



Vol. 3 nº 6 jul./dez. 2008

p. 119-138

A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E A PROPAGAÇÃO DE UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Julia Malanchen¹
UENP – Campus de Cornélio Procópio

Resumo: Este trabalho discute as políticas da formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil de 1995 a 2006, centrando-se na análise das mudanças do processo formativo e no lugar da Educação a Distância (EAD) no conjunto dessas políticas. Analisamos como foram operacionalizadas as políticas nacionais de formação docente a distância e como esse movimento se vincula à reforma do Estado e da Educação, iniciada na década de 1990, com continuidade nesse novo milênio. Para apreender essa articulação, foram analisados documentos do Ministério da Educação (MEC) organizados pela SEED (Secretaria Estadual de Educação). Com base na análise desses documentos, chegamos às seguintes conclusões: primeiro, que, por meio da EAD, o governo oferta uma formação rápida e com custos menores a grande número de professores no país que trabalham sem a habilitação exigida pela LDBEN – Lei Federal nº 9394/1996 (BRASIL, 1996); e, segundo, que, pela EAD, o governo alcança outro objetivo, o de ajustar o professor e seu processo formativo às demandas do atual estágio de reestruturação do capital, enfraquecendo a dimensão social e política de sua formação.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação a distância; Políticas públicas educacionais; TIC.

A RULE OF A DISTANCE EDUCATION IN BRAZIL AND SPREAD OF A NEW MODEL OF TEACHER TRAINING

Abstract: This article discusses the policies of the initial training of teachers of basic education in Brazil from 1995 to 2006, focusing on the analysis of changes in the training process, and the place of distance education in all of these policies. We analyze how national policies have been operationalized in the distance teacher training and how this movement is linked to reform of the State and Education, which began in the 1990s with continuity in this new millennium, to seize this joint, were analyzed documents of the Ministry of Education (MEC) organized by SEED (Secretary of the Distance Education). Based on the analysis of these documents has reached the following conclusions: first,

through the EAD that the government offer a training quickly and with lower costs to a large number of teachers who work in the country without the qualification required by LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996). And secondly, that the EAD the government reaches another goal, to adjust the teacher and his training process, the demands of the current stage of restructuring of the capital, weakening the social and political dimension of their training.

Keywords: Teacher training; Distance education; Public policy education; ICT.

I. A EAD na década de 1990 e no Novo Milênio: regulamentação e expansão

Na década de 1990, a Educação a Distância (EAD) tomou novo rumo no Brasil e apareceu mais nitidamente no âmbito das políticas educacionais, sobretudo nos dispositivos legais, culminando em ações que mostram a elevação do seu *status* no âmbito do MEC, com a implementação de várias iniciativas e medidas políticas que, posteriormente, se articularam aos processos de diversificação e de diferenciação institucional implementados no bojo das reformas para a educação superior e de formação de professores no Brasil.

Com a promulgação da nova LDBEN em 1996 (Lei Federal nº 9394), amplia-se a difusão de um discurso que cria a necessidade do uso de recursos tecnológicos na educação, principalmente na EAD, e, juntamente, argumenta-se que estes meios propiciam maior alcance à Educação a Distância, que se apresenta mais abrangente, perdendo sua condição de mero recurso formal (ensino supletivo) ou de modalidade experimental, para se tornar uma modalidade efetiva. Assim, a LDBEN, no seu artigo 80, título VIII, Das Disposições Gerais, 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).

Nota-se, ainda no artigo 80, o termo “educação a distância” pela primeira vez direcionado a todos os níveis e modalidades de ensino que, segundo a lei, gozarão de tratamento diferenciado, como “custos de transmissão reduzidos em canais como de radiodifusão sonora e de sons e imagens, concessão e canais com finalidades exclusivamente educativas; reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais” (BRASIL, 1996). A referida lei prevê ainda que à União cabe credenciar os programas de EAD oferecidos pelas instituições, bem como regulamentar os requisitos para a realização de exames e registro de diploma. Em relação às normas, ao controle, à avaliação e à autorização para a implementação de programas, todos são de responsabilidade dos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre sistemas diferentes.

Também no parágrafo 4 do artigo 32 da LDBEN, preparando o terreno para a centralidade que a EAD viria a ocupar, foi introduzida uma nova representação do ensino que, a partir de então, seria qualificado como presencial ou a distância. “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

Dando sequência ao processo de regulamentação da EAD como ponto estratégico das políticas de formação inicial (principalmente para docentes e em consonância com as orientações da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), o MEC tomou a iniciativa de normalizar a Educação a Distância no país. Isso ocorreu mediante o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998a), no qual o governo regulamenta o artigo 80 da nova lei e, dessa forma, abre caminho para a expansão de outras vias legais, a fim de, efetivamente, institucionalizar e expandir a EAD no país.

Os artigos 11 e 12 desse Decreto têm sua redação alterada em 27 de abril de 1998, pelo Decreto nº 2.561 (BRASIL, 1998b) que, para a oferta de cursos a distância dirigidos à Educação Fundamental de jovens e adultos, Ensino Médio e educação profissional de nível técnico, delegou competência às autoridades integrantes do sistema do ensino para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições. Assim, as propostas de cursos nesses níveis deverão ser encaminhadas ao órgão do sistema municipal ou estadual responsável pelo credenciamento de instituições e autorização de cursos – Conselhos Estaduais de Educação. Em se tratando de instituição vinculada ao sistema federal de ensino, o credenciamento deverá ser feito pelo Ministério da Educação.

A partir desses citados decretos, ficou claro que a implementação de uma política nacional de Educação a Distância constituía uma diretriz fundamental no conjunto das políticas educacionais. A Portaria 301, de 7 de abril de 1998 (MEC, 1998), normalizou os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.

A possibilidade de parceria com outras instituições para a oferta de cursos a distância foi levantada no parágrafo dois do artigo terceiro. Em seu artigo segundo, atrelou o credenciamento da instituição à “qualificação acadêmica e experiência profissional das equipes multidisciplinares – corpo docente e especialistas nos diferentes meios de informação a serem utilizados – e de eventuais instituições parceiras” (Inciso II), mas nenhuma menção foi feita aos requisitos de qualificação do corpo docente e das instituições de parceria.

