UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ
CENTRO DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGEO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: CONTEXTOS INSTITUCIONAIS EM QUESTÃO

MARCIO DA COSTA BERBAT

RIO DE JANEIRO
2008

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

MARCIO DA COSTA BERBAT

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: CONTEXTOS INSTITUCIONAIS EM QUESTÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Geografia – Como Requisito Parcial de Obtenção do Título de Mestre em Geografia. Área de Concentração: Globalização, Políticas Públicas e Reestruturação Territorial.

Orientador: Prof. Dr. Hindenburgo Francisco Pires

Rio de Janeiro
2008

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CTC/C

B484 Berbat, Marcio da Costa

Formação de Professores de Geografia na Educação Superior a Distância: Contextos Institucionais em Questão. Marcio da Costa Berbat. Rio de Janeiro, 2008.

253f.

Orientador: Hindenburgo Francisco Pires.
Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Geografia.

1. Ensino a distância - Teses. 2. Ensino superior – Teses. 3. Professores – Formação - Teses. 4. Professores da Educação Básica – Formação – Teses. I. Pires, Hindenburgo Francisco. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Geografia. III. Título.

CDU 37.018.43

Márcio da Costa Berbat

Formação de Professores de Geografia na Educação Superior à Distância: Contextos Institucionais em Questão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Geografia, do Instituto de Geografia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Aprovada em 03 de julho de 2008

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof. Dr. Hindenburgo Francisco Pires (Orientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

.....
Prof. Dr. Gláucio José Marafon
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

.....
Prof. Dr. Cláudio Antonio Gonçalves Egler
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

.....
Profª. Drª Núria Hanglei Cacete
Universidade de São Paulo - USP

Rio de Janeiro
2008

Aos trabalhadores da educação, pela luta e dedicação a escola brasileira, sempre na busca por uma reformulação da educação básica e superior de forma democrática, autônoma, integradora socialmente, pública e gratuita.

Agradecimentos

Agradeço aos meus familiares: em especial a meu filho Vinício, meus pais Luiz e Graça, minhas irmãs Soraia e Márcia, minhas sobrinhas Isabela e Gabriela e os meus cunhados André e Romilson, pelo apoio desde sempre.

Gostaria de agradecer ao meu orientador, o professor Hindenburgo Francisco Pires, que possibilitou uma reflexão importante acerca do tema, além de sempre incentivar na organização das leituras e trabalhos que resultaram na elaboração desta dissertação.

Aos amigos Edson da Silva Ribeiro e Jailton Humberto dos Santos, pela colaboração durante a realização deste trabalho, sem o qual não seriam possíveis os muitos momentos de pesquisa e leitura, fundamentais na construção de qualquer trabalho acadêmico.

Aos amigos da turma de pós-graduação, em especial a Marcus Anversa, Sidney Cardoso, Fátima Borges e Arthur Pinheiro, que sempre estiveram presentes com suas opiniões e atenção aos demais colegas.

Aos professores do Instituto de Geografia da UERJ, o meu muito obrigado pelas intensas discussões e aulas enriquecedoras. Aos funcionários do Instituto de Geografia, pela ajuda de sempre e bom trabalho prestado a Universidade Pública Brasileira.

Aos professores Paulo Rogério Moro e Carla Silvia Pimentel, ambos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pelas conversas sobre a educação a distância e disponibilização de material referente ao projeto Pró-Licenciatura para uso na pesquisa.

A professora Ana Beatriz Gomes, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), por ter disponibilizado material referente ao projeto Pró-Licenciatura da parceria entre a UEPB e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Aos amigos professores da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, que sempre estiveram incentivando o nosso trabalho e que são exemplos de luta pela educação pública com qualidade.

Aos amigos da Faculdade de Educação da UERJ, no qual tenho o prazer de conviver através do trabalho em conjunto no Curso de Pedagogia, no âmbito da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ/Universidade Aberta do Brasil. Em especial a Cleia Rodrigues (com saudades) e alguns colegas da equipe de Geografia, como Alessandra Moraes, Raphael Borges, Eduardo Mello e Lenice Lira. Ainda na UERJ, agradeço aos Professores Rafael Straforini e Eduardo Pimentel, pela participação em trabalhos e atividades organizadas no âmbito do Curso de Pedagogia e nas conversas sempre proveitosa para o meu caminhar docente.

Aos professores Ênio José Serra dos Santos, Leonardo Azevedo Neves e Íris Rodrigues de Oliveira, pela excelente convivência de trabalho junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ, no qual a minha formação só tem enriquecido de valiosas experiências.

A professora Núria Hanglei Cacete, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), pela possibilidade de leitura dos seus textos e conversas que tanto enriqueceram a minha formação, motivando a pesquisa no campo da política educacional para a formação de professores.

Aos alunos da UERJ e da UFRJ, em diferentes oportunidades, sempre dispostos a dialogar sobre a política educacional para a formação de professores. Também aos

professores Andrews Lucena, Michele Tancman, Márcia Miranda, Pedro Henrique, pelas colaborações para a realização do trabalho.

Aos amigos da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Seção Rio de Janeiro e de Niterói, pelos excelentes momentos de atividades em conjunto, em especial ao grupo de trabalho (seção Rio de Janeiro) sobre o ensino de Geografia, que através dos professores Ênio José Serra dos Santos e Tomoko Iyda Paganelli, tem cada vez mais influenciado na minha trajetória docente.

Aos professores Gláucio José Marafon (UERJ) e Cláudio Antônio Gonçalves Egler (UFRJ) pela participação no exame de qualificação e também na defesa do mestrado, pelos valiosos comentários e sugestões que tanto enriqueceram este trabalho. A professora Núria Hanglei Cacete (USP), pela sua generosa disponibilidade em participar da banca de defesa do mestrado.

