

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL

Daniela Motta de **Oliveira** – UFJF

Introdução

A educação a distância, ao ocupar um espaço estratégico nas políticas públicas para o ensino superior, com destaque para a sua emergência na formação superior de professores, reacendeu entre os educadores o debate a seu respeito. Essas discussões são históricas e envolvem aspectos tanto pedagógicos quanto ético-políticos: em tela, estão as análises sobre as possibilidades e sobre a qualidade da EaD, concomitantemente à preocupação sobre a ênfase na EaD como solução para a democratização do acesso ao ensino superior e para a formação de professores para a educação básica. Ao mesmo tempo, estes debates estão inseridos no debate mais geral sobre a educação e o seu papel nos novos tempos do novo imperialismo (HARVEY, 2005; CHESNAIS, 1996, 1999; FONTES, 2006), e com a formação dos intelectuais necessários à difusão de um novo modo de ser, pensar e agir, de acordo com os valores ético-morais, políticos e econômicos da contemporaneidade (OLIVEIRA, 2008a; 2008b).

Assim, torna-se possível compreender a emergência da EaD no ensino superior, de forma geral, e na formação de professores, de forma específica, na perspectiva do novo princípio educativo, mediador das mudanças para a educação que se iniciou, no Brasil, nos anos de 1990, a partir de quatro aspectos distintos, mas profundamente articulados: na perspectiva didático-pedagógica, com o estabelecimento de parâmetros de qualidade de ensino a partir do desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à própria vida das pessoas; na perspectiva econômica, através da elevação mínima do patamar de conhecimento científico da futura força de trabalho (simples e complexa) de acordo com as exigências do novo paradigma produtivo; no plano político, significando a afirmação do consenso em torno do padrão neoliberal de desenvolvimento como o único e verdadeiramente possível neste início de século, legitimando o novo modelo de participação na sociedade e a despolitização dos sujeitos coletivos; na perspectiva social, representando a solidificação do novo individualismo como valor moral radical, a valorização do

mercado enquanto regulador das relações sociais e na ressignificação das noções de igualdade e de liberdade, garantindo os fundamentos da nova cidadania.

Neste trabalho, abordaremos a EaD e a formação de professores sob dois aspectos principais: o primeiro, é que não podemos pensar a EaD sem compreendê-la não apenas como “modalidade de ensino”, mas enquanto estratégia política privilegiada para a expansão da educação superior, em especial para a formação dos professores. Um segundo aspecto, ligado ao primeiro, está relacionado à compreensão de que a EaD se constitui hoje num mercado extremamente promissor, especialmente se consideramos a apropriação da EaD para baratear a oferta de cursos¹, já que atinge muito mais pessoas com muito menos recursos. Essas observações vão nos levar à centralidade de nossa análise, que é a política educacional do governo Lula da Silva, que elegeu a EaD, através da UAB (Universidade Aberta do Brasil) e da Nova CAPES, como a principal estratégia política tanto para a formação de professores quanto para a expansão das matrículas nas IES públicas. Defendemos a tese de que a EaD tornou-se um importante veículo para a difusão de uma nova sociabilidade, um novo modo de ser, pensar e agir.

1. EaD: estratégia política para a formação de professores

A fundação das universidades abertas e a distância, nos anos de 1960 – *Open University (OU)* na Inglaterra, e posteriormente o surgimento da *Universitat Oberta de Catalunya (UOC)* e *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*,² na Espanha – impulsionou fortemente essa forma de ensino em todo o mundo. Estas universidades se estruturam a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo pesquisas mais afeitas à EaD e possuindo corpo docente próprio, embora a *Open University*, a mais conhecida e tradicional, não desenvolva cursos de graduação, e sim, cursos rápidos de 20 semanas, 10 a 16 semanas e de 9 meses³.