Em 1998, a Secretaria de Educação a Distância do MEC elaborou o documento *Indicadores de Qualidade para Cursos Graduação a Distância*, no qual foram definidos dez indicadores que deveriam ser observados pelas instituições proponentes, com a ressalva de que estes “não têm força de lei” (BRASIL, 1998c, p. 2). Os indicadores apresentados no documento são marcados pela generalidade. Afirmarções são feitas sem fundamentos que lhes ofereçam sustentação teórica e/ou empírica.

Afirma-se, por exemplo, que “Embora tendo uma identidade própria, o desenho de um programa a distância [...] certamente contribuirá para a melhoria dos cursos presenciais” (BRASIL, 1998c, p. 2). A referência ao ensino presencial demonstra uma evidente tentativa de justificar o ensino a distância. Linhas após, afirma-se que os programas de educação a distância “não são mera transposição do presencial. Ou seja, a Educação a Distância tem sua identidade própria” (BRASIL, 1998c, p. 3). A contraposição “ensino a distância” versus “ensino presencial” é constante ao longo do

texto, no entanto em nenhuma passagem é explicitada a “identidade” do ensino a distância.

No item 8, referente a *Convênios e Parcerias*, são estimulados convênios e parcerias com Universidades, com Secretarias de Educação, com empresas privadas (e com outros) e até com instituições estrangeiras, sem que nenhuma referência seja feita a fontes de financiamento. O documento, no item *Custos de Implementação e Manutenção da Graduação a Distância*, também não se pronuncia a respeito. Já no item *Edital e Informações sobre o Curso de Graduação a Distância*, é requerido o esclarecimento sobre “preço e condições de pagamento” (BRASIL, 1998c, p. 10), indicativo de que tal modalidade será promovida via cobrança de taxas.

Em nenhum dos dez indicadores arrolados no documento² há menção a normas que poderiam controlar as parcerias e convênios. Essas omissões embutem a estratégia de viabilizar a formação a distância pela participação dos setores privados, o que pode explicar o tratamento privilegiado e diferenciado com que esses setores estão sendo tratados.

O fato de os indicadores de qualidade não terem caráter legal e a ausência de políticas de controle sobre as parcerias e convênios favorece o desenvolvimento de programas de ensino a distância no interior das instituições públicas de ensino superior, divorciados das políticas dessas instituições. Os proponentes dos programas propagam o discurso de estarem contribuindo para a expansão do ensino público, omitindo o real objetivo de captação de recursos extraordinários por meio da venda de serviços educacionais. Como observam Lima e Orquiza (2001, p. 123), as políticas vêm se conformando de modo a não definir as fronteiras entre o público e o privado:

Não é à toa que fundações de caráter privado são criadas para gerenciar a educação, entre outras atividades. As Organizações Não-Governamentais (ONGs) e estas fundações têm sido preferidas e financiadas, em detrimento de Instituições Públicas consolidadas. Instituições de caráter privado são subsidiadas, consideradas públicas; Universidades públicas passam a oferecer serviços privados.

Na continuidade de normalização da EAD, o MEC baixou, em 18 de outubro de 2001, a Portaria nº 2.253 (BRASIL, 2001b), que regulamenta a “oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos de instituições de ensino superior”. Destacamos esse dispositivo legal porque representa um fator significativo para a perspectiva da convergência entre as modalidades de educação – presencial e a distância. Segundo esta portaria, as “instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial” (BRASIL, 2001b) determinando, também, que estas “não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para a integralização do respectivo currículo” (BRASIL, 2001b).

Outra determinação, contida no artigo 2º da referida portaria, impõe às IES que a oferta dessas disciplinas não presenciais “deverá incluir métodos e práticas de

ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias da informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos” (BRASIL, 2001b). Ao que cabe à formação docente pela implantação da EAD, a abertura encontra-se no artigo 87, parágrafo 4º, da LDBEN de 1996, o qual dispõe que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). A legislação apregoa a necessidade de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, para isso, os recursos da EAD.

Em relação ao artigo 87 da LDBEN de 1996, Freitas (2002) e Scheibe (2002) consideram que foi interpretado de maneira falsa e equivocada ao se afirmar que todos os docentes deveriam ter curso superior até o ano de 2006 para que pudessem continuar atuando. O que, na verdade, o artigo exige é o curso superior aos que serão admitidos a partir desta data. Scheibe (2002, p. 3) contesta a interpretação errônea do artigo:

Implementam-se, no entanto, com base na interpretação falaciosa da lei, cursos de graduação à distância com formação aligeirada, que modificam sensivelmente as estatísticas de certificação do corpo docente do país, mas estabelecem um modelo de caráter técnico-profissionalizante, já reafirmado pelas orientações legais referentes à formação de professores no país.

Como afirma a autora, a interpretação equivocada da lei favoreceu a expansão, na última década, de cursos a distância em massa para professores, os quais, além de alterar os índices de formação docente no país, também contribuíram para a despolitização do professor e a naturalização de um determinismo tecnológico³ que tem por objetivo maior a reestruturação do quadro econômico mundial (SANTOS, 2002).

Além da proposta de certificação em massa pela EAD, também se atinge outro objetivo propalado pelo BM, que é o de diminuir os gastos com cursos universitários, principalmente para docentes, e, assim, o Banco recomenda a capacitação ou treinamento em serviço⁴, efetivado no Brasil por meio de Programas como o Pró-Licenciatura, Pró-Letramento, Sistema UAB, entre outros organizados e lançados nos últimos anos pela SEED e SEB.

2. A EAD no Plano Nacional de Educação

A posição do governo brasileiro, por meio do MEC, em relação à regulamentação da EAD como modalidade prioritária, é reiterada em todas as legislações organizadas e aprovada para o campo educacional também no novo milênio. Nesse intento, a Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), sanciona o *Plano Nacional de Educação (PNE)* que, em seu capítulo 6 – *Educação a distância e tecnologias educacionais* –, estabelece diretrizes, objetivos e metas para a implementação dessa

modalidade de educação. No início do capítulo, é realizado um diagnóstico da situação atual referente à EAD no país e esta modalidade é colocada como um meio eficaz para se resolver os problemas educacionais; reitera-se o discurso da democratização para justificar a modalidade de ensino, como podemos ver a seguir:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os *déficits* educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral. (BRASIL, PNE, 2001a, p. 49).