Enfim, a todas as pessoas que, diretamente ou não, contribuíram decisivamente para que nossos objetivos fossem alcançados.

O Professor exercita a sua cidadania dando conta de gerir a sua própria atividade profissional, construindo e reconstruindo, constantemente, o saber e, daí sim, poderá pensar em formar cidadãos, quer dizer, fazer das suas aulas oportunidade a que os alunos construam o seu conhecimento, se interessem pelas aulas e pelas tarefas e compreendam o significado que tem tudo isso.

Helena Copetti Callai (1999, p. 38).

RESUMO

O propósito desta dissertação foi estudar o processo de criação e implementação da política educacional de formação de professores para a educação básica através da educação superior a distância. Investigou-se sobre a contextualização histórica e geográfica da educação a distância no Brasil e no mundo; o processo de mudanças tanto nas políticas públicas como na legislação educacional, que levou à formulação de programas e sistemas institucionais de ensino superior como a Universidade Aberta do Brasil e o Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), direcionados para a formação de professores a partir do uso de sistemas técnicos em rede. O quadro conceitual baseou-se na conjuntura de orientações ligadas às teorias e as políticas de expansão da educação superior no país, influenciadas principalmente por organismos multilaterais internacionais de financiamento e também pela Organização Mundial do Comércio. A revisão da literatura cobriu as áreas de história da educação a distância no Brasil e no mundo; os discursos envolvendo as políticas públicas e legislações educacionais; na organização de redes técnicas no ambiente de formação e prática pedagógica e dos atuais sistemas de formação de professores na educação superior a distância, com exemplos dos cursos de Licenciatura em Geografia. O estudo concluiu que a implementação da educação superior a distância está baseada no enfraquecimento da participação do Estado nas políticas educacionais de manutenção e acesso ao ensino superior, principalmente, precarizando as relações de trabalho e de infra-estrutura das instituições públicas, ao mesmo tempo em que direciona a educação brasileira para a área de prestação de serviços, utilizando discursos da universalização do ensino em todos os níveis.

Palavras Chave: Formação de Professores, Licenciatura em Geografia, Universidade Aberta do Brasil, Pró-Licenciatura, Educação Superior a Distância e Redes Técnicas.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation was to study the process of creation and implementation of educational policy of training teachers for basic education through the distance education. Investigated on the historical and geographical background of distance education in Brazil and the world, the process of change both in public policy and in educational legislation, which led to the formulation of programmes and institutional systems of higher education as the Brazil Open University and Training Program for Teachers of Basic and Secondary Education (Pro-Graduate), targeted for teacher training from the use of technical systems in network. The conceptual framework based on the juncture of guidelines related to the theories and policies for expansion of higher education in the country, mainly influenced by multilateral agencies, international funding and also by the World Trade Organization. The literature review covered the areas of history of distance education in Brazil and in the world, the speeches involving public policies and educational laws, technical networks in the organization of the environment of training and pedagogical practice and the current systems of teacher training in the distance education, with examples of courses of Geography graduation. The study concluded that the implementation of the distance higher education is based on the weakening of the State's participation in the educational policies of maintenance and access to higher education, mainly making precarious the relationship of work and infrastructure of public institutions, while leading the Brazilian education to the area of services providers, using speeches of universalization of education at all levels.

Keywords: Teaching Graduation, Geography Graduation, Open University of Brazil, Pro-Graduate, Distance High Education and Networking Techniques.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Municípios - Pólos no Paraná p. 190

Figura 2 – Mapa de Municípios – Pólos em Santa Catarina p. 191

Foto 1 – Sala de Recepção de Videoconferência na Estrutura do NUTEAD/UEPG p. 205

Quadro 1 – Histórico da Educação a Distância no Mundo p. 55

Quadro 2 – Histórico da Educação a Distância no Brasil p. 74

Quadro 3 – Instituições com maior número de alunos em Educação a Distância no Brasil (Ano base 2006) p. 115

Quadro 4 – Cursos de Geografia aprovados no 1º edital da UAB p. 123

Quadro 5 – Cursos de Geografia aprovados no 2º edital da UAB p. 126

Quadro 6 – Cursos de Licenciatura em Geografia na Modalidade a Distância p. 132

Quadro 7 – 1º Período - Abertura de Novas Turmas em Cursos Existentes da Fase I p. 167

Quadro 8 – 2º Período - Abertura de Novos Cursos para a Fase II p. 167

Quadro 9 – 3º Período - Abertura de Novos Cursos para a Fase II p. 168

Quadro 10 – Os Municípios que constituiriam os Pólos no Estado do Paraná p. 191

Quadro 11 – Os Municípios que constituiriam os Pólos no Estado Santa Catarina p. 192

Quadro 12 – Referente ao Estado do Paraná p. 193

Quadro 13 – Referente ao Estado de Santa Catarina p. 193

Quadro 14 – Organização Curricular – Pró-Licenciatura – UEPG p. 198

Quadro 15 – Divisão das Disciplinas de Prática de Ensino e Formação Específica p. 199

Quadro 16 – Pagamentos Pró-licenciatura – UEPG p. 210

Tabela 1 – Funções Docentes nos anos/séries Finais do Ensino Fundamental por Região / Formação do Professor p. 170

Tabela 2 – Funções Docentes no Ensino Médio por Região / Formação do Professor p. 171

SIGLAS UTILIZADAS

ABRAEAD – Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância

ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Professores

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AGCS – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