¹ No documento do BM, “Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria” consta, em favor da EaD que, “no Reino Unido, o custo de produzir um egresso da Open University é cerca de um terço do correspondente a uma universidade tradicional” (JAMIL, 2003, p. 46)

² Open University: < [http://: www.open.ac.uk](http://www.open.ac.uk) >; Universitat Oberta de Catalunya: < [http://: www.uoc.edu](http://www.uoc.edu) >; Universidad Nacional de Educación a Distancia: < [http://: www.uned.es/portal/](http://www.uned.es/portal/) > Acesso em 9 de agosto de 2007.

³ Documento publicado pelo Grupo de Trabalho em Política Educacional (GTPE) do Andes/SN informa que, segundo o estudo *Megatrends in e-Learning Provision*, apenas uma desconhecida e comercial “Learn Direct” atinge números como 400 mil matrículas; a “Open” britânica contabiliza, ao todo, meros 11 mil estudantes em estudos virtuais; a universidade catalã tem 94 mil estudantes; e a Universidade Virtual de Barcelona conta com 21,9 mil matrículas. As demais IES européias de e-learning contabilizam menos de 45 mil matrículas, cada uma, portanto atendem um décimo daquilo que a UAB pretende atingir, num

No Brasil, no início da década de 1970, a emergência do conceito de “educação permanente”, a partir da exigência de respostas rápidas e eficazes às mudanças que ocorriam no mundo do trabalho, assegurou novos espaços para a EaD. A defesa da educação permanente tinha como pressuposto a possibilidade de se romper a dicotomia entre a escola e o trabalho, de forma a elevar o nível científico e tecnológico dos trabalhadores e contribuir para a formação profissional. Nessa direção, implicava compreender que o “significado da educação não estava na noção segundo a qual se pode dispor de uma bagagem cultural intelectual ou técnica suficiente para toda a vida [...]” (ALVES, 2001, p.50). Ou seja, a educação deve permitir que o indivíduo seja responsável pelo “seu próprio crescimento, através das várias formas de autodidatismo” (ALVES, 2001, p. 50). A EaD, associada à televisão, à época, era a melhor possibilidade para cumprir essa finalidade, já que alcançava um grande número de pessoas. Ao mesmo tempo, estava lançada a semente da autodidaxia permanente, tão cara à “modernização” da formação para o trabalho requerida nesses tempos de automação flexível.

O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e a sua apropriação pela educação são enaltecidas nas políticas educacionais como estratégias de inclusão na “sociedade da informação”. Assim, as TIC representaram a possibilidade de acessar, selecionar e processar informações diante das condições definidas por uma nova geografia política, pela globalização e pela revolução tecnológica.⁴

Trata-se da apropriação de tecnologias que, descontextualizadas de suas áreas de origem, passaram a ser utilizadas na educação, embora não sejam desconhecidas as dificuldades operacionais para a utilização da Internet nas escolas pelos professores e

horizonte de menos de 4 anos. Na verdade, das 27 instituições européias citadas como sendo as maiores no estudo *MegaTrends*, executado por um consórcio de universidades que já oferecem EaD, apenas 5 concentram um número total de estudantes que exceda 15 mil. Outros dados interessantes podem ser extraídos do estudo acima mencionado: um número expressivo dessas 27 instituições deve estar lutando com dificuldades, pois, pelo menos 13 delas, ou seja da ordem de metade, não contabilizam, em média, mais do que 50 estudantes por curso, havendo casos extremos, como o de duas universidades inglesas, a de Leicester e a de Ulster, que, novamente em média, têm, respectivamente, 7 e 6 estudantes por curso. Turmas tão pequenas, provavelmente, significam alto índice de abandono, fenômeno bastante bem documentado para EaD, especialmente para matrículas de estudantes jovens em sua primeira graduação. Mesmo a muito conceituada “*Open University*” britânica tem, em média, apenas 29 estudantes matriculados em cada um dos 375 cursos que oferece. Neste ponto vale alertar que, na denominação inglesa, *course* se refere a uma disciplina e não a um curso de graduação; se houver pesquisa no sítio da “Open” britânica, notar-se-á que vários cursos foram descontinuados, possivelmente por falta de inscrições (GTPE/Andes-SN, 2007).