Outro ponto que chama atenção neste diagnóstico é a afirmação da importância da contribuição do setor privado, devendo ser consideradas as inúmeras iniciativas deste setor que, de acordo com o texto do PNE, têm produzido programas educativos de boa qualidade, especialmente para a televisão. Ainda, destacam-se as possibilidades do aumento do índice de conclusão do Ensino Fundamental e Médio por meio da EAD e o aperfeiçoamento dos professores que trabalham nesses níveis de ensino.⁵

Dentre as diretrizes estabelecidas nesse capítulo, algumas merecem atenção, principalmente as que se referem ao incentivo amplo da modalidade em todos os níveis de ensino e à ampliação do conceito de EAD para que se possam incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação podem propiciar, indicando uma liberdade em sua utilização e, até, fazendo referências à autorregulamentação. O PNE também reforça, em suas diretrizes, a política de EAD para a formação de professores:

A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira. (BRASIL, PNE, 2001a, p. 51).

Quanto aos objetivos e metas, o PNE determina estratégias, prazos, formas de atuação, quantidade e tipos de equipamentos e, ainda, a sua forma de uso. Dentre os objetivos, destacamos aqueles que preconizam a formação docente a distância:

a) Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica; b) Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas; c) Incentivar, especialmente nas universidades,

a formação de recursos humanos para a educação a distância; d) Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância (BRASIL, PNE, 2001a, p. 52-53).

Atualmente, podemos ver esses objetivos claramente efetivados em nosso país, como é o caso do Programa Pró-Licenciatura (BRASIL, 2005b), que abrange o primeiro, e a UAB (2005c)⁶, que abarca os três objetivos seguintes.

Em uma perspectiva contrária a este PNE aprovado pelo governo, encontramos, no Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira (1998), construído nos quatro Congressos Nacionais de Educação (CONED), a indicação dos programas de formação a distância apenas como suplementares, vinculados às universidades e com predominância da educação presencial, devendo proporcionar formação cultural mais ampla, de forma a permitir a abertura de novos horizontes na atuação profissional. A crítica à forma como está se processando a incorporação das TIC expressa neste Plano marca a diferença entre PNE e MEC, apesar de aquele também sugerir a EAD como forma complementar de formação.

A era dos pacotes educacionais, pensados por quem sabe, a serem executados e gerenciados por quem não sabe, está de volta: nos “kits modernidade” (TV, vídeo, parabólica) que, para alguns endereços, deveriam ser enriquecidos com um gerador de energia elétrica; na exagerada e ainda pouco fundamentada ênfase à educação a distância (TV Escola), nos “kits PCN” [...]. Novamente o discurso da urgência, da solução mágica e, no bojo de ambos, a desqualificação do saber profissional dos educadores e a desvalorização do seu fazer, já que às exigências decorrentes das propostas de mudança não corresponde retribuição salarial, formativa e trabalhista adequada [...] Autoritarismo e arrogância camuflados nos argumentos de “orientação e capacitação técnica (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA, 1998, p. 73).

Nessa perspectiva, Torres (1998) afirma que o resultado dessas políticas é o de que os professores são os grandes ausentes, substituídos pelas novas tecnologias. A eles restam escolhas restritas às atividades de sala de aula, por sua vez delimitadas pelos parâmetros curriculares nacionais e pelos princípios definidos nas diretrizes curriculares.

Na medida em que o papel dos professores é esvaziado, neste cenário, a capacitação em serviço entra como um treinamento que pode ser realizado a baixo custo, em curto prazo e, preferencialmente, a distância, conforme recomendações assinaladas da UNESCO (2002 e 2005) e do BM (1995 e 1999).⁷

As referidas recomendações vêm sendo cumpridas pelo MEC que, de forma contínua e abrangente, afirma seu comprometimento com programas de EAD, destinados a atender, de maneira massificada, à demanda de professores sem formação superior, visando, principalmente, à certificação em números expressivos⁸. Assim, em nome da democratização do ensino que, segundo o discurso do MEC e de OI, a educação

a distância pode propiciar, tem-se difundido, por meio dos documentos oficiais, a necessidade de aquisição, por parte das instituições que ofertam EAD, dos aparatos tecnológicos que tal modalidade exige. Dessa forma, afirma-se propiciar a inclusão digital que a ideologia da “sociedade do conhecimento”⁹ determina e visa-se naturalizá-la como necessária aos trabalhadores de todas as áreas, em particular ao professor. Para essa aquisição e operacionalização, o governo brasileiro (por meio de seus órgãos responsáveis, como, por exemplo, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e parceria com estatais) têm liberado verbas, porém, paradoxalmente, o que se apresenta no discurso do governo é que, para a melhoria do ensino presencial, não há disponibilidade desses recursos.

Na sequência da aprovação do PNE em 2001, reiterando o interesse do governo no processo de expansão da EAD, é organizada e nomeada a *Comissão Assessora para o Ensino Superior a Distância*, tema que analisamos a seguir.

3. A Comissão para Operacionalização da EAD no Ensino Superior

No plano da regulamentação efetiva da EAD no Brasil, em fevereiro de 2002, o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, criou, por meio da Portaria nº 335/2002 (BRASIL, 2002), a *Comissão Assessora*. O intuito era apoiar a SESU na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de EAD no ensino superior. Juntamente foram elaborados os procedimentos de supervisão e de avaliação desse nível de ensino a distância, em conjunto com representantes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), da CAPES e do INEP.

Em agosto de 2002, a *Comissão Assessora* apresentou um relatório sobre o panorama da EAD no Brasil e organizou propostas de maior desenvolvimento da mesma. O documento, por sua estrutura, iniciou com uma introdução na qual se contextualiza o problema. Na primeira parte, apresenta-se sucintamente o quadro normativo que rege a área, além de um panorama da situação atual. Na segunda parte, apresenta as referências para elaboração de um projeto de educação superior a distância e, na última parte, é apresentada uma nova proposta de regulamentação da Educação a Distância. Na apresentação do relatório é destacada a importância do uso das tecnologias na EAD e a necessidade de se implantar essa modalidade no ensino superior:

O cenário educacional contemporâneo mostra uma forte tendência: a crescente inserção dos métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância em um sistema integrado de oferta de ensino superior, permitindo o estabelecimento de cursos com combinação variável de recursos ensino-aprendizagem, presenciais e não presenciais, sem que se criem dos sistemas de formação separados e mutuamente excludentes. A atribuição de maior ou menor presença, maior ou menor uso de tecnologia nos processos

educativos de nível superior será determinada pela ponderação da natureza do curso, de seus objetivos e conteúdos, e da possibilidade de acesso metodológico à tecnologia adequada. (BRASIL, 2002, p. 4).