BM – Banco Mundial

BRASILEAD – Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior

CEAD – Centro de Educação a Distância

CECIERJ – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEDERJ – Centro Universitário de Ensino a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEE – Conselhos Estaduais de Educação

CEFET-PARÁ – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará

CEFORTEC – Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino

CETEB – Centro de Ensino Técnico de Brasília

CEN – Centro Educacional de Niterói

CES – Conselho de Ensino Superior

CNAU – Comissão Nacional de Atividades Espaciais

CNBB – Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CNRES – Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

DVD – Do Inglês Digital Vídeo Disc

EAD – Educação a Distância

FAFIPAR – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá

FESP – Fundação de Ensino Superior de Passos

FINOM – Faculdade do Noroeste de Minas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciências

FUBRAE – Fundação Brasileira de Educação

FUNCESI – Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira

FUNTEVE – Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa

GERES – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

GESAC – Governo Eletrônico e Serviço de Atendimento ao Cidadão

ICDE – Conselho Internacional de Educação a Distância

ICCE – Conselho Internacional de Educação por Correspondência

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

INTERNET – Rede Mundial de Computadores

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MULTIRIO – Empresa Municipal de Multimeios

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

NASA – Do Inglês National Aeronautics and Space Administration

NEAD – Núcleo de Educação Aberta e a Distância

NETEAD – Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização Não Governamental

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PED – Programa de Ensino a Distância

P&D – Pesquisa e Desenvolvimento

PIB – Produto Interno Bruto

PND-NR – Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República

PNE – Plano Nacional de Educação

PROCAD – Projeto de Capacitação de Docentes

PRÓ-LICENCIATURA – Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio

PROINFO – Programa de Informática nas Escolas Públicas

PRONTEL – Programa Nacional de Tele-Educação

PUC-MINAS – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

REGESD – Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância

RNP – Rede Nacional de Pesquisa

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SACI – Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares

SAPIENS – Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SERPRO – Serviço Federal de Processamento de Dados

SESC – Serviço Social do Comércio

SESU – Secretaria de Ensino Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINEAD – Sistema de Radiodifusão Educativa

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TVE – Televisão Educativa

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNB – Universidade de Brasília

UNC – Universidade do Contestado

UNED – Universidade Nacional de Educação a Distância

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNICS – Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná

UNIFRAN – Universidade de Franca

UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

UNIREDE – Universidade Virtual Pública do Brasil

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNIS – Centro Universitário do Sul de Minas

UNIT – Universidade Tiradentes

UNIUBE – Universidade de Uberaba

UNIVALE – Universidade do Vale do Rio Doce

UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

VHS – Do Inglês Vídeo Home System

WWW – Do Inglês Word Wide Web

SUMÁRIO

RESUMO p.10

INTRODUÇÃO p.22

CAPÍTULO 1

A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E GEOGRÁFICA
DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA p.30

1.1 - Do Termo ao “conceito” Consagrado p.30
1.2 - O Histórico da Educação a Distância no Mundo p.49
1.2.1 - Instituições Especializadas e Integradas p.66
1.3 - O Histórico da Educação a Distância no Brasil p.72

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES p.82

2.1 - A Formação do Professor na Educação Superior a Distância: Referencial Teórico em que está inserida e as políticas públicas que a delineam p.83
2.2 - Das Primeiras Experiências na Educação Superior a Distância até a Institucionalização da Universidade Aberta do Brasil p.113
2.3 - Os Primeiros Cursos de Licenciatura em Geografia na Educação Superior a Distância no Brasil (2005 – 2008) p.130
2.4 - A Trajetória da Legislação na Educação a Distância: da LDBEN nº 9.394/1996 ao Decreto nº 5.622/2005 p.145
2.5 - A Formação do Professor no Contexto de Redes Tecnológicas p.152

CAPÍTULO 3

PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - PRÓ-LICENCIATURA p.160

3.1 - Origem, Objetivos e Apropriações do Pró-Licenciatura p.161
3.2 - Proposta Político Pedagógica do Pró-Licenciatura – Espaços de Formação p.172
3.3 - Os Projetos Aprovados para a Licenciatura em Geografia p.186
3.4 - A Licenciatura em Geografia: o projeto da UEPG p.189
3.5 - Perspectivas do Pró-Licenciatura para a Formação de Professores p.211

A GUISA DE CONCLUSÃO p.218

BIBLIOGRAFIA p.230

ANEXO A p.248

INTRODUÇÃO

O discurso que tecemos evidencia quem realmente somos, quais papéis que incorporamos, o local de onde falamos e a intenção que desejamos. Assim, com esse horizonte, já nos é possível afirmar que nossa perspectiva, nosso ponto de vista sobre determinado tema é sempre parcial, fragmentado ou incompleto. Ao assumir determinadas posições em discursos como nossos, eles evidenciam um jeito de pensar, de sentir, de conhecer e de perceber o mundo dentre outros sempre possíveis.

Portanto, em relação ao desenrolar atual de mudanças na educação brasileira, podemos compreender que não raras vezes os destinos de uma época são manipulados por visões restritas, finalidades imediatas de pequenos grupos muito ativos no rumo da sociedade que a maioria das pessoas ignora ou finge desconhecer.

Nas duas últimas décadas, o sistema de ensino superior brasileiro vem passando por profundas transformações, no qual podemos afirmar que não tem até o momento, procurado efetivamente fazer com que o acesso e a permanência na educação superior sejam de fato um direito da população brasileira.

