ele, também, receba conhecimento sobre como ter em suas mãos o controle da natalidade, como medida para conter o crescimento demográfico desordenado; focalize a universalização da escolarização das mulheres, não só para servirem como força de trabalho, mas, em especial pela sua capacidade de influenciar na educação e formação dos filhos, reafirmando os valores da sociedade e os preparando para se adequarem às constantes mudanças econômicas e tecnológicas.

A educação assume grandes responsabilidades como agente de mudanças, a ela é atribuído o compromisso de universalizar o uso das inovações tecnológicas, recursos que devem ser incorporados aos sistemas educacionais, equipando as escolas com televisão, vídeo cassete, computadores e, atualmente, com o acesso à Internet. No caso do Brasil, a LDB/96, ao instituir a diversificação do sistema de ensino, dá ênfase à utilização das tecnologias na educação em todos os níveis de ensino.

Propondo programas paliativos, de preferência a distância, o Banco Mundial e a Unesco recomendam a formação docente em serviço como sendo uma forma eficaz em termos de custos financeiros. Nesse sentido, as recomendações expressam uma direção política e ideológica no que refere à educação ao partir de critérios economicistas. A este respeito, Noronha (2002) afirma que “[...] os créditos concedidos à educação são parte integrante dos projetos econômicos”. O que é denominado como cooperação ou ajuda refere-se,

na verdade, a “[...] empréstimos com regras condicionantes na condução das políticas educativas” (NORONHA, 2002, p. 113).

As novas formas de gestão e financiamento da educação que surgiram na década de 1990 expressam medidas políticas de regulação dos sistemas educacionais. Para Dalila Oliveira (2004a, p. 359), essas medidas foram criadas como “[...] soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas ou da busca de otimização dos recursos existentes para a ampliação do atendimento”. Significam, na realidade, uma maneira de retirar do Estado a responsabilidade de executor e transferir para a sociedade a gestão dos serviços que seriam públicos. No discurso oficial, tais políticas foram adotadas por se tratar de modernas formas de gestão e racionalização da ação estatal.

Na realidade, o que está em questão são os processos de descentralização, privatização e autonomia no setor educacional, manifestando-se como uma nova política de regulação, diante da qual predominam os ideais de livre mercado em que o papel do Estado cabe apenas como regulamentador e legislador dessas novas funções. Soares (2003, p. 29) afirma que sob “[...] o argumento da modernização do Estado foram introduzidos critérios empresariais de custo/benefício”, permitindo a dualidade no acesso aos serviços públicos. As políticas de focalização dos gastos públicos forçaram desde a base ao topo da pirâmide, sobretudo os indivíduos de classe média ou abaixo da média, “[...] se vissem forçados a pagar os custos desses serviços”, os de educação.

Argumentamos que a privatização da oferta dos serviços educacionais corresponde à visão da mercantilização. Destarte, podemos identificar, nas reformas da educação, procedimentos similares de busca de novas formas de regulação, sob o argumento, presente nos discursos oficiais, de “[...] melhor agilidade administrativa, eficácia e difusão no atendimento, submetida à mesma lógica de qualquer produção de bens materiais” (SOARES, 2003 p.32). Isso demonstra a importância do papel que exerce o Estado, delimitado por suas novas funções, na perspectiva do desenvolvimento global, subsidiado pelo financiamento internacional para implementar as reformas das políticas educacionais (CORAGGIO, 2000).

Na análise de Cunha (2002), após todo o processo de implementação dos projetos educacionais, o Banco Mundial realiza relatórios para avaliar os resultados dessa aplicabilidade financeira. No final do relatório, há sempre sugestões que incluem os pontos que devem ser melhor focados para dar continuidade aos trabalhos em andamento. Para Cunha (2002), um relatório de entidade internacional somente é divulgado à sociedade do país se o governo aprovar a sua divulgação. A sugestão e o estabelecimento de ações para melhorias voltada à educação, portanto, sempre está contemplado no final de relatórios, então, como falar de imposição se o país acata todas as medidas sugeridas?