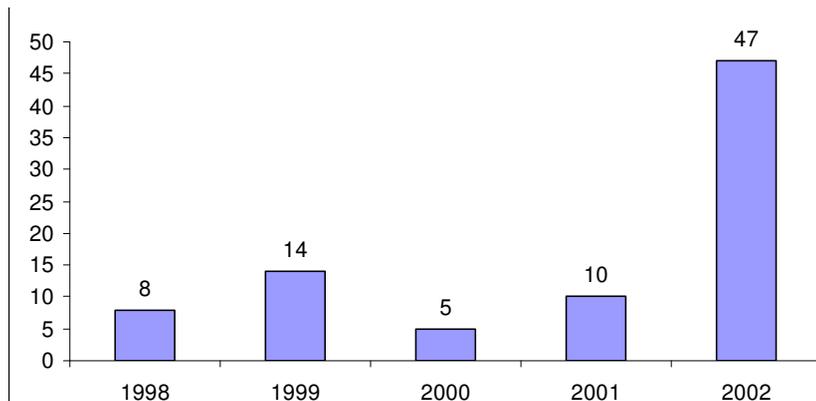
A proposta da *Comissão Assessora*, segundo o relatório, teve por objetivo contribuir para o estabelecimento de um novo quadro normativo, orientador dos procedimentos de supervisão e de avaliação, sintonizado com o potencial de contribuição das TIC, das novas metodologias de ensino, em uma perspectiva de expansão, com flexibilidade da oferta e melhoria da qualidade da educação superior.

Na justificativa do relatório, encontra-se uma crítica à forma segmentada com que a EAD vinha sendo ofertada no país; a postura do governo, até aquele momento, é classificada como reducionista e julgam que a forma em que a modalidade é utilizada - somente em situações emergenciais - não valoriza de maneira adequada o potencial que a mesma pode representar para a democratização do acesso ao ensino superior. Ainda neste relatório, declara-se que o número de cidadãos brasileiros em busca do ensino superior é grande e que a EAD pode contribuir muito para que todos tenham a oportunidade de cursar esse nível de ensino. Argumenta a *Comissão* que,

Com efeito, se tomarmos, de forma exemplificativa, a demanda projetada de egressos do ensino médio, estima-se que, em 2004, deveremos ter três milhões de alunos matriculados em cursos de graduação. Apenas para atender a essa demanda projetada, terão de ser abertas cerca de 875 mil novas vagas. Considerando as dimensões do país, a quantidade de pessoas a serem educadas, a infra-estrutura física disponível e o número de educadores com capacidade para facilitar esse processo, a educação à distância no ensino superior é, mais do que viável, necessária. (BRASIL, 2002, p. 5).

Além disso, neste mesmo *Relatório*, destaca-se que, no ano de 1998, quando foi publicada a regulamentação da EAD, existia somente um curso de graduação, localizado no Estado de Mato Grosso, na Universidade Federal, em caráter experimental, dirigido para a formação em nível superior de professores do Ensino Fundamental da rede pública. Existiam também outras iniciativas pioneiras referentes a cursos de extensão. Os pedidos de abertura de cursos de EAD aumentaram a partir de então, como mostram os dados a seguir:

GRÁFICO I - Distribuição dos números de pedidos para abertura de cursos a distância no Brasil até 2002



Fonte: MEC/SESU/DEPES, maio de 2002.

Essas solicitações, de acordo com o *Relatório*, foram, em sua grande maioria, para cursos de graduação de formação de professores, os quais respondem por 80% (oitenta por cento) do total dos pedidos. Entre estes últimos, 60% (sessenta por cento) correspondem a pleitos para cursos de Pedagogia e de Normal Superior (BRASIL, 2002). Os atuais professores do Ensino Fundamental são o público-alvo destes cursos, pela maneira errônea, segundo Scheibe (2002), como foi interpretado o art. 87, § 4º, da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), o qual estabelece que, até o final da Década da Educação, ou seja, 2006, somente serão admitidos “professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Pelo relatório da *Comissão Assessora*, estima-se que essa exigência legal tenha motivado uma demanda pontual da ordem de 700 mil novas vagas. Por outro lado, estudos do Centro de Informática Aplicada da Fundação Getúlio Vargas estimaram que, até o ano de 2002, havia no Brasil cerca de 40 mil alunos matriculados em cursos superiores a distância, sendo que, destes, pelo menos 39 mil participam de cursos para formação de professores (BRASIL, 2002). Com relação a isso, no texto do Relatório da comissão aparece a seguinte afirmação referente à EAD e à formação em serviço:

Priorização de programas de capacitação e de cursos de licenciatura para a formação, em nível superior, de professores para a educação básica, especialmente para os anos iniciais do ensino fundamental, bem como de cursos superiores de educação profissional (graduação na modalidade de formação de tecnólogos). (BRASIL, 2002, p. 8).

Entretanto, observamos que as análises realizadas no *Relatório* (BRASIL, 2002) aparecem descoladas da política educacional brasileira. Não foi encontrada qualquer

referência às fontes de financiamento para aquisição dos equipamentos, para sua manutenção e assistência técnica, bem como não foi realizada qualquer análise sobre o conteúdo do material didático elaborado para esses cursos de graduação a distância.

Por outro lado, o *Relatório* faz referência às principais Universidades Corporativas (QUARTIERO E BIANCHETTI, 2005) criadas com o uso de TIC, por meio da educação a distância: Ericsson; Petrobrás; Telemar; Embraer; Datasul; Banco do Brasil; Caixa Econômica Federal; Laboratório Fleury; Natura; Siemens; Eletrobrás; Rede Globo e Correios (BRASIL, 2002). Essas iniciativas são saudadas pela *Comissão* como importantes ações para capacitação dos trabalhadores em serviço.

Na sequência, continuamos a descrição e análise do arcabouço legal organizado pelo MEC para a implementação da EAD de forma expansiva e célere em âmbito nacional.