As questões que me movem na presente investigação são frutos da percepção das mudanças que vem ocorrendo nas relações de manutenção e ampliação de vagas na educação superior no país, através da modalidade a distância, principalmente nos cursos de formação de professores para a educação básica, já que atuando como “professor tutor” de Geografia no Curso de Pedagogia na modalidade semipresencial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no âmbito da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ/Universidade Aberta do Brasil, estamos vivenciando e de alguma forma participando mesmo que indiretamente dessas alterações na estrutura do sistema de ensino superior do país.

Assim, entendemos que pensando como Antônio Gramsci foi um aprofundamento na necessidade de a partir do sentir, compreender e saber, esta pesquisa busca analisar essa travessia na educação superior brasileira que parece não conhecer muito bem a sua origem e obviamente o seu destino.

O objetivo geral deste trabalho é o de compreender as orientações que permeiam as mudanças nas políticas educacionais, através da criação e expansão da educação superior a distância no Brasil, principalmente nos cursos de formação de professores, tanto nas instituições de ensino superior públicas como privadas, a partir do início da década de 90 do século XX, chegando ao século XXI, com várias estruturas de ensino superior baseadas em práticas pedagógicas orientadas através de sistemas técnicos em rede, como o Programa Pró-Licenciatura[1] e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que vem modificando e (re) criando paralelamente uma nova forma de organização territorial, na legislação educacional, na relação de trabalho docente e também no ensino aprendizagem.

O Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), baseado na educação superior a distância, administrado e fomentado pelo Ministério da Educação (MEC), que através de proposta pedagógica específica vem oferecendo vagas para a formação de professores em exercício, que não tenham a licenciatura plena na área e que já atuam na rede pública de ensino.

De acordo com o Ministério da Educação, o objetivo do Programa Pró-Licenciatura é “melhorar a qualidade de ensino na Educação Básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação. Ele tem como ponto de partida a ação do professor na escola em que desenvolve seu trabalho. A experiência do dia-a-dia do professor deverá ser instrumento de reflexão

[1] Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura).

sobre a prática pedagógica, bem como a experimentação do que é proposto e estudado no processo do curso. Igualmente, procura oferecer ao professor-cursista a oportunidade de vivenciar trocas freqüentes com seus pares, com pesquisadores e professores de outras instituições".

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi idealizado e criado pelo Ministério da Educação (MEC), através do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior no Brasil.

Segundo Freitas (2007, p. 1210), esta iniciativa, no entanto, tem suas contradições, na medida em que privilegia a modalidade de educação a distância para a formação inicial de professores em exercício, que vem institucionalizar os programas de formação de professores a distância como política pública de formação.

Sabemos que a nossa realidade social, em suas disparidades e antagonismos, coloca e recoloca o sistema de formação de professores do país em constante processo de questionamentos, enquanto uma verdadeira revolução se revela de forma a ser desenvolvida com caráter prático-teórico do conhecimento estabelecido. Esse processo não se circunscreve necessariamente a um momento específico. Desdobra-se, podendo estender-se por um longo período, que para o nosso entendimento, estabelece um novo modo de olhar o passado educacional, no qual permite um descortino do futuro, alterando a relação espaço-tempo e possibilitando novas relações e estruturas em um vasto processo de construção social.

Principalmente por essa razão, julgamos ser de fundamental importância pensar e organizar a presente pesquisa considerando, por um lado, explorar a relação espacial

temporal entre passado e presente, mostrando que nem sempre “as coisas foram assim”, mas “tornaram-se assim”, e, por outro, analisar a atual reforma da educação superior no Brasil, focalizando principalmente a educação superior a distância, levando-se em consideração seus pressupostos e agentes, suas políticas e legislações, suas concepções e perspectivas.

Evidenciando a nossa posição crítica em relação ao objeto de pesquisa, ou seja, compreender o processo de formação de professores através da educação superior a distância, que também no entendimento sobre as mudanças no sistema de educação superior, conforme Catani & Oliveira (2000, pp. 108-109), no qual afirmam que nos últimos anos, aquilo que se iniciou de modo disperso e desarticulado assumiu, claramente, a forma de um amplo processo de diversificação e diferenciação do sistema de ensino superior no Brasil.

O que nos interessa nesta pesquisa é estabelecer uma relação que possa compreender as ligações existentes entre o uso histórico de sistemas técnicos em rede no ambiente educacional tanto no Brasil como a nível mundial até os dias de hoje; as concepções e mudanças na legislação educacional brasileira no tocante as alterações para a regulamentação da educação a distância; conhecer as instituições de ensino superior e os programas de formação de professores na modalidade a distância que oferecem a Licenciatura em Geografia e o que está por detrás do discurso político que de fato torna base a nova conjuntura na educação básica e superior no Brasil, que no nosso entender, está fortemente carregado de orientações múltiplas ligadas aos organismos multilaterais internacionais de financiamento e mais recentemente, também através da Organização Mundial do Comércio (OMC), sempre de alguma forma em consonância com o governo e os empresários brasileiros.

Podemos identificar que a importância no qual um estudo voltado para entender o processo de construção de novas bases para o sistema educacional, que parece caminhar para a área de prestação de serviços, que no Brasil quase nunca foi discutido de forma democrática com a população, mostra efetivamente que as evidências sobre as articulações no avanço desordenado da educação superior a distância só devem no fundo prevalecer à ordem já instituída, ou seja, tentar manter o controle da forma de pensar, agir e consequentemente, na maneira de aceitar as imposições por parte da elite que comanda o país, a revelia de uma população que não conhece o verdadeiro sentido das mudanças.