Na perspectiva de Cunha (2002, p 103), “[...] as análises correntes contêm como axioma implícito uma forte atitude de autopiedade diante do que se supõe ser a imposição das agências internacionais à educação brasileira”. Para o autor, a suposição evidente é que esta imposição, em particular do Banco Mundial, ao estabelecer as diretrizes políticas para os países em desenvolvimento, consiste em priorizar o que eles entendem como necessárias ao desenvolvimento dos países. Acrescenta, ainda, que as organizações apresentam as prioridades e metas para o suposto desenvolvimento e o governo brasileiro, sem qualquer objeção, de maneira subserviente, obedece. Quer dizer que, se não há resistência e nem mesmo contestações, significa que o Brasil aceita sem questionar as orientações e as metas que devem ser executadas. Ao referir-se à não resistência do Brasil às diretrizes impostas, o autor chama a atenção para o fato de que a economia brasileira tem capacidade de negociação e de resistência que outros países da América Latina não têm. Mas o sentimento de país colonizado continua fortemente enraizado em nossa cultura, não permitindo outros pensamentos a não ser aquele de cumpridor de ordens. Por fim, o autor destaca sua constatação: “[...] quero assinalar que desconheço uma só imposição de fato das agências financeiras internacionais em matéria de educação” (CUNHA, 2002, p. 104). Na verdade, o que elas fazem são financiar os projetos que estão de acordo com o seu ideário e isso não é imposição.

O documento “Educação na América Latina”, de acordo com Torres (2002), explicita que os rumos que a educação e os sistemas escolares adotaram nos países da América Latina e Caribe foi estabelecido aos Estados e às sociedades

com o consentimento do que eles estão dispostos a aceitar. Assim, toda e qualquer intervenção nas bases políticas educacionais, nas políticas econômicas e na social, somente são aceitas com a concordância de seus países. Portanto, sugerem que não há imposição, mas sim aceitação.

O Banco Mundial, para Bueno (2004), representa um conjunto de forças e idéias procedente dos países desenvolvidos, que têm, como principal alvo, a defesa de seus interesses. Como um banco multilateral, faz a intermediação de tendências e receitas embutidas em projetos de financiamento e exerce uma pressão para que os países em desenvolvimento adotem um determinado modelo de gestão, que vem imbricado num pacote de reformas sugeridas, dentre as quais a reforma educacional. Segundo a autora, a falta de resistência e a permeabilidade às recomendações internacionais emergem de uma complexa trama de elementos sócio-históricos e culturais, locais e regionais. Nos países em desenvolvimento, “[...] um gosto peculiar por ‘receitas de sucesso’ e uma busca incessante de ‘experiências exitosas’ que possam ser replicadas, impregna o discurso reformista governamental” (BUENO, 2004, p. 448).

Consideramos que as políticas sociais, dentre elas a educação, mantêm relação íntima com as políticas econômicas e, assim sendo, não podem ser pensadas como se fossem autônomas em face da orientação macroeconômica. No entanto, afirmar o exposto não significa, de forma alguma, a defesa da existência de uma causalidade mecânica na articulação entre elas. Certamente, não existe nenhum determinismo que faça com que a uma certa orientação macroeconômica, necessariamente, corresponda uma política social. Uma mesma orientação macroeconômica pode comportar diferentes direções de política social, no entanto, como adverte Netto (2003), o leque de alternativas é limitado.

Argumentamos que as reformas educacionais nos países da América Latina implementaram em suas políticas educacionais recomendações e orientações educacionais formuladas em âmbito internacional pelo conjunto das agências especializadas do sistema ONU. Entretanto faz-se necessário salientar que a amplitude dessas reformas educacionais não pode ser entendida como sendo uma determinação exógena aos interesses existentes no interior dos países. No processo de análise, deve ser considerada a articulação das forças

políticas internas que protagonizaram o modelo de políticas educacionais forjado além de suas fronteiras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa dissertação teve como ponto de partida um objeto específico, a formação de professores na modalidade a distância em Curso de Licenciatura Plena da Universidade Federal de Mato Grosso, experiência que nos inspirou a buscar aportes que resultaram na construção de um arsenal teórico e metodológico para ampliar sua abordagem e apreendê-la como uma prática não endógena ao contexto mato-grossense. Em nossa perspectiva de análise, tratamo-la como um processo desigualmente combinado, que articula elementos mais gerais das tendências universalizantes com aspectos da singularidade pela forma de adesão à modalidade a distância pela UFMT.

Partimos do pressuposto de que existe uma variada e complexa teia na qual estão entrelaçados os elementos e os processos que se fazem presentes quando se pretende apreender o processo de expansão do ensino superior a distância e as relações entre políticas nacionais e internacionais. Dando organicidade à análise do objeto, estabelecemos a ilação com a configuração da política brasileira para a formação de professores a distância a partir da década de 1990 e o processo de expansão da educação a distância (EaD) no Brasil. A seguir, evidenciamos a articulação da política nacional com a internacional e apreendemos as repercussões da reforma da educação superior brasileira na política nacional de formação docente na EaD no período delimitado.