⁴ Sobre essa argumentação, ver as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998)

pelos alunos⁵. Nesse sentido, embora a emergência da EaD esteja, no discurso, apoiada nas possibilidades trazidas pelo expressivo desenvolvimento das TIC, nos países periféricos a expansão do ensino superior, de forma geral, mas principalmente da formação de professores, foi calcada nos materiais impressos, televisão e rádio, salvo algumas exceções, reduzindo-as a estratégias de EaD.

Do ponto de vista da legislação, a LDB 9394/96 institucionalizou a EaD. Os Decretos e a Portaria publicados ainda em 1998 marcaram o início da regulamentação⁶ da EaD, e tiveram alguns aspectos importantes: o primeiro, a definição de educação a distância, ou seja, todos os cursos que não sejam integralmente presenciais; o segundo, o processo de credenciamento de instituições de ensino superior para a oferta de cursos a distância, notadamente na formação de professores. O terceiro, foi a nomeação, ao menos nos documentos legais, da EaD como *modalidade* de ensino.

Ainda que esses três pontos à primeira vista não sejam passíveis de discussão, compreendemos que são aspectos relevantes para que a EaD se tornasse uma estratégia política privilegiada nas políticas públicas para a expansão da educação superior.

A distinção entre ensino presencial e ensino a distância foi uma “novidade” introduzida pela LDB n. 9394/96, e representou, como bem analisou Barreto (2002), uma “qualificação que desqualifica, desgasta, esvazia”. Isso porque essa qualificação do ensino produz efeitos de sentido importantes, na medida em que o ensino a distância,

⁵ De acordo com os dados publicados na pesquisa de Fanfani (2005), o uso de computadores pelos professores para a produção textos escritos é corriqueiro para um terço dos docentes, que o utilizam todos os dias ou ao menos a cada quinze dias, especialmente os da rede privada de ensino. Entretanto, o uso do correio eletrônico é ínfimo entre os professores (no Brasil, 8,5% usam diariamente; 29,5% utilizam ao menos uma vez a cada quinze dias e 56,2% nunca se utilizam do correio eletrônico; não sabem ou não responderam 5,8% dos entrevistados), especialmente entre os professores do ensino primário, mantendo-se a maior utilização pelos docentes da rede privada e os de maior nível socioeconômico. A navegação pela Internet também é muito pequena, sendo que o acesso é mais freqüente entre os professores do ensino médio, homens (exceto no Peru), que trabalham na iniciativa privada, mais jovens e que ocupam posições mais favoráveis na estrutura de distribuição do ingresso (no Brasil, 6,9% dos professores navegam diariamente, 32,2% ao menos a cada quinze dias. 54,8% dos docentes jamais se utilizam da internet, e 6,1% não souberam ou não responderam a essa pergunta) (ibid. p. 253-258)

⁶ No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas 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 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998). Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós graduação lato e stricto sensu.

sempre relacionado às novas tecnologias (ao menos no discurso), parece tornar o ensino presencial velho, obsoleto, distante das novas linguagens e tecnologias.

O foco da expansão da EaD foi a Educação Superior e, em especial, para a formação de professores para a educação básica. Concomitantemente à perspectiva de democratização do acesso, com ações direcionadas a expansão da EaD na esfera pública, o que se revelou foi a forte expansão da EaD nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas⁷, conforme se verifica no quadro 1:

Quadro 1. Cursos de graduação - dados atuais segundo Subcategoria da IES (2006)

IES	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Tecnológico Presencial	Tecnológico a Distância	Total de Cursos
Estadual	3.564	44	107	0	3.715
Federal	2.344	39	304	2	2.689
Municipal	719	7	47	7	780
Particular	15.142	181	3.292	25	18.640

Fonte: MEC/Inep/Sinaes. <<http://sianes.inep.gov.br/sinaes>> Acesso em 20/08/2007