Como afirma Laval (2004, p. 319), a onda de mudança atual dos sistemas educativos deve, portanto, ser ao mesmo tempo compreendida na longa duração e como produto de uma acentuação da mutação capitalista das sociedades. São, portanto os preceitos e práticas do neoliberalismo que é preciso combater e são também os fundamentos dessa forma de sociedade que é preciso recomeçar a interrogar para definir e propor o gênero de políticas, de instituições, de normas, de saberes capazes de fazer contrapeso a essas tendências longas.

No sentido de adentrar nas especificidades do tema e aprofundar teoricamente a discussão, esboçamos, ainda, como objetivos específicos: a) levantamento histórico geográfico da educação a distância pelo Brasil e pelo mundo; b) contextualização do referencial teórico sobre o tema formação de professores na educação superior a distância e o momento atual de expansão desta modalidade de ensino; c) a trajetória da legislação educacional, ou seja, o processo de maturidade e “consenso” entre a LDBEN de 1996 até ó Decreto 5.622/2005, que regulamentou a educação a distância; d) levantamento dos cursos de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância em funcionamento no Brasil; e) Detalhamento sobre o Programa de Formação Inicial de

Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), a exemplificação de um projeto do Programa, neste caso o da Licenciatura em Geografia da UEPG e o processo de criação e funcionamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Tendo por objetivo refletir criticamente sobre as mudanças na política educacional e também na estrutura do sistema de ensino superior, frente à questão dos cursos de formação de professores na educação superior a distância, utilizamos como referências principais os autores Christian Laval, Kátia Lima, Nídia Pontuschka, Helena Freitas, Afrânio Catani, Pablo Gentili, Núria Cacete, João Oliveira, Lalo Minto, Maria Luiza Belloni, Milton Santos, Gaudêncio Frigotto, Selma Pimenta, Lana Cavalcanti, Romualdo Oliveira, Michael Moore, César Minto, Hindenburgo Pires, João Silva Júnior, Raquel Barreto, José Contreras, Roberto Leher, Luiz Dourado, dentre outros.

Para analisarmos de forma mais abrangente e rigorosa, na busca de como se configura o objeto de nosso estudo, revisitamos, através dos autores citados e outros encontrados na bibliografia, as relações entre a política educacional e a formação de professores na educação superior nas últimas décadas, que para nós já está fortemente ligada ao setor de prestação de serviços, tanto nas políticas educacionais públicas como nas atividades comandadas pelos empresários da educação no setor privado.

Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica em torno de elementos fundamentais como a legislação educacional, o processo histórico de implementação da educação a distância e a criação e manutenção dos cursos de formação de professores no Brasil. As leituras propiciaram uma melhor compreensão da relação promíscua da fase atual do neoliberalismo no qual o Brasil e seu sistema de ensino superior se insere, com entendimentos duvidosos sobre o papel da esfera pública e a participação do setor privado, principalmente, ao analisarmos os programas fomentados e induzidos pelo

Ministério da Educação para a formação de professores para a educação básica, como o Programa Pró-Licenciatura e o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

O presente trabalho está organizado em três capítulos ordenados de acordo com o desenvolvimento da pesquisa, além da introdução, da guisa de conclusão e da bibliografia.

No primeiro capítulo intitulado: A Contextualização Histórica e Geográfica da Educação a Distância, analisada através de um levantamento da educação a distância no Brasil e no mundo, iniciando pela própria discussão a respeito da definição sobre ensino e educação, como também as diversas definições sobre a educação a distância. Identificamos as referências sobre a origem dos cursos na modalidade a distância, sua expansão até as chamadas mega-universidades pelo mundo e as interferências de todo esse processo por vários países também ao longo da implantação da educação a distância no Brasil, não esquecendo de pontuar os sistemas técnicos que em cada momento foram se somando a estrutura educacional.

No segundo capítulo: Políticas Públicas e Formação de Professores discorremos sobre o referencial teórico envolvido na formação de professores pela educação superior a distância, identificando dentro da bibliografia um grande predomínio pelas comprovações documentais e as discussões a respeito da orientação dos organismos multilaterais internacionais de financiamento nas políticas educacionais do Brasil.

A partir dessa confrontação de idéias, fazemos um pequeno levantamento do processo de introdução da educação a distância e das modificações nos programas dos governos de Fernando Collor de Mello até o atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sempre procurando compreender de forma crítica a discussão e a construção efetiva de programas, consórcios ou parcerias para a oferta de cursos na modalidade a distância. Destacamos o processo de avanço do neoliberalismo na escola em todos os níveis

durante esse período da história brasileira. Também apresentamos o processo de implantação do primeiro curso superior a funcionar na modalidade a distância no Brasil. Em seguida, contextualizamos a Universidade Aberta do Brasil, já que ganhou oficialmente a incumbência do governo federal para a formação de professores para a educação básica. Um breve levantamento sobre os cursos de Licenciatura em Geografia é realizado para evidenciar o avanço da educação superior a distância nos últimos quatro anos.

Um estudo cronológico sobre as mudanças na legislação educacional também faz parte do capítulo, já que apenas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva o processo de efetivação sobre a legislação é definido, infelizmente através de um Decreto, que ainda hoje se arrasta por regulamentações (por exemplo, a pós-graduação strictu sensu) e tentativas de novas alterações.

Por fim, o capítulo analisa a formação de professores sob um contexto de redes tecnológicas, que vem mostrando a enorme dificuldade de integração entre os ambientes de formação com o da prática dos professores.