Em sua singularidade, a UFMT, visando profissionalizar professores, organizou e ofertou o primeiro curso de graduação a distância em 1993, iniciado de forma experimental em 1995. Estabeleceu parcerias e convênios com instituições estadual e municipal, com a finalidade de garantir as condições básicas e financeiras para materializar a formação inicial e continuada, almejando melhorias no atendimento e na expansão da oferta do ensino superior no sistema público mato-grossense na modalidade EaD. Ao consolidar-se, em seu pioneirismo, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) da UFMT constituiu seu Programa de Formação de Professores, expandiu-se para outras áreas do Estado, fora do Estado, em parcerias com outras universidades públicas

e por intermédio de assessorias e de convênios, a exemplo do estabelecido com o Japão.

Ao procedermos sua articulação com a esfera do universal, apreendemos que a política para a educação a distância, reconhecida como uma proposta inovadora para a política educacional no Mato Grosso, apresenta estreitas relações, embora nem sempre coincidentes, com processos mais amplos de reestruturação da sociedade capitalista, decorrentes da universalização do capitalismo tanto no campo geográfico como no social. Destarte, entendemos que as diretrizes e bases que deram sustentação às políticas educacionais adotadas pelos governos brasileiros no período analisado não foram constituídas exclusivamente em âmbito nacional. Sendo assim e por decorrência, tivemos que incorporar, em nossas análises, a existência de relações de abrangência mundial e regional. Nessa perspectiva, tornou-se obrigatório considerar a influência direta ou indireta das agências internacionais no direcionamento das políticas públicas, dentre elas a destinada à educação.

Se, por um lado, na sua especificidade, a proposta de formação de docentes em pauta atendeu, em caráter emergencial, a uma necessidade do Estado de MT, por outro, não podemos deixar de reconhecer que a mesma se inseriu num processo que resultou na expansão da EaD no Brasil, revelando uma articulação da política nacional com a internacional. Os compromissos assumidos em nome do país, em sua agenda econômica e política, foram seguidos de outros numerosos compromissos na esfera social, particularmente na esfera educacional. Após as Conferências de Jomtien em 1990 e de Nova Delhi em 1993, houve o planejamento de ações com a finalidade de implementar reformas políticas que viabilizassem cumprir os compromissos de educação para todos dos quais se tornou signatário.

O propalado foi que reformas urgentes se faziam necessárias, visando a universalização e democratização da educação brasileira. Em decorrência das dimensões físicas e geográficas, dos déficits e das desigualdades regionais existentes no país, defendeu-se a implantação da EaD nas universidades para que esses desafios fossem superados pelos governos. No Brasil, o estabelecimento de reformas no campo educacional orientadas por agências multilaterais, entre elas o Banco Mundial e a Unesco, conformou as políticas

norteadoras da formação de docente, com a inserção da modalidade a distância, sob justificativa de que a EaD possibilitaria o acesso a um maior número de pessoas à educação e com custo menor, tendo em vista a crescente expansão de ofertas de vagas no ensino superior.

Conforme expusemos nesta dissertação, a Reforma do Estado no Brasil, nos anos 1990, significou a diminuição de sua atuação nas políticas públicas e sociais, promovendo a reconfiguração dos limites entre o público e o privado e a composição da esfera do público não-estatal. As modificações na relação entre o Estado e a sociedade civil derivaram na transferência da responsabilidade estatal de oferta e de manutenção da educação para as organizações sociais e na institucionalização de distribuição desigual de responsabilidades entre as esferas administrativas federal, estadual e municipal. O propósito tornou-se encurtar o raio de ação do Estado para liberar, na esfera do mercado, o dinamismo nele refreado pelas políticas estatais intervencionistas. Produziu-se o consenso radicado na idéia de desregulamentação estatal, visando modificar o Estado para que este realizasse as reformas que se faziam necessárias e dirigisse a economia ao rumo desejado. Este se constituiu (e ainda o é) o núcleo das políticas de liberalização ou das reformas dirigidas para o mercado.

Na década de 1990, com a Reforma do Estado Brasileiro, foram implementados políticas de descentralização e um novo modelo de administração pública baseada na administração gerencial, inspirada nos avanços da administração de empresas. Foram os princípios de eficiência, competitividade, qualidade e flexibilidade que nortearam a ampla reforma educacional do contexto. No bojo das reformas, um valor conformado pela lógica capitalista foi atribuído à educação, sendo promovida a sua adequação às demandas do mercado.