A preocupação com a formação inicial e continuada de professores, na última década, fez parte da agenda mundial a partir da necessidade de construção de uma nova sociabilidade. Nesse sentido, podemos identificar componentes técnicos, ligados ao conteúdo e forma do trabalho no século XXI, e ético-políticos, ligados à nova forma de ser, pensar e agir, à construção de um novo cidadão (OLIVEIRA, 2008a; 2008b). Para GATTI (2008), um movimento importante nessa direção foi a constatação, pelos governos, dos problemas causados pelos desempenhos escolares de grande parte da população, levando a políticas públicas e direções políticas que propugnavam reformas curriculares e mudanças na formação dos professores, responsáveis pela formação das futuras gerações. Assim, os organismos internacionais, em especial o BM, enfatizaram a importância dos professores tanto para o sucesso das reformas educacionais quanto para a preparação das futuras gerações para a vida “num Estado em transformação” (BM, 1997).

⁷ Analisando a expansão das matrículas oferecidas nos cursos presenciais no período de 1980 a 2006, Dourado (2008) confirma esse processo de privatização da educação superior.

Não é demais registrar que, no contexto da chamada “educação terciária”, para a qual a EaD torna-se fundamental, dada a perspectiva de massificação da educação superior, estabeleceu-se um amplo nicho de mercado, como enfatizado em documento do BM: “imediatamente detrás destes novos atores, vêm os produtores de software, as editoras, as firmas de entretenimento e outros que buscam explorar o potencial do mercado internacional emergente da educação terciária” (BENNELL & PEARCE, 1998 apud JAMIL, 2003, p.38).

Finalmente, não obstante a polêmica conceitual e formal — trata-se de uma forma de ensino, uma tecnologia educacional ou uma *modalidade*? —, a EaD constituiu-se como um dos elementos fundamentais na reforma da educação nos anos 90 e nos anos 2000. Sem entrar nesse debate, a legislação passou a tratar a EaD como *modalidade*. Entretanto, trata-se da única modalidade que não é nomeada em função do nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental, médio, profissional, superior) ou da clientela a que se destina (crianças, jovens e adultos), mas ao seu *modus operandi* que, por sua vez, se baseia na centralidade das TIC como suporte para a veiculação dos materiais de ensino, não havendo espaço, como salientou Barreto (2002), para o debate sobre a apropriação educacional das TIC, que são reduzidas a ferramentas com fins específicos, “subsumidas na nova modalidade de educação” (BARRETO, 2002, p. 100).⁸

Assim, no bojo das reformas educacionais dos anos de 1990, a EaD tornou-se uma estratégia fundamental para a expansão do ensino superior, tendo a formação de professores como o seu carro-chefe. Nessa direção, a EaD, considerada um “recurso moderno”, na prática não moderniza a educação. Ao contrário, reforça a conservação das relações capitalistas. E, não obstante o discurso governamental se dirigir para a democratização do ensino superior, o fato é que dados disponíveis no Inep/Sinaes não apenas nos indicam a consolidação da EaD enquanto estratégia de ampliação do ensino superior, e enquanto estratégia de formação de professores, quanto demonstram que a democratização do acesso tem se dado no âmbito das IES privadas. Dito de outro modo,

⁸Em trabalho recente, Barreto (2008, p.927) analisa que no atual momento, “justamente quando da implantação de um sistema nacional de formação de professores a distância, o substantivo (estratégia) e o adjetivo (estratégico) parecem ter caído em desuso, tendendo a EaD a ser discutida nos limites da condição de modalidade de ensino, o que equivale a reduzir as questões envolvidas à sua dimensão técnica”.

a democratização do acesso, tanto presencial (através de programas como o PROUNI) quanto a distância, pode ser entendida enquanto privatização da educação superior⁹.