No terceiro capítulo, apresentamos e analisamos brevemente o Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), que tem características fortemente ligadas a ampliação de vagas para a formação de professores utilizando a educação superior a distância, de forma precária, no qual podemos dizer que voltada para efetivação de uma política de mercado, que busca ampliar as vagas a qualquer custo em detrimento do fortalecimento institucional das Universidade Públicas por todo o Brasil. Através do Projeto da Universidade Estadual de Ponta Grossa, para a oferta do curso de Licenciatura em Geografia, podemos verificar apesar do início do curso, muitos pontos frágeis e que fogem da participação efetiva da esfera pública na educação superior.

1 - A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E GEOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ao pensarmos no avanço da educação a distância ao longo das últimas décadas, pode-se perceber o quanto a sua utilização, mesmo que disponível de maneira desigual para a sociedade, vem indicando novos horizontes de possibilidades na prática pedagógica desenvolvida no sistema de ensino em todos os níveis.

O objetivo deste capítulo é apresentar um resgate histórico da educação a distância, inclusive com a educação superior a distância, não esquecendo das disputas socioeconômicas encontradas no mesmo território que as tecnologias da informação e comunicação nos fazem requalificar de forma quase que instantânea as transformações que as redes técnicas podem desenvolver no tempo e no espaço.

1.1 - Do Termo ao "Conceito" Consagrado

> Cada período é portador de um sentido, partilhado pelo espaço e pela sociedade, representativo da forma como a história realiza as promessas da técnica (SANTOS, 1996, p. 137).

A educação a distância[2] (EAD) tem ao longo dos últimos anos apresentado uma importância crescente no sistema educacional a nível mundial, sua forma estrutural vem evoluindo com o avanço das técnicas e se adaptando paralelamente ao desenvolvimento dos diferentes modelos de ensino aprendizagem.

[2] No presente trabalho, o termo *Educação a Distância*, o "a", não é craseado porque se refere a distância sem limite de espaço e tempo, ou seja, é indeterminada. Seguindo as regras gramaticais em uso atualmente no país, educação a distância só deve ser craseada quando se referir a espaço determinado. Exemplo: à distância de 500 metros.

Os discursos sobre as maneiras de interpretação da modalidade de educação a distância também são variados e em alguns casos fortemente carregados de orientações teóricas (para não dizer “filosófica”).

A importância da educação a distância torna-se maior à proporção que novas camadas da população buscam educar-se ou atualizar-se profissionalmente por várias razões, principalmente, devido às rápidas mudanças e transformações em todos os campos do saber e nas relações do trabalho a nível mundial.

Apesar de todos os avanços da educação a distância no Brasil, ainda hoje, existe uma resistência cultural muito forte, principalmente por não conhecermos na maioria das vezes o processo histórico de formação do sistema educacional no país.

A história da educação formal no país tem seus fundamentos a partir de um ensino cujos objetivos foram, quase sempre, o privilégio a determinados segmentos da população. De acordo com ROMANELLI (1978), em um dos estudos mais significativos acerca da história da educação brasileira, no qual aponta o caráter elitista da mesma, afirmando que:

> A forma como foi feita a colonização em terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura, condicionaram a evolução da educação escolar no Brasil. A necessidade de manter os desníveis sociais teve, desde então, na educação escolar um instrumento de reforço das desigualdades. Neste sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classe, apresentando-se se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho. Ao mesmo tempo esta escola deu à camada dominante a oportunidade de ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os níveis, atingindo apenas a uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter “status” (1978, pp. 23-24).

Apesar das mudanças econômicas, políticas e sociais, a educação formal no Brasil segue seu ritmo, ou seja, mantendo a seletividade e a exclusão daqueles que na verdade mais necessitam dela.

De acordo com Batista (2002, p. 40), a educação a distância é legatária da educação em sentido amplo. A compreensão de sua contingência ou de sua pertinência em determinado contexto sócio-econômico pressupõe o conhecimento da história educacional.

Tratar, da educação a distancia, significa trabalhar com um tema que represente uma possibilidade de romper com um ciclo determinado há muito tempo. Este rompimento, no entanto, não pode ter em sua base a substituição de sistemas presenciais por sistemas a distância, precisa caminhar para a formação de um sistema híbrido, no qual a prática pedagógica seja integradora das técnicas e democrática no acesso.

A educação a distância sempre apresentou na sua base o discurso de democratização e facilitação do acesso à escola, para que todos de alguma forma pudessem ter acesso às informações em busca da construção do conhecimento, não apenas de suplência ao sistema regular estabelecido, nem tampouco, a implantação de sistemas provisórios, mas em sistemas fundados na educação permanente e continuada, demanda que os principais “gestores” da sociedade contemporânea nos impõem como forma de superação de problemas relativos ao desenvolvimento econômico e tecnológico, que vivenciamos amplamente, baseados na desigualdade de acesso e uso em relação aos bens produzidos pela própria sociedade.

A conjugação deste novo contexto com a crescente expectativa de formação especializada em várias áreas gerou ações que reverberaram nas estruturas do ensino superior. A educação, considerando a nova conjuntura socioeconômica, passou a ser

concebida como um processo permanente, que emerge em um momento diagnosticado como crise na educação em nível mundial (GOUVÊA & OLIVEIRA, 2006, p. 45).