As agências internacionais disseminaram, e continuam fazendo, o consenso de que a educação é um fator gerador de desenvolvimento socioeconômico e também redutor das condições de desigualdade sociais. Sob a orientação do Banco Mundial e da Unesco, o Brasil procurou atender as expectativas em democratizar a educação no país, implementando programas de formação, compatibilizando a reforma do ensino com uma política de contenções dos gastos financeiros públicos, incentivando a descentralização dos recursos

com as parcerias entre instituições, com o propósito de reduzir gastos dos cofres públicos.

Nesse movimento político de desregulamentação neoliberal, diversos governos, utilizando a parceria como mecanismo, passaram a conduzir modificações na educação e, em específico, na formação do professor. Em nosso país, o MEC tem instituído a parceria oficial, garantida em documentos reguladores, muitas vezes, sem explicitar claramente como o governo vai prover todas as condições materiais e humanas requeridas para a implementação dessas políticas. Nos textos oficiais, é possível identificar a importância atribuída à parceria na definição e implantação de políticas de formação inicial e continuada dos profissionais do ensino, sobretudo na modalidade a distância ofertada pelas instituições de ensino superior.

Evidentemente, não se está pressupondo que toda parceria é, por princípio, algo negativo, ao contrário, esta pode se constituir em possibilidade concreta de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades. No entanto, no contexto em presença, é necessário levar em consideração que a parceria, na perspectiva neoliberal, entrou em cena com a política de descentralização, como uma das estratégias usadas para instigar a participação da sociedade civil, que passou a assumir responsabilidades pelo financiamento e execução dos serviços educacionais que antes eram atribuição do poder público.

Com base nas reflexões que realizamos, é prudente considerar o risco da profissionalização docente ser aprisionada pelas forças que atuam para rearticular o poder do capital sob o ponto de vista do neoliberalismo. Nesta perspectiva, o discurso de alívio à pobreza pode se somar à retórica da coesão social, da sociedade do conhecimento e da democracia. Em consequência, o perigo é a aceleração do processo de mercantilização do ensino superior no Brasil, que transforma tais instituições em prestadoras de serviços. A universidade, à semelhança de uma empresa como outra qualquer e que vende serviços educacionais ofertados na modalidade EaD, passaria a nortear-se pela busca da satisfação do cliente-consumidor individual e do lucro.

Explicita-se que a reforma da educação e o conseqüente alinhamento das políticas educacionais estão articuladas com medidas de ajuste econômico para a

inserção do Brasil na configuração mundializada do capital. Estas medidas acompanham a implantação de políticas neoliberais que fortalecem o capital financeiro em detrimento do setor produtivo e social, resultando na redução dos investimentos nos serviços públicos e em cortes nos gastos sociais. Com as políticas de privatização, as políticas sociais passaram a ser acessada via mercado, decorre daí, o processo de privatização do ensino superior. Ao adentrar a lógica do mercado no campo da educação, a formação de professores a distância passa a operar como um “mercado” promissor tanto em âmbito nacional quanto internacional.

No discurso vigente para a formação de professores, via EaD, é destacado de modo muito enfático o papel estratégico das TICs nas políticas educacionais. Na verdade, é como se as TICs deixassem de ser simplesmente sistema e recursos tecnológicos e fossem promovidas para a posição de sujeito. Como se o simples uso das TICs tivesse o poder de operar a qualificação e a democratização da educação formal e que capacitariam os alunos para utilizarem os aparatos tecnológicos sem os quais não se viabilizaria a inclusão digital dos sujeitos, nem sua inclusão na “sociedade do conhecimento”.

As inovações tecnológicas acionadas pelo governo e pelos interesses privados modificam a oferta do ensino, inspirados por políticas internacionais, alteram a relações de forças entre a oferta dos serviços públicos de ensino e o privado, que disputam o mercado educacional em expansão. A exemplo da expansão dos monopólios do capital na era da sua mundialização, os novos consórcios de transmissão em rede aberta de educação, na modalidade a distância, são configurados para atuar não somente em escala nacional, mas em escala planetária, não distinguindo limites políticos ou econômicos. Há, nesse processo de estabelecimento de novas formas de ofertar a educação, um grande poder de pressão, de persuasão e de tecer consensos, ou seja, de exercer influência ideológica, política, econômica, cultural e educacional em todas as partes do globo. As previsões são de que se ampliem ainda mais, e de forma acelerada, a oferta e o acesso de cursos formativos de modo geral, flexibilizando a oferta e a expansão da educação on-line.