2. EaD no governo Lula da Silva: a UAB e a Nova Capes

Particularmente no segundo mandato do presidente Lula da Silva (2007-2010), a EaD se fortaleceu e se consolidou como estratégia de formação de professores, através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) — Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 —, conhecido como o “Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) da Educação”. Embora indicando um programa integrado, o PDE é um conjunto de 39 projetos específicos (alguns deles já desenvolvidos no primeiro governo de Lula da Silva) ou “ações”, conforme o *site* do MEC. Dentre essas ações podemos destacar: a criação do Fundeb (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, substituindo o Fundef, Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental); a instituição de um piso salarial nacional para o magistério; a reforma da educação superior; mais recursos para os municípios que cumprirem as metas definidas pelo PDE; criação do “provinha Brasil”, avaliação das habilidades de leitura e escrita de crianças até oito anos de idade; a **ampliação da formação de professores através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou seja, através da EaD**; a criação do PRODOCÊNCIA, projeto para apoiar a formação do professor de educação básica; a Nova Capes, que passa a assumir a gestão da UAB. Como observou Dourado (2008, p. 904),

⁹ Nos países centrais, as TIC trouxeram novas possibilidades aos processos educacionais; nos países periféricos se tornaram estratégia para formação de professores em larga escala e em serviço, bem como para o treinamento de trabalhadores e para a expansão do ensino superior de massa, sem nos esquecer que tal expansão levou em conta os interesses do mercado da educação superior. Essa parece ser também a avaliação do presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Michael Frederic Litto. Ao apresentar o “13º Congresso Internacional de Educação a Distância: Em busca de novos domínios públicos através de Educação a Distância”, realizado em setembro de 2007 em Curitiba, o presidente reconheceu que a prática de EaD é ainda uma réplica do ensino presencial, não explorando todas as potencialidades que as TIC oferecem para dinamizar essa forma de ensino. Assim, anunciou que o 13º Congresso tinha a finalidade de estimular novas idéias para descobrir aplicações de EaD “inovadoras”, ao mesmo tempo em que chamou todos os que desenvolvem programas na área (universidades, ONG, empresas, sindicatos, entidade cultural ou educacional multifacetada) a buscarem essas saídas, que envolve riscos, mas também pode tornar-se um mercado promissor. Para se adaptar às mudanças da sociedade contemporânea, é preciso adotar um novo estilo de vida e novos valores. Esta nova forma de ser, pensar e agir implica uma responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, para o que a educação passou a ter um papel também para a “formação ao longo da vida”, necessária para garantir os requisitos exigidos pelas novas formas de trabalho e de vida. Nesta ótica, pensar na EaD associada às TIC’s significa pensar em uma nova educação e em novos requisitos para o trabalhador. Nesse sentido, a EaD aparece como uma importante perspectiva para atender à exigência de uma educação pós-obrigatória e também como treinamento profissional (OLIVEIRA, 2008a).

O governo federal vem implementando ações em busca de maior organicidade entre os diversos setores que compõem a estrutura do Ministério e os que a ele se vinculam diretamente. Tendo o PDE como norte das atuais ações institucionais, o MEC sinaliza claramente para um redimensionamento de sua atuação, ao destacar a articulação entre a educação básica e a superior, por meio da prioridade a ações e políticas em várias áreas, destacando-se, entre elas, a formação de professores.

Dessa forma, o novo governo Lula da Silva (2007-2010) consolidou e ampliou as medidas tomadas nos governos anteriores, no sentido de aprofundar os mecanismos de avaliação e classificação das instituições e garantir o acesso ao ensino superior através de EaD, centralizando a formação de professores através dessa metodologia de ensino.

Assim é que temos o ponto alto da expansão da EaD nas universidades públicas brasileiras, com a criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Projeto do Ministério da Educação, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, tem como objetivo explícito a articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior na modalidade a distância, e como **prioridade** a formação de professores para a Educação Básica¹⁰.

Trata-se de um “sistema”, formado por instituições públicas de ensino superior e não de uma Universidade, na qual o tripé ensino, pesquisa e extensão sejam indissociados. Consiste, como afirma o MEC, numa “rede nacional experimental” voltada para a educação superior (formação inicial e continuada) e articulada com os municípios, os quais podem construir um pólo de apoio presencial para servir de suporte ao atendimento de estudantes (www.uab.mec.gov.br)¹¹. A definição de 5 eixos fundamentais para o sistema UAB não deixam dúvidas sobre o seu direcionamento para

¹⁰Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27 Acesso em 14/03/2009.