O Professor Moacir Gadotti (1990), em relação a educação permanente, após um estudo detalhado, nos afirma que:

> Na década de 70 do século XX, o fenômeno educação permanente atraiu a atenção de numerosos educadores e também dos tecnocratas da educação. Todo um movimento não-escolar, fora do sistema tradicional formal, se desenvolvia já há meio século, mas apenas no fim da década de 60 é que apareceram os primeiros trabalhos escritos, as primeiras pesquisas de fôlego, na Europa e Estados Unidos sobre o assunto. O *discurso* sobre educação permanente, que é todo um trabalho teórico em torno desse fenômeno, o qual foi particularmente desenvolvido pela Unesco, pelo Conselho da Europa, pela OCDE e, depois, pelo Banco Mundial. A minha pergunta sobre a Educação Permanente era esta: para quem e contra quem combate a educação permanente? Para qual homem e para qual sociedade? A Unesco apresentava a Educação Permanente como um conceito "desideologizado". Em função das questões formuladas por mim aos textos da educação permanente (para quem?, contra quem?), pude concluir que ela, enquanto discurso, é um *discurso ideológico*. Isto quer dizer que a educação permanente não é um discurso neutro, desideologizado, como sustentava a Unesco, mas um pensamento estruturado, defendendo certos interesses que ela ocultava atrás da máscara da neutralidade. A educação permanente mostrou-se como uma modalidade nova e aperfeiçoada de *educação do colonizador*, de Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido (1990, pp. 113-115).

Hoje, a educação a distância recebe críticas por ser entendida como pertencendo ao discurso da educação permanente ou como forma de ampliação da educação contínua, através dos "cursos de formação inicial e continuada para professores" amplamente utilizados no Brasil desde a metade da década de 90 do século XX.

Para Pimenta (2002, pp. 21-22), no que se refere à formação de professores, afirma que ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar.

Acrescenta ainda a autora, afirmando que a formação contínua não se reduz a um treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas).

Neste cenário, estamos vivenciando a cada dia novas formas e parâmetros de programas de formação de professores em diferentes dimensões do conhecimento, criando relações e perspectivas cada vez mais próximas ao uso da técnica visando desenvolver abordagens formativas, nos fazendo repensar constantemente novas ações que possam realmente atender as necessidades da formação para a educação básica.

Na realidade, a formação do professor não se dá apenas através da formação acadêmica, mas de outras esferas, tais como as ações políticas do Estado, das práticas docentes cotidianas, das práticas políticas coletivas, das pesquisas em educação, etc. São esferas que se articulam e se tensionam numa “rede de relações" instituinte dessa formação, como uma totalidade dialética. Essas relações são, historicamente, de coerção, cooptação, conflito e contradição (CORREA, 2000, p. 135).

Sabemos que a visão ressignificativa da realidade exige um enfoque global de todos os problemas educativos do mundo. É ilusório e paliativo, conceber neste momento histórico o sistema escolar sem levar em conta todas as instâncias da sociedade onde a educação ocorre.

Precisamos compreender que uma prática inclusiva e de alcance qualitativo se completam com um ensino originado do trabalho coletivo, voltado para a sociedade, democrático e que tenha uma atitude crítica na formação de professores.

Temos o entendimento que a educação direcionada para um futuro democrático é aquela que está preocupada com as necessidades sociais presentes na realidade de

nosso país, com a natureza do homem, com o trabalho e sua criação/manutenção. É urgentemente necessário que os educadores se despreguem da educação puramente acadêmica e se preocupem com a atividade onde o homem cria algo "não para si mesmo", mas para o mundo onde ocorre a sua identificação coletiva, no ambiente de formação humana, como no ambiente escolar.

Advertimos que a ênfase em aspectos puramente técnicos tem acarretado prejuízos a concepções e a projetos de educação a distância. Pretendemos situar a abordagem da educação a distância em realidades sociais e econômicas de diferentes contextos, através de recortes cronológicos que possam ajudar a entender a educação a distância numa perspectiva histórica e conjuntural.

Na medida em que a intensificação da educação a distância, em todos os níveis de ensino, ganha espaço pela quantidade de alunos, é essencial entendermos as suas possibilidades dentro de um cenário social injusto, o qual parece caminhar para a ilusão de que a educação permanente ou continuada é a alavanca da transformação socioeducacional.

Historicamente, diversos programas de educação a distância têm desempenhado um papel social. Em geral, em muitos países tem complementado o sistema tradicional (presencial), sendo muitas vezes usado como modelo emergencial decorrente de problemas estruturais nos sistemas educacionais. Entretanto, a educação a distância tem sido usada nas últimas décadas como estratégia em diversos países, incluindo o Brasil, como modelo de ampliação do sistema educacional em geral, tanto o público como privado, criando vagas, principalmente para formar professores, diante de um novo paradigma educacional.

Esse novo paradigma, na verdade vem ampliando a sua participação na formação do homem contemporâneo, que vive a ilusão de controlar o seu futuro, através

da técnica, neste caso, entendido como a forma mais alta de racionalidade e determinante dos rumos da humanidade.

Nos novos tempos do capitalismo, os paradigmas de diferentes origens coexistem na sociedade, cada vez mais ligada ao processo de integração econômica, caracterizando o seu impacto de forma a mudar determinadas concepções e práticas encontradas na educação através de um complexo sistema técnico disponível a nível mundial, que permite formar dentro de uma lógica estandardizada.

De acordo com Galimberti (2007, pp. 6-7), a sociedade atual ainda preserva uma ética pré-tecnológica e expõe crianças e jovens a estimulação excessiva. Para o autor, a técnica pede às pessoas que a empregam um repertório muito elementar, que pode ser adquirido em aproximadamente três meses. Essas pessoas seriam executoras e nunca criadoras.

Segundo Correa (2007, p. 11), o grande desafio é gerar materiais que criem práticas cognitivas para os alunos, que promovam atividades significativas de aprendizagem, enfim, que promovam o desenvolvimento de novas "competências" necessárias ao campo de ação.