A reforma universitária e a reforma da formação dos professores na modalidade a distância tiveram forte estímulo de organismos internacionais que

orientam a elaboração das políticas públicas para a educação na América Latina, em especial no Brasil, sob um discurso de democratização do acesso ao conhecimento, da permanência e da qualidade. Assim, a diversificação do ensino superior no país vincula-se, em grande parte, às orientações do Banco Mundial e da Unesco, que defendem a flexibilização nos processos de formação docente, elaborando cursos em que são firmadas as parcerias entre universidades, municípios e Estado, ampliando e diversificando o ensino superior com novas funções, promovendo, mundialmente, a expansão das universidades virtuais e reafirmando o papel que a educação exerce na formação continuada para a sociedade, em face da reestruturação capitalista que conduz a políticas de centralização, flexibilização e de diversificação institucional.

O perigo iminente é adotar uma perspectiva economicista e instrumental do ensino e implementar programas de governos para a formação docente com programas aligeirados, de preferência em serviço e mesmo a distância, com a finalidade de aumentar rapidamente e em larga escala o número de docentes com formação superior, sem levar em consideração, nesse processo todo, a qualidade dessa formação e da educação pública. O movimento expansionista da oferta de vagas no ensino superior pode deixar de ser uma resposta aos clamores de democratização da educação e se tornar a adequação ao novo padrão estabelecido pelos países industrializados e pelos blocos detentores do capital para as políticas educacionais a serem executadas pelos países “em desenvolvimento”. Desse modo, o ideário de expandir a oferta dos serviços educacionais pode estar longe de significar a minimização das desigualdades de oportunidades, ao expressar, na verdade, uma política voltada para a prática social que legitima o desenvolvimento do sistema de reestruturação capitalista para a manutenção de ordem mundial em vigência.

A utilização da educação a distância na formação docente, por meio das TICs, estabelecida pela legislação brasileira e recomendada pelo Banco Mundial e a Unesco, materializa uma fase importante na política de formar profissionais e colocá-los em contato com os produtos tecnológicos, que precisam ser comercializados. O campo da educação já se define como um consumidor e difusor da circulação desses produtos, o que pode ser exemplificado pela ação do MEC ao incorporar aos programas educativos, os softwares como mediadores da

aprendizagem e os laboratórios de informática no interior das escolas. Talvez isso explique, em parte, a evidência que é atribuída, na reforma do ensino, à formação docente e à capacitação permanente.

Para concluir, enfatizamos que o posicionamento de criticar as políticas públicas educacionais de filiação neoliberal não pode ser interpretado como negação do movimento a favor do direito inalienável de todos os indivíduos ao conhecimento historicamente acumulado e de apropriação dos produtos da ciência e da tecnologia. Do nosso ponto de vista, isto, certamente, constitui-se num avanço em uma sociedade que pretenda construir uma democracia distinta daquela estabelecida pela ordem social desigual do capital.

A crítica que fazemos focaliza-se nas políticas alinhadas aos princípios neoliberais tão somente. O posicionamento assumido neste estudo é o de lutar por políticas que mantenham o sentido público da educação, a materialização dos direitos sociais pelas políticas universalistas, o que significa a luta por políticas voltadas à concretização do princípio da igualdade material e social. Afinal de contas, a expansão e o aprimoramento de um sistema público de educação de qualidade, que garanta o acesso, a permanência dos cidadãos e a conclusão dos estudos, não se coadunam com critérios mercadológicos e gerenciais, muito menos com o aligeiramento e a privatização da educação, por resultarem na manutenção e na reprodução das relações sociais vigentes.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia; NEDER, Maria Lúcia Cavalli; PRETI, Oreste. **Licenciatura plena em educação básica**: 1ª a 4ª série do 1º grau, através da metodologia de educação a distância. Cuiabá: NEAD; Ed. UFMT, 1993.

_____. A avaliação e a avaliação na educação a distância: algumas notas para reflexão. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Líber, 2005a. p.153-167.

_____. **Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação**: O caso da UFMT. 2005. 322 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005b.

ANDRADE, Luciete Basto de. **Avaliação da aprendizagem na educação à distância**: comparação entre a teoria e a prática – um estudo de caso. 1998, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

ARRIADA, Mônica; LANZARINI, Joice N. **A expansão do EAD no Brasil**: sul lidera em número de alunos, p. 1-2, 2007. Disponível em: <http://www.ead.unisc.br/textos/exapansao_brasil.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2008.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. 2. ed. ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: Banco Mundial, 1995.

_____. **La educación superior en los países en desarrollo**: peligros y promesas. Washington: Banco Mundial, 2000.

_____. **Relatório de monitoramento global de educação para todos**. Relatório Conciso. Brasil, 2006. Disponível em: <<http://www.banco-mundial.org.br>>. Acesso em: 18 jun. 2007.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001**: luta contra a pobreza. Washington, DC : Banco Mundial/Oxford University Press, 2001.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez., 2004.