¹¹ Como se vê, a UAB é completamente distinta dos projetos de “Universidades Abertas” estrangeiras, tanto em número de alunos a serem atendidos (mais de 80 mil vagas, no primeiro edital, para cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento) quanto na sua concepção. Documento publicado pelo Grupo de Trabalho em Política Educacional (GTPE) do Andes/SN informa que, segundo o estudo *Megatrends in e-Learning Provision*, apenas uma desconhecida e comercial “Learn Direct” atinge números como 400 mil matrículas; a “Open University” britânica contabiliza, ao todo, meros 11 mil estudantes em estudos virtuais; a universidade catalã tem 94 mil estudantes; e a Universidade Virtual de Barcelona conta com 21,9 mil matrículas. As demais IES européias de e-learning contabilizam menos de 45 mil matrículas, cada uma, portanto atendem um décimo daquilo que a UAB pretende atingir, num horizonte de menos de 4 anos. Na verdade, das 27 instituições européias citadas como sendo as maiores no estudo *MegaTrends*, executado por um consórcio de universidades que já oferecem EaD, apenas 5 concentram um número total de estudantes que exceda 15 mil¹¹.

o papel fundamental da EaD na atual política de expansão da educação superior para a formação dos professores, bem como com a ampliação do acesso a esse nível e ensino:

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso.
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
3. A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
4. As contribuições para a investigação em educação superior a distância no país.
5. O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância¹².

Se as políticas de formação de professores nos anos de 1990 estiveram estreitamente ligadas às exigências colocadas pela reforma da educação básica, trazendo como conseqüências soluções que se estabeleceram num âmbito restrito, desconsiderando a discussão do ensino superior de maneira global, conforme analisava Freitas (2002), as políticas de formação docente nos anos 2000 estão fortemente articuladas com a reestruturação interna das universidades, notadamente com a organização e expansão da educação superior a distância. A reconfiguração da formação de professores se articula, assim, ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), à expansão da UAB e ao Sistema Nacional de Formação de Professores, coordenado pela CAPES.

A ampliação e o fortalecimento da CAPES, não apenas assumindo a gestão da UAB, mas direcionando-se para a elaboração de políticas para a formação de professores, consolidou-se com a publicação do Decreto que institui a Política Nacional de Formação de Professores, publicado no Diário Oficial da União de 30 de janeiro de 2009, cuja finalidade explícita é organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

¹² Disponível em < http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27>
Acesso em 14/03/2009.

Não obstante constar no documento que na formação dos professores, a modalidade principal de ensino é presencial, reconhecendo-se a importância dos sistemas semipresencial e a distância, é inequívoco o espaço que a EaD assume enquanto locus privilegiado para expansão da formação inicial e continuada de professores (BARRETO, 2008; BRZEZINSKI, 2008; DOURADO, 2008; OLIVEIRA, 2008a; 2008b).

A essa discussão subjaz o debate em torno de concepções de sociedade, de educação, de formação, enfim, de sociabilidade, que permeia toda a reforma educacional brasileira. Assim, as preocupações com a pertinência, ou não, de se utilizar a EaD como recurso para ampliar a oferta de cursos de graduação em nível superior não podem estar centradas na suposta eficácia da educação a distância, embora seja necessário destacar os problemas dessa forma de ensino. Como apontou Dourado (2008, p. 905), tanto é problemático “a adesão acrítica à implementação da modalidade EaD, [...] bem como posições totalmente refratárias a EaD [...]”. Sendo a educação um processo dinâmico, dialético e contraditório, que se insere no âmbito das disputas que ocorrem na sociedade, compreendemos que também as pesquisas e análises sobre a questão se colocam também no contexto desses embates.

Considerações Finais

Não podemos analisar a expansão da EaD e a sua materialização enquanto estratégia política sem considerar a rápida consolidação e estabilização de um movimento que denominamos *nova pedagogia da hegemonia* (NEVES & SANTANNA, 2005; OLIVEIRA, 2008a; 2008B; MARTINS, 2007), ou seja, a série de formulações teóricas e as ações político-ideológicas utilizadas pela classe dominante para assegurar, em nível mundial e também no Brasil, o seu projeto de sociedade e de sociabilidade para os anos iniciais do século XXI, .