4. A regulamentação da EAD como epicentro das políticas do MEC

No decorrer do ano de 2003 não houve nenhuma legislação referente à EAD. As medidas foram retomadas no ano seguinte, ao ser publicada a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004a). Mediante essa portaria se institui, pelo artigo 1º, que 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 artigo 81, da LDBEN de 1996.¹⁰

Em junho de 2005, foi publicada no Diário Oficial da União, a Portaria nº 2201 (BRASIL, 2005d), que visa dar atendimento formal para o credenciamento das instituições públicas de educação superior, no âmbito dos programas de indução da oferta pública de cursos superiores de formação de professores a distância pelo MEC. Mediante esta portaria ficou estabelecido que as instituições públicas de educação superior, pré-selecionadas para participar dos programas de formação de professores a distância fomentados pelo MEC, deviam protocolar os processos de credenciamento e de autorização para a oferta de cursos superiores a distância no *Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIENS)* no MEC.

Nesta mesma portaria determinou-se, também, que cabe ao *Departamento de Supervisão do Ensino Superior da Secretaria de Educação Superior (DESUP/SESU)* a designação de comissões de verificação *in loco* para avaliar a existência de condições de oferta dos cursos superiores a distância. Essas mesmas instituições públicas podem, ainda, solicitar, junto ao Ministério da Educação, autorização experimental para oferta de cursos superiores de formação de professores a distância, na forma de consórcios que reúnam duas ou mais instituições públicas de ensino superior, conforme regra fomentada pelo MEC (BRASIL, 2005d).

Na segunda versão do Projeto de Reforma Universitária (BRASIL, 2005e) verifica-se que consta essa modalidade sobre a qual o Ministro Tarso Genro comenta: “Especialistas e dirigentes do Ministério da Educação, que trabalharam nesta segunda

versão, buscaram preencher lacunas detectadas, agregando temas como Sistema Estadual de Ensino e Educação a Distância, dando uma formatação mais adequada ao texto e elucidando conceitos que antes não estavam tão precisos”. A EAD não era citada na primeira versão do Projeto da Reforma Universitária, o que evidencia que o MEC, por meio da SESu e SEED, está voltado para promover a regulamentação e a implantação, de forma efetiva, da EAD em nosso país.

Já em abril de 2005 um texto com uma minuta de decreto para regulamentar a EAD, em versão para análise pública, ficou disponível até o final do mesmo mês no endereço eletrônico do MEC. A finalidade dessa minuta foi a de regulamentar o credenciamento de instituições para a oferta de cursos e de programas de educação, na modalidade a distância, para a educação básica de jovens e de adultos, educação profissional técnica de nível médio e para a educação superior.

Após o período de análise pública, em que o documento recebeu propostas de modificações, uma quarta versão do decreto foi encaminhada à Casa Civil da Presidência da República, no início do segundo semestre do mesmo ano, resultando no Decreto nº 5.622, publicado no Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a). Coincidência ou não, a versão foi publicada na data da edição da LDBEN de 1996, o que mostra que, nos últimos nove anos, o MEC dedicou-se efetivamente a regulamentar a EAD em nosso país. No texto do decreto, a EAD ficou assim definida:

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

Em relação ao uso das TIC na EAD, observa-se, mais uma vez, a aplicação de orientações dos OI na legislação nacional, pois, a grande ênfase no uso das TIC é posta pelo BM e UNESCO. Essas organizações internacionais justificam que a nova sociedade, a sociedade do conhecimento, exige trabalhadores flexíveis, com novas habilidades, com novos tipos de conhecimento e que estejam preparados para se atualizar constantemente, estando, assim, em condições para servir ao mundo do trabalho e acompanhar a dinamicidade das produções tecnológicas. Para esses organismos, o uso das TIC, na EAD, possibilita a inclusão digital.

Um outro elemento destacado no parágrafo 1º do artigo 3º do Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005a) é o de que os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial. Entendemos que isso é assegurado para que não ocorra a crítica ao “aligeiramento” dos cursos, porém compreendemos também que esta crítica não se refere somente à quantidade de anos (tempo cronológico de duração do curso), e sim à forma de trabalho individual, com pouco ou quase nenhum momento presencial, que

caracteriza um modo de apressar a formação dos sujeitos. Outra forma de “aligeiramento” é a teórica, pela qual ocorre uma organização didático-pedagógica do curso em que se valoriza mais a experiência que o professor traz de sua prática¹¹, em detrimento da teoria e das relações que devem ser feitas entre teoria e prática, para que ocorra uma formação docente sólida teoricamente. Isso, de certa forma, evidencia a concepção pragmática e instrumental que está dando suporte teórico ao modelo adotado para nortear a formação de professores no ensino superior a distância.

Ainda no artigo 5º, desse decreto de 2005, o que se procura eliminar é outro elemento alvo de críticas frequentes: a distinção nos diplomas, entre cursos realizados a distância e cursos presenciais. Por essa ação, nesse artigo, garante-se que os diplomas e os certificados de cursos a distância têm validade igualada aos do presencial.

O mesmo Decreto 5.622 (BRASIL, 2005a), em seu capítulo II, abre espaço para o credenciamento de instituições privadas para ofertar EAD. A esse respeito, confirmamos outra hipótese de nosso trabalho, na qual levantamos que as intenções do governo e de OI, por meio da implementação da EAD, vão além do intuito de despolitizar a formação docente e ampliar a circulação e comércio das TIC. O que há é a viabilização de um nicho de mercado para a iniciativa privada que, a partir da abertura de cursos com número maior de alunos e redução de professores e com menos necessidade de espaço físico, ainda tem a possibilidade de receber verbas federais¹² para abertura de cursos nessa modalidade, ampliando, com isso, a atuação e lucros do setor privado por meio de verbas públicas.

5. Síntese das políticas atuais em EAD no Brasil

Após o estudo dos documentos e dos programas nacionais que corroboraram a implantação da EAD em nosso país, podemos observar que duas ações são enfatizadas em todos. Em primeiro lugar, a formação docente é posta como prioritária e urgente – de acordo com o arcabouço legal da Lei Federal nº 9394/1996, sendo fundamental e imprescindível a utilização das TIC. Em segundo lugar, a parceria entre setor público e privado é incensada, coadunando com as orientações de OI que incentivam a formação do professor fora da universidade e, preferencialmente, em serviço, para reduzir tempo e custos.