BARROS, Henrique M. de; BAILEY, Michael. **Para compreender e dialogar com os organismos internacionais**: um guia sobre o Banco Mundial no Brasil e no mundo. Instituto de Estudos Sócio-econômicos (INESC), Rio de Janeiro: OXFAN Brasil, 1995.

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **EDUCAR**. Curitiba, n. 23, p. 267-28, set. 2004.

_____. As conseqüências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica. In: PERONI, Vera M. Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006. p. 25-47.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BESSA, Vagner de Carvalho; NERY, Marcelo Batista; TERCI, Daniela Cristina. Sociedade do conhecimento. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p. 3-16, jul./dez. 2003.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL, **Plano nacional de educação**. Lei nº. 10.172, de 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 fev.2007.

_____. **Lei nº. 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 fev. 2007.

_____. **Portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004**, Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

_____. **Portaria nº. 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 março 2007.

_____. **Portaria nº. 372, de 2001**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev de 2007.

_____. **Portaria nº. 2.506, de 30 de agosto de 2002**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 abril 2007.

_____. **Portaria nº. 151, de 24 de maio de 1994**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 fev. 2007.

_____. **Portaria Ministerial nº. 301, de 07 de abril de 1998**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 fev.2007.

_____. **Portaria Ministerial nº. 4.361, 29 de dezembro de 2004**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 fev. 2007.

_____. **Portaria nº. 2.413, de 07 de julho de 2005**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 fev.2007.

_____. **Decreto nº. 2.494, 10 de fevereiro de 1998**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 fev. 2007.

_____. **Decreto nº. 5.622, de 20 de dezembro de 2005**. . Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 fev.2007.

_____. **Decreto nº. 3.276, de 06 de dezembro de 1999.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

_____. **Decreto nº. 2.561, de 27 de abril de 1998.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

_____. **Decreto nº. 2.232, de 20 de maio de 1997.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

_____. **Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 março 2007.

_____. Resolução CNE/CES nº. 1, de 03 de abril de 2001. In: FRAGALE FILHO, Roberto. (Org.) **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção EAD).

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação básica** - censo escolar 1991-1995. Brasília: MEC/INEP, Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo do professor-1997**, Brasília: MEC/INEP, 1997, Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo de Educação Superior 2004.** Brasília: MEC/INEP, 2004, Disponível em: <www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>. Acesso em: 18 out. 2007

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo de Educação Superior.** 2006. Brasília: MEC/INEP, 2006, Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07_01.htm>. Acesso em: 17 jan. 2008.

_____. PROFORMAÇÃO: **Avaliação externa**, Brasília: MEC/SEED, p. 1- 134, 2003.

BUENO, Maria Sylvia Simões. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 445-466, maio/ago., 2004.

CAMINI, Lúcia. Reformas do Estado e a construção de políticas educacionais no Rio Grande do Sul no período de 1999 a 2002: avanços, limites e contradições. In: PERONI, Vera M. Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006. p.59-94.

CARNOY, Martin. O impacto da mundialização sobre as estratégias da reforma de educação. In: _____. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber.** Brasília: UNESCO/Brasil, 2003. p. 55-86.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHESNAIS, F.; DUMÉNIL, Gerard; LÉVY, Dominique; WALLERSTEIN, Immanuel. **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

CHESNAIS, François. O capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997. p. 7-33.

_____. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Outubro**, São Paulo, n. 5, p.7-28, 2001.

COMAR, Sueli Ribeiro, **A formação de professores no Brasil**: história e política. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**: o papel das ONGS latino-americanas na iniciativa da educação para todos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-121.

COSTA, Andréa B. da; SOARES, Marcos Antonio. Globalização: expansão de mercados enquanto necessidade intrínseca do desenvolvimento capitalista. **Cadernos Cemarx**-Centro de Estudos Marxistas, Campinas, n. 01, p. 17-29, 2004.

CUNHA, Luiz Antonio. As agências financeiras e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; SIMÕES, Maria Sylvia. (Orgs.) **O ensino e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 103-104.

DELL'AGLIO, Débora D.; KISSMANN, Daniel; CHARCZUK, Simone Bicca. Um paradigma emergente na educação superior: percepções de professores quanto às novas tecnologias. **Colabora**, Curitiba, v. 1, n. 3, p. 17-28, fev. 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set. /dez. 2004.

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

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 17-44, set./dez. 1999.