Na perspectiva da educação política, entendemos que o projeto de sociabilidade prepara o novo intelectual urbano (NEVES, 2004; OLIVEIRA, 2008a), que é o organizador do consenso do conjunto da população brasileira e também formador de um novo homem coletivo segundo os princípios contemporâneos; ou seja, do ponto de vista econômico, busca-se a formação do **homem empreendedor**, que atribua a si a tarefa de contornar os graves problemas do capitalismo tais como o desemprego, subemprego, redução salarial, perda de direitos trabalhistas e sociais. Do ponto de vista ético-político,

um **homem colaborador**, que atribua a si, individualmente ou em grupos, a resolução dos graves problemas causados pelo aprofundamento da desigualdade social, apresentando-se, voluntariamente para, em níveis distintos de consciência, fazer a sua parte para consolidar a hegemonia do capital, através da implementação de ações sociais de alívio a pobreza (NEVES, 2008).

Nesse sentido, é preciso retomar a dimensão da totalidade para se compreender o papel da educação na formação do homem de novo tipo, e o papel do professor, enquanto intelectual responsável por difundir essa educação na escola. A ênfase na EaD como política pública para a formação de professores respondeu a pelo menos dois pressupostos importantes: a possibilidade de minimizar rapidamente a falta de qualificação dos professores (já que atende a um grande contingente de pessoas com custos bem menores que a formação presencial), e a de ampliar o acesso à educação superior. Assim, os programas de formação em larga escala não somente difundiram os conteúdos, competências, habilidades e valores necessários ao homem de novo tipo, como consolidaram a formação do novo intelectual necessário à coesão social.

Por outro lado, também não podemos desconsiderar outras características importantes, especialmente no caso da UAB, tais como a crescente alocação de recursos do Estado para a formação de recursos humanos em EaD; a presença das IES públicas assumindo a educação a distância; a preocupação com questões pedagógicas; a exigência de instalações adequadas nos pólos. Entretanto, dentre os problemas mais significativos do ponto de vista operacional temos o pouco conhecimento dos alunos sobre o funcionamento dos aplicativos das redes NT Windows e do pacote *Office*, as dificuldades de acesso à Internet quando os alunos não se encontram nos pólos e isso sem contar que, com o envelhecimento das máquinas, aumentará a necessidade de assistência técnica, já bastante precária em muitas localidades. Não podemos pensar que seja possível formar, em qualquer nível e modalidade de ensino, pessoas sem “cadernos, lápis e livros”, ou seja, sem que tenham acesso irrestrito aos computadores e a internet em qualquer momento e em qualquer lugar. Cabe mencionar ainda, como problema, que como se tratam de programas para atingir uma grande massa, não é possível observar as especificidades regionais e locais; nesse sentido, um dos problemas da educação em larga escala seria o descolamento entre a proposta e a realidade dos alunos.

Criticar o caráter salvacionista da EaD não pode ser entendido como um desprezo a essa forma de educação, ou até mesmo a uma redução da EaD e das TIC como possibilidade de ação educativa. Recorrendo a Lobo Neto (2001, p.58), compreendemos que qualquer proposição e “análise consistente do ensino a distância só é possível a partir da aceitação do duplo desafio de tratá-la ao mesmo tempo como objeto específico, mas também, como parte solidária da educação, assumida em toda a sua dimensão e complexidade”.

Assim, privilegiar os meios – as tecnologias – empobrecidos pela redução a programas de certificação em larga escala é deixar de lado a possibilidade de incorporação das TIC na perspectiva de criar novas possibilidades e desafios para a educação e para o ensino superior. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de pensar que a utilização das TIC não pode ser confundida “com ‘proximidade humana’ no sentido da participação mútua e da identificação, que só podem ser gradativamente construídas ao longo do convívio mútuo e da troca de experiências” (TÜRCKE, 2002, *apud* ZUIN, 2006, p. 941), requisitos fundamentais para a formação humana.