Definindo a necessidade, desde a década de 1990, a ênfase do BM vem caminhando em direção ao corte de gastos públicos, visando ao pagamento de juros e serviços da dívida externa, assim como o direcionamento de recursos educacionais prioritariamente para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Comprovamos isso quando observamos, em seus relatórios, o incentivo à expansão do setor privado na busca de fontes alternativas de recursos no setor público e vice-versa, o que demonstra a continuidade da não existência de fronteiras entre o setor público e o privado. O BM justifica as mudanças afirmando que, “*en un país latinoamericano, los costos por estudiante*

de las universidades públicas son siete veces más altos que en las universidades privadas debido a las tasas de repetición y deserción más altas” (BM, 1995, p. 3).

Além da relação entre o setor público e o privado, a afirmação da necessidade das TIC com urgência nos programas reforça o discurso no qual a tecnologia (sistema tecnológico) é deslocada para a posição de sujeito. A esse “sistema tecnológico” é atribuída a capacidade de: “trazer para a escola um enorme potencial didático-pedagógico”; “dar respostas flexíveis e personalizadas”; “atualizar rapidamente o conhecimento” (BARRETO, 1997). Dessa maneira, mais uma vez, o discurso presente em documentos do MEC para a formação de professores, via EAD, evidencia o papel estratégico das TIC nas políticas educacionais. Concede-se o uso das TIC como se nelas estivesse contido o poder de operar a qualificação e a democratização do ensino. Segundo Nogueira (2003, p. 82):

Esse deslocamento traz indicações do que o objeto (tecnologia) está sendo posto no lugar dos sujeitos. Retorna o primado da técnica, evidenciando que as propostas de EAD são inspiradas ou encontram justificativas e sistematização nas concepções que se desdobram da teoria do capital humano/capital intelectual até o campo especificamente pedagógico.

As políticas e as propostas da SEED, dirigidas para a formação de professores, via EAD, são por si só suficientes para mostrar que as complexas conexões da relação TIC/EAD estão sendo apreendidas pelo estreito enfoque economicista e tecnicista. Dessa ótica, as tecnologias são reduzidas a uma questão de obtenção de resultados adequados ao seu uso no mercado de trabalho e a educação é tratada em termos de sua contribuição para a produção ou da sua rentabilidade econômica nos investimentos nela realizados.

Afirma-se, assim, a lógica do mercado no campo da educação, na qual a formação a distância passa a se integrar como um “mercado” promissor, tanto em nível nacional quanto internacional (NOGUEIRA, 2003). Não cabem interrogações sobre as funções sociais da educação. É negada, na prática, essa dimensão dos programas educacionais, em geral, e da formação de professores, em particular. Como resultado, tem-se uma visão de educação predominantemente instrumental, com preocupação imediata em realizar ajustes para que as leis de mercado funcionem melhor. Sobre isso, Silva (1998) afirma que associar teorias e práticas ou aproveitar experiências anteriores não substitui uma formação inicial, com sólida base teórica.

Observamos, portanto, que a premissa do saber fazer, da ação/reflexão está posta nesse modelo de formação e que a nova concepção de professor e de processo formativo, definida nesse âmbito, oferece, pois, demonstração de que a lógica que vem norteando a formação de professores, ao colocar ênfase em aspectos restritos à atuação imediata em sala de aula, negligencia as dimensões teórica e política na explicação do ato educativo e incentiva o individualismo como resposta aos problemas que afligem o trabalho docente. A opção por esse modelo de formação também atende aos princípios de flexibilidade, de eficiência e de produtividade dos sistemas de ensino que, segundo

Freitas (1999), negam toda a trajetória do movimento dos educadores na luta pela melhoria das condições de formação profissional, retirando das faculdades/centros de educação a experiência construída historicamente de formação de professores e de produção de conhecimento na área educacional. Moraes (2004, p. 11), ao analisar as políticas dos anos de 1990 para formação docente, já questionava este modelo de currículo, como podemos ver a seguir:

Um efeito notório desse procedimento – ao lado do da “desintelectualização” do professor – é a despolitização da formação docente em nome de um novo “modelo técnico”. Essa racionalidade sugere que a prática docente é “neutra” por se voltar quase que exclusivamente ao campo intra-escolar. Dispensa, assim, o conhecimento como campo de inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento, de considerar as determinações desse mesmo mundo. Ao fim e ao cabo, despolitiza a formação e a própria prática, pois, mesmo aceitando a idéia de conflito, restringe-o à imediatividade.

Essa perspectiva, questionada pela autora, prioriza o “fazer” na prática pedagógica e traz o efeito de “subordinar os conceitos aos limites de sua instrumentalidade” (RAMOS, 2002, p. 418), negligenciando a construção do conhecimento objetivo. Essa ação é indicativa de que o espaço de formação de professores deverá destinar-se ao desenvolvimento de competências e não à reelaboração do conhecimento historicamente construído, o que denota uma concepção predominantemente utilitarista na sustentação do modelo de formação de professores.

Sobre o novo perfil de professor delineado, Scalcon (2005, p. 122) afirma que “verificamos que, na verdade, o que vem ocorrendo é uma (trans)formação de sua identidade para não dizer uma ‘oferta’ de uma nova identidade e de um novo papel a ser por ele desempenhado no mercado educacional”. Constata-se que os preceitos postulados nas produções dos intelectuais que preconizam a EAD sugerem, mais uma vez, a valorização do “aprender fazendo”, do “aprender vivenciando”, favorecendo, segundo Moraes (2003b), um “recoo na teoria” na formação docente nos últimos anos.

No mesmo movimento de empobrecimento do trabalho e da formação docente, as TIC têm o seu uso restrito à modalidade de educação a distância, configurando um tratamento diferenciado entre os países do Primeiro Mundo e aqueles em desenvolvimento, conforme análise de Barreto (2001, p. 21-22):

[para o Primeiro Mundo] da separação entre formação inicial e em serviço para um *continuum* caracterizado pela articulação de teoria, prática e pesquisa, abrangendo a formação inicial, a inserção na profissão e o desenvolvimento profissional ininterrupto. Nesse movimento, as tecnologias são inseridas como estratégias para aperfeiçoar o processo de formação como um todo. Entretanto, ao tratar da formação de professores nos países “em desenvolvimento”, as tecnologias são

imediatamente deslocadas para estratégias de educação a distância, em especial, para os programas de certificação em larga escala.