FONSECA, Daisy Oliveira da Costa Lima. **As tecnologias de informação e comunicação e a formação de professores**. 2003. Disponível em: <www.abed.org.br/nordeste/downlaad/daise.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2007.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, Livia de; WARDE,

Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 229-252.

_____. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Gestão democrática da educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 46 -63 .

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores à distância**. Disponível em: < <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/pgm1.htm>. Acesso: 10 dez. 2007.

GOMEZ, Rita de Cássia Guarezi. **Educação a distância**: uma alternativa para a formação de professores e demais profissionais na sociedade do conhecimento. 2000. 167 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GUIMARÃES. Valter Soares (Org.). A socialização profissional e profissionalizante docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES. Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.129 – 150.

HARVEY, David, **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 8. ed. Tradução de Adail Ibirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves, São Paulo: Loyola, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez.1999.

_____. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 1-16, ago.1998.

LAMEZA, Jacqueline de Oliveira. **A expansão do ensino superior privado no Brasil e a participação do financeiro estatal (1995-2004)**. 2006. 90f. Dissertação (Mestrado em Economia Política), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

LAUGLO, Jon. Críticas as prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997.

São Paulo, 2006.

LEHER, Roberto. Reforma do estado: o privado contra o público. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 203-227, set. 2003.

_____. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 3, p. 19-30, 1999.

_____. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. As diretrizes curriculares da pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formar para o mercado ou para a autonomia**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 153-174.

LIMA, Claudia Gonçalves de. **Reforma do estado brasileiro e a reestruturação da educação superior**: estratégia do grande capital para os países de capitalismo periférico e o ideário da democratização dos direitos sociais. 2006.183 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

LIMA NETO, Newton. Políticas para o ensino superior: a reforma do estado e a autonomia administrativa e financeira das universidades federais. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis.(Orgs.). **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997. p. 255-278.

LISONI, José Antonio; LOYOLLA, Waldomiro. **Custos**: uma análise comparativa entre educação presencial e a distância, 2002. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infoid=173&sid=104#topo> >. Acesso em: 28 nov. 2007.

MALANCHEN, Julia. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil**: democratização ou mistificação? 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

_____. Políticas de formação docente a distância e os riscos da emergência de uma pseudoformação. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: HISTORIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL - HISTEDBR, 7, 2006, Campinas, SP. Anais VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: HISTORIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, São Paulo: Unicamp, 2006. p. 1-21.

MARI, Cezar Luiz. **“Sociedade do conhecimento” e educação superior na década de 1990**: o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. 2006. 265 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; BRASIL, Walterlina. **Internacionalização da educação superior no Brasil**. Relatório final. Belém: UNESCO/ I E S A L C, 2004.

MARTELLI, Ivana. **EAD**: Uma alternativa de políticas educacionais para a formação de professores. 2003.156 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2003.

MARTINS, Onilza Borges. **A Educação superior a distância e a democratização do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MARX, Karl. **Elementos fundamentais para la crítica de la economía política**: borrador 1857-1858. México: Siglo Veintiuno Editores, 1986. v. 2.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Programa interinstitucional de qualificação docente**. Cuiabá: SEDUC, 1998.

MELO, Maria Tereza. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 45-60, dez. 1999.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2002.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

MORENO, Gislaene. **As desigualdades intra-regionais e suas inter-relações no processo de desenvolvimento da educação escolar - o caso mato-grossense**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

MORAN, José Manuel. A educação superior à distância no Brasil. In: SOARES, Maria Susama Arrosa (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO, 2002. p. 273 -301.

MOROSINI, Marília. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. Avaliação na educação a distância: significações para definição de percurso. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: início e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 1996. p. 68 -80 .

_____. **Pedagogia na modalidade licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental**. 3. ed. rev. mod. Cuiabá: NEAD/IE/UFMT, 2003.

_____. Licenciatura em educação básica a distância: projeto expansão. In: PRETI, Oreste. (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/UFMT, Brasília: Plano, 2000. p.147 -180.

NETTO, José Paulo. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZZOTTO, M. L. F.(Orgs.). **Estado e políticas sociais**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2003. p. 11-28.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas: Alínea. 2002

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Política, gestão e financiamento da educação e as novas formas de regulação. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 7, n. 3, p. 359-365, set./dez., 2004a.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004b.

OLIVEIRA, João Ferreira et al. A reforma da educação superior e os mecanismos de parceria público-privada. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 323-348, jul./dez. 2005

OLIVEIRA, João Ferreira. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais**: O caso da Universidade Federal de Goiás (UFG). 2000. 210 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2000.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-64.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera M. Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006. p.11-23.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**: tendência e desafios. São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2004.