A formação humana e para o trabalho não pode prescindir de um ambiente educacional que valorize a criatividade, a reflexão, a pesquisa, a interação, o aprofundamento das questões políticas, metodológicas, sociais, éticas e culturais. Vale então perguntar se a EaD permitiria esse ambiente. Evidentemente, não se pode ser ingênuo a ponto de acreditar que a simples presença física do professor seja garantia de um ensino de boa qualidade, o que nos leva a retomar a idéia inicial que a análise das políticas de formação em nível superior não podem excluir a forma (EaD) do conteúdo (aspectos técnicos e ético-políticos).

Acreditamos, firmemente, que toda a discussão que fizemos está inserida numa realidade concreta e histórica, onde se entrecruzam os projetos pessoais e existenciais das pessoas. Não é irrelevante que, para muitas pessoas, a EaD seja a única possibilidade de retorno à escola, e, mais ainda, de acesso ao ensino superior. Entretanto, tornar a EaD a principal estratégia de formação inicial e continuada de professores não apenas reduz a formação a mecanismos de certificação em massa, dada a transmissão rápida dos conhecimentos e a perspectiva de adestramento, quanto se esvazia, como discutiu Chauí (2003, p.7), a “marca essencial da docência”, que é a formação. Não é demais lembrar que a EaD pode se constituir num mecanismo fundamental para formação, em nível superior, em *caráter emergencial*, de professores

leigos da rede pública, ou mesmo um instrumento importante a ser utilizado para *enriquecer* os cursos presenciais de formação de professores.

Referências Bibliográficas:

ALVES, Amélia Maria de Almeida. Educação a Distância e Educação Continuada. In: LOBO NETO, Francisco J.S. **Educação a distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001. p. 45-56.

ANDES-SN. **Universidade Aberta do Brasil: faz-se necessário denunciar o engodo**. Brasília, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial**. O Estado num mundo em transformações. Washington, 1997.

BARRETO, Raquel Goulart. As Tecnologias na política nacional de professores a distância. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.29, n.104, p. 891-917, out. 2008. Especial.

_____. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.29, n.105, p.1139-1166, st./dez. 2008.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. In: Revista Brasileira de Educação, n.24, set/out/nov/dez 2003. p. 5-15

CHESNAIS, François. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. In: Vários. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto/Corecon, 1999. p.77-108.

_____. **A mundialização do capital**. Tradução por: Silvana Finzi Foá. 2 ed. São Paulo: Xamã, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? . *Educação & Sociedade*, Campinas, v.29, p. 891-918, 2008. Especial.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores, 2005.

FONTES, Virgínia. Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais na década de 1980. In: LIMA, Júlio César França & NEVES, Lúcia Maria W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. p. 201-240.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.136-167, set. 2002.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação.*, v.13, n37. p.57-70. Jan./Abr. 2008.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

JAMIL, Salmi. **Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria**. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, Washington, DC, 2003. Disponible em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2004/03/24/000012009_20040324085415/Rendered/PDF/249730Spanish01Construir0Sociedades.pdf > Acesso em: 14 de novembro de 2007.

LOBO NETO, Francisco J.S. Educação a distância: referências e trajetórias. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade**: estratégias para educar o consenso no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro, UFF, Tese de Doutorado, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. Trabalho publicado nos Anais da 27ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 21 a 24 de novembro de 2004.

_____. **Mais do que nunca é preciso pensar a escola como Antonio Gramsci a concebeu**. Rio de Janeiro, 2008. (mimeo)

NEVES, Lúcia Maria Wanderley, e SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a ova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L.M.W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p.19-39.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: Análise do “PROJETO VEREDAS” de Minas Gerais**. Niterói-RJ/UFF, 07/03/2008a. Tese (Doutorado em Educação), 323 páginas.

_____. **Formação de Professores em Nível Superior: O Projeto Veredas e a nova sociabilidade do capital**. Trabalho publicado nos Anais da 31ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2008b.

ZUIN, Antônio A.S. Educação a Distância ou Educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.27, n.96, p. 935-934, out. 2006. Número Especial.