A análise da autora coloca como desafio a necessidade de buscar alternativas que apontem para uma apropriação das novas tecnologias como estruturantes do processo formativo, ou seja, uma apropriação que não restrinja o seu uso a programas de educação a distância.

Scheibe (2002), ao debater a utilização da EAD na formação docente, afirma se preocupar com o “nivelamento por baixo” que ocorre nesta qualificação, como consequência de projetos de formação cuja ênfase não é a educação e, sim, o “treinamento de profissionais em serviço” realizado à distância em todo o país. A autora afirma que é preciso refletir sobre as implicações teórico-práticas das atuais políticas de formação inicial a distância de professores, pois:

Os grandes projetos que estão sendo articulados para a formação a curto prazo do enorme contingente de professores no país que não têm nível superior não levam em conta uma questão essencial: formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação sumária. O cenário atual aponta, mais uma vez, portanto, para a continuidade de políticas de desqualificação do profissional de ensino, ao considerar que a formação inicial deste pode ser substituída por treinamento em serviço. (SCHEIBE, 2002, p. 2).

Para Scheibe (2002, p. 2), os projetos governamentais da última década evidenciaram claramente um “caráter social pragmático”, centrado na formação do “cidadão-cliente”, necessário para a reconfiguração de um Estado que se adapta cada vez mais à “lógica do desenvolvimento neoliberal”.

De acordo com a lógica instrumental das políticas governamentais, o campo da formação para o trabalho acentua, cada vez mais, as dimensões técnico-profissionalizantes da formação, em detrimento de uma formação mais orgânica do cidadão trabalhador, capaz de instrumentalizar o homem para ser mais e melhor cidadão. São os saberes práticos que assumem o papel central nas políticas de formação, nas quais a teoria passa a constituir-se em elemento secundário. É nesse contexto que certificação de competências e validação de experiências práticas passam a constituir-se em formas de acesso primordiais no processo de profissionalização. (SCHEIBE, 2002, p. 3).

Em síntese, entendemos que a profusão de medidas legais, espalhada pelos anos 1990, para normalizar e expandir a EAD, demonstra a sintonia da coalizão formada com o projeto neoliberal e a sua determinação de cumprir as orientações dos organismos internacionais, os quais visam fortalecer um Estado avaliador e regulador e afastá-lo da

manutenção da educação pública via participação crescente da iniciativa privada no ensino superior.

Com a projeção da EAD, completa-se mais um quadro da reforma do Estado e da educação em nosso país, em que se retira a formação do professor da universidade, formado com “aligeiramento” teórico, por meio de aprendizagem individualizada e despolitizada. Com isso diminuem-se os gastos com o ensino superior público e forma-se um tipo de profissional para constituir um tipo de trabalhador de que o capital necessita. Para finalizar, propaga-se e naturaliza-se a utilização das TIC, ampliando seu comércio e aumentando os lucros tão almejados pelos empresários da área, que veem na EAD um filão muito rentável. De acordo com Evangelista; Moraes e Shiroma (2003, p. 120), “inaugura-se um promissor nicho de mercado, favorecendo, na expressão de Apple, a expansão dos capitalistas do ensino”.

Neste cenário é que as políticas educacionais de formação a distância são desenhadas em nosso país, cenário em que as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos OI, cujos fins estão voltados para o crescimento econômico e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa e os conteúdos ensinados às exigências do mercado.

Isso pode ser traduzido nas políticas propagadas pelo governo, nas quais observamos que a tecnologia é supervalorizada em detrimento do sujeito e da ação, bem como observamos que a formação é realizada com intenção de treinamento para uso dessas tecnologias, ou seja, ocorre uma formação acrítica para o consumo das TIC.

6. Referências

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial. Primeira edição em Espanhol, junho de 1995. Washington-DC.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia do Banco Mundial para a educação na América Latina e no Caribe, 1999**. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>>. Acesso em: 20 out. 2006.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. MEC. **Decreto nº. 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998a. Disponível: <www.mec.gov.br>. Acesso: 12 jun. 2005.

_____. **Decreto nº 2.561**, de 27/4/1998. 1998b. Altera a redação dos arts. 11º e 12º do Decreto nº. 2.494, de 10/02/98, que regulamenta o disposto no art. 80º, da Lei nº. 9.394, de 20/12/96.

_____. **Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância**. 1998c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/Sesu/educdists.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2005.

_____. MEC. **Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos – Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso: 15 jun. 2005.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso: 17 de julho de 2005.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.622**, de 20 de dezembro de 2005a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso: 15 jan. 2006.

_____. **Projeto: Universidade Aberta do Brasil**. 2005b. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 set. 2006.

_____. **Programa de formação inicial para professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio**. 2005c. Disponível em: <www.mec.gov.seb.br> Acesso em: 12 set. 2006.

_____. MEC. **Portaria Nº 2.201**, de 22 de junho de 2005d. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2005.

_____. MEC. **Anteprojeto de lei para Reforma Universitária (2ª versão)**. Brasília, 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2005e.

_____. MEC. **Documento de recomendações “Ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional”** - Grupo de Trabalho EAD no Ensino Superior -GTEADES/MEC/SESU - Brasília, 28 de janeiro de 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jul. 2005.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA – CONED, 1998. BARRETO, Raquel G. Tecnologias na formação dos professores. O discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, v. 29 nº. 02, 2001.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, 1999, ano XX, nº 68, p. 17-44.

_____. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc. [online]. Set. 2002, vol.23, nº. 80 [citado 4 julho 2005], p. 136-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo> ISSN 0101-7330>.

LIMA, Antonio Bosco de.; VIRIATO, Edaguimar Orquiza. EAD: para além do sim e do não. **Revista ADVIR**, n. 14, p. 114-124, set. 2001.

MALANCHEN, Julia. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** Dissertação de mestrado defendida no programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

MARI, César Luiz De. **“Sociedade do conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: o Banco Mundial e a produção do Desejo irrealizável de Medidas**. Tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina em 2006. Florianópolis, mimeo.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente**. Texto para a mesa-redonda “Políticas de Formação de Professores”, III Congresso Luso-Brasileiro de Estudos Curriculares, Rio de Janeiro, 17 a 20 de agosto de 2004. (mimeo).