PONTES, Aldo. Educação a distância, formação e desenvolvimento: contribuições das universidades brasileiras. **INTELLECTUS** – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec, Sumaré, ano 02, n. 3, p. 09-25, ago./dez., 2004. Disponível em: <<http://www.unopec.com.br/revistaintellectus>>. Acesso em: 24 jan. 2008.

PRETI, Oreste. **Educação a distância**: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2005, Disponível em: <www.nead.ufmt.br>. Acesso em: 26 mar. 2007.

_____. A formação de professores na modalidade à distância: (DES) construindo metanarrativas e metáforas. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livro, 2005a. p.13-44.

_____. O Núcleo de educação aberta e a distância da universidade federal de Mato Grosso: marcas de uma travessia (1992-2005). In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância**: ressignificando práticas. Brasília: Líber Livro, 2005b. p. 39-103.

_____.ARRUDA, Marcília, C.C. **Licenciatura plena em educação básica**: 1ª a 4ª série do 1º grau, através da modalidade de educação a distância: uma alternativa social e pedagógica. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2006. p. 83-99. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/NEAD/2006/publicação/download/artigo.doc>>. Acesso em: 20 de dez. 2007.

PRETTO, Nelson de Luca. A educação e a sociedade da informação. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E

COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO, DESAFIOS, 2, 2001, Braga, Portugal. **Actas** II, Universidade do Minho, 2001. p. 21-14.

PULCINA, Débora Cardoso. A agenda do Banco Mundial para o século XXI: o fomento ao desenvolvimento sustentável, a boa governança e ao capital social. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 8, n. 3, p. 75-104, set./dez. 2003.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**: o declínio inevitável dos níveis de emprego e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1995.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. **O Banco Mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90**: um projeto de desmonte do SUS. Campinas SP, 2000. 280 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva)-Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Globalização das políticas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 219 -234.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, Campinas SP, v.16, p.151-197, 2001.

SAES, Décio. **República do capital**: capitalismo e processo político no Brasil, São Paulo: Boitempo, 2001.

SANDRONI, Paulo. **Novo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1994.

SANTOS, Catarina de Almeida. **As políticas de formação de professores na modalidade à distância no Brasil**: uma orientação mundializada. 2002. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

SCHEIBE, Leda. O curso de pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia**. Campinas: Papirus, 2006. p. 175 -191.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela (Orgs.). Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Fundeb**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. O futuro da educação superior no Brasil. In: PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian Jorge. (Orgs.). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas: Papirus, 1994. p. 143-178.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política? **Revista Educação Brasileira**, Brasília, v. 22, n. 45, p. 11-53, jul./dez. 2000.

SILVA FILHO, Antonio Mendes da. Os três pilares da inclusão digital. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, Ano III, n. 24, maio 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/024/24amsf.htm>>. Acesso em: 03 dez 2007.

SILVA JR., João dos Reis. Reformas do estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores à distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 78-94, set./dez. 2003.

_____. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda (Orgs.). A reforma como política educacional dos anos 1990. In: SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 87-120.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: Políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-39.

SOARES, Laura Tavares. O que são as políticas de ajuste de caráter neoliberal In: _____. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 19-39.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá: Eduem, 2006.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 109-136.

TORRES, Rosa Maria. A profissão docente na era da informática e a luta contra a pobreza. In: UNESCO. **Educação na América Latina**: análise de perspectivas. Brasília: UNESCO, ORELAC, 2002. p. 370-403.

TOUSSAINT, Eric. **A bolsa ou a vida**. A dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra o povo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

UNESCO. **Aprendizaje abierto y a distancia**: consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias. Uruguay: Unesco- División de Educación Superior, 2002.

_____. **Educação para todos na América Latina**: Um objetivo ao nosso alcance. relatório regional de monitoramento de EPT, Brasil: UNESCO, 2003. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147424por.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2005.

_____. **A UNESCO no Brasil**: Consolidando compromissos. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137491por.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2005.

_____. **O imperativo da qualidade**. Relatório global de acompanhamento de educação para todos/relatório conciso, Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334por.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2005.

_____. **Marco estratégico para a UNESCO no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2006, p. 1-60. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147544POR.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2006.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa das desigualdades digitais no Brasil**. Rede de Informação Tecnológica Latina Americana (RITLA); Instituto Sangari; Brasília: MEC, 2007.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (Orgs.). Fundamentos da educação para o século XXI. In: WERTHEIN, J. CUNHA, C. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000. p.11-27. (Cadernos Unesco Brasil. Série Educação, v. 5).