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. **Políticas de formação de professores:** a formação cindida (1995 – 2002). Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198 p. (mimeo).

QUARTIERO, E. M. (Org.); BIANCHETTI, L. (Org.). **Educação corporativa.** O mundo da educação e o mundo do trabalho: aproximações. Vol. 1. São Paulo, SP: Cortez/Edunisc, 2005. 250 p.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, v. 23, n. 80, p. 405-427, set. 2002.

SANTOS, Catarina de Almeida. **As políticas de formação de professores na modalidade a distância no Brasil** – uma orientação mundializada. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal de Goiás, 2002, 158 p. Goiânia. Mimeo. SCALCON, Suze. Formação: o viés das políticas de (trans)formação docente para o século XXI. In. ALMEIDA, Malu (Org.). Políticas educacionais e prática educativas para além da mercadorização do conhecimento. (Coleção Educação e Debate). Campinas, SP: Alínea, 2005.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática.** As conseqüências sociais da segunda revolução industrial. Tradução: Carlos Eduardo Machado e Luiz Arturo Obojes. 4. ed. SP: Editora da Universidade Paulista: Brasiliense, 1995.

SCHEIBE, Leda. **Formação inicial a distância:** novas propostas de formação ou velhas políticas de (des)qualificação dos professores para as séries iniciais? Texto escrito a partir da apresentação da autora na Sessão Especial sobre “As políticas de formação do professor em Educação a Distância – implicações teórico-práticas”, ocorrida na 25ª Reunião Anual da ANPED 2002. (mimeo).

UNESCO. **Aprendizaje abierto y a distancia.** *Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias.* 2002. Disponível em: <www.unesco.cl/port/atematica/formdesarrdocente/docdig/index.act>. Acesso em: 10 out. 2006.

UNESCO. **Educação e tecnologia a serviço do desenvolvimento.** 2005. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicacoes/livros/educatecnoservico/mostra_padrao>. Acesso em: 10 out. 2006.

Notas

¹ Mestre em Educação, UFSC/SC. Professora Assistente do Curso de Pedagogia da UENP-Cornélio Procópio – PR – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisas GEPETO – UFSC – SC.

² Os dez itens descritos no documento são: 1) integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior com um todo e para o curso específico; 2) desenho do projeto: identidade da educação a distância; 3) equipe profissional multidisciplinar; 4) comunicação/interatividade entre professor e aluno; 5) qualidade dos recursos educacionais; 6) infraestrutura de apoio; 7) avaliação e qualidade contínua e abrangente; 8) convênios e parcerias; 9) edital de informações sobre o curso de graduação a distância; 10) custos e implementação e manutenção da graduação a distância (BRASIL, 1998c, p. 2).

³ O determinismo tecnológico, segundo Schaff (1995), manifesta-se de formas variadas, desde

a concepção de que “a revolução da microeletrônica permite resolver tecnologicamente os principais tormentos do Terceiro Mundo: a fome, a escassez de água, a desertificação etc.” (SCHAFF, 1995, p. 91) até o superdimensionamento do papel da técnica: “A sociedade informática proporcionará os pressupostos para uma vida humana mais feliz; eliminará aquilo que tem sido a principal fonte da má qualidade de vida das massas na ordenação do cotidiano: a miséria ou, pelo menos, a privação” (SCHAFF, 1995, p. 155).

⁴ De acordo com informação retirada de documento do Banco de 1995, *La educación a distancia puede ser una forma eficaz de promover también la educación permanente y de mejorar los conocimientos, por ejemplo, cuando se usa para la formación de maestros en el servicio* (BM, 1995, p. 36-37).

⁵ “As possibilidades da educação a distância são particularmente relevantes quando analisamos o crescimento dos índices de conclusão do ensino fundamental e médio. Cursos a distância ou semipresenciais podem desempenhar um papel crucial na oferta de formação equivalente ao nível fundamental e médio para jovens e adultos insuficientemente escolarizados” (PNE, 2001a, p. 54).

⁶ Ver Malanchen, 2007.

⁷ Idem.

⁸ Um exemplo disso é o caso da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, por meio do CEAD – Centro de Educação a Distância, que ofereceu formação a distância para professores em serviço, atuando na séries iniciais do Ensino Fundamental. Conforme consta no Jornal “Educação @ distância”, disponível no site <http://www.virtual.udesc.br/html/jornal_ead/jornal-1-2003.htm>, são mais de 14 mil alunos em Santa Catarina, distribuídos por mais de 160 municípios do Estado e da UNITINS em parceria com a EDUCON ofereceu, no ano de 2000, 4.040 vagas a serem ocupadas por professores em serviço; no ano seguinte, 2001, esse número passou a ser de 10.160 vagas. Dados obtidos em www.unitins.br, na Assessoria de Comunicação, 5 de abril de 2005. Igualmente o Projeto Veredas, em Minas Gerais, iniciado em 2002, registra, para o Curso Normal Superior a Distancia, 14.700 professores matriculados. Informação obtida no sítio <www.veredas.mg.gov.br>, em 05/04/2005. Os dados mais recentes que temos são os cursos emergenciais de licenciatura, lançados pelo MEC/SEED, que abriram 17.585 vagas no final de 2004, e o programa Pró-Licenciatura, que atingiu 49.000 professores em 2006. (MEC, SEB, 2007). Há, ainda, as 32.640 vagas abertas pela UAB para o ano de 2007 (MEC, UAB, 2005c).

⁹ Para uma maior compreensão sobre o tema, cf. Mari, 2006.

¹⁰ Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

¹¹ O Programa Pró-Licenciatura é um exemplo disso, pois tem como ponto de partida a ação do professor na escola em que desenvolve seu trabalho. A experiência do dia a dia do professor será instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica, bem como a experimentação do que é proposto e estudado no processo do curso. Outrossim, oferece ao professor-cursista a oportunidade de vivenciar trocas frequentes com seus pares, com pesquisadores e professores de outras instituições. (BRASIL, MEC, SEB, 2005b).

¹² É o caso do Programa Pró-Licenciatura do MEC, que possibilita a abertura de cursos de EAD em instituições do setor privado, com garantia de recebimento de verbas federais para sua manutenção. Isto está previsto na Resolução/CD/FNDE/ n. 34, de 9 de agosto de 2005.

Recebido em 15/05/2008.

Aprovado para publicação em 26/09/2008.