Ainda no entendimento da autora, vários pesquisadores, como Gutierrez, Prieto e Jonassen[3], que trabalham nessa mesma direção, consideram que não interessa uma informação em si mesma, e sim uma informação mediada pedagogicamente. A ênfase é educar, não ensinar, focalizam o uso das novas tecnologias a partir dos pressupostos construtivistas, segundo os quais a construção do conhecimento é coletiva.

Dessa forma, esse caminho implica na completa ressignificação do trabalho docente e da organização dos processos pedagógicos nos sistemas de ensino, que devem oferecer elementos necessários à constituição de contextos reais de aprendizagem,

[3] GUTIERREZ, F; PRIETO, D. A Mediação Pedagógica: educação a distância alternativa. SP: Papirus, 1994 e JONASSEN, D. O Uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtiva. Em Aberto – Educação a Distância, Brasília: INEP, ano 16, nº 70, abr. / jun. 1996.

naturalizando objetivos de uma sociedade democrática em ambientes de caráter libertário e construtivista.

Portanto, estamos passando por uma redefinição no processo de formação de professores na perspectiva de uma formação profissional mais adequada às mudanças globais da sociedade contemporânea, no qual deveria ter maior participação político-social nas decisões, entretanto, sofre com a despolitização histórica da sociedade brasileira, resultado da manutenção de uma estrutura de dominação externa e interna, mantendo o país na periferia do desenvolvimento mundial.

Diante da configuração de novos espaços de formação, articulando as necessidades e possibilidades de acesso com o uso dos ambientes virtuais em redes técnicas, criando novos contextos com caminhos educativos e tecnológicos, que não deverá ser apenas um somatório de novas e velhas metodologias da educação, na verdade, poderá permitir possibilidades para o desenvolvimento de novas práticas educacionais, desde que o acesso e a integração nas redes educacionais sejam democraticamente planejados, com ampla difusão social e territorial.

Educação a Distância: em busca de uma definição

De acordo com Belloni (2003, p. 11), diversas possibilidades de entendimento sobre educação a distância são encontradas na literatura nacional e internacional, inclusive na legislação educacional, ficando claro que a partir dos anos de 1980 do século XX, duas grandes vertentes se afrontam ou coexistem no campo da educação em geral e da educação a distancia em particular: de um lado o estilo fordista de educação de massa e de outro uma proposta de educação mais aberta e flexível, mais adequada às novas exigências sociais.

As interpretações expressam diversas formas de relação entre tecnologia, educação, processos de ensino aprendizagem e no trabalho docente, atrelado a determinado tempo e espaço diferenciados, mostrando a abrangência de caminhos que fazem parte da educação a distância.

De acordo com Maia & Mattar (2007, p.5), a educação a distância acabou recebendo denominações diversas em diferentes países, como estudo ou educação por correspondência (Reino Unido); estudo em casa e estudo independente (EUA); estudos externos (Austrália); telensino ou ensino a distância (França); estudo ou ensino a distância (Alemanha); educação a distância (Espanha); Teleducação (Portugal), etc.

O termo educação a distância, utilizado por Micheal Moore, que ouviu pela primeira vez com o educador sueco Borje Holmberg, é utilizado por ele para definir o universo das relações ensino aprendizado caracterizado pela separação entre alunos e professores (MOORE & KEARSLEY, 2007, p, 238).

Para Peters (apud BELLONI, 2003, p. 9), a educação a distância surgiu em meados do século XIX com o desenvolvimento dos meios de transportes e comunicação (trens, correio, etc.), cuja regularidade e confiabilidade permitiram o aparecimento das primeiras experiências de ensino por correspondência na Europa e também nos Estados Unidos.

O autor ainda acrescenta que a educação a distância é uma forma de estudo complementar a era industrial e tecnológica, cuja estrutura é determinada pelos princípios e características do modelo industrial, especialmente desde o fim da 2ª guerra mundial, quando se estendeu para quase todo o resto do mundo.

Ainda segundo Peters (apud MOORE & KEARSLEY, 2007, pp. 238-239), que em 1967, publicou um trabalho com o título “Ensino a Distância e Produção Industrial - Esboço de uma Interpretação Comparativa”, que explicava que a educação a distância é

mais bem compreendida como a aplicação de técnicas industriais na transmissão de instrução, podendo ter como resultado uma alta qualidade, com o alto custo sendo amortizado pelo grande número de alunos.

Esse modelo de educação, que de certa forma transportou para os processos educacionais os modelos industriais, criando inclusive disciplinas como a chamada tecnologia educacional, presente até os dias de hoje com novas roupagens, propunha produção em massa para mercados em massa, funcionando no campo da educação através da lógica de expansão da oferta de vagas no processo de universalização do ensino fundamental e depois com o ensino médio, chegando ao ensino superior, se fazendo presente inclusive como forma de ação do Estado nos grandes projetos de inserção de artefatos técnicos no ambiente escolar como forma de justificar tal crescimento e que na verdade continua até os dias de hoje apenas encorpando o bolso das grandes empresas de tecnologia, no caso brasileiro, praticamente se tratando da atuação das grandes multinacionais da área de ciência e tecnologia.

A lógica de “produção” que identifica a educação a distância como modo de fornecimento de produtos educacionais e a prestação de serviços, específico para atender a um chamado “mercado educacional”, está baseado no modo de racionalização e planejamento estruturado, ambos para uma larga escala de cursos e de alunos.

Como conseqüência desse modelo de educação em massa e do processo de globalização, tanto a educação presencial como a educação a distância sofreram influências, porém como a educação a distância é mediada por materiais didáticos disponíveis em diversas mídias e não tem a presença física do professor nas relações de ensino e aprendizagem, reforça em parte o caráter instrumental como modelo de educação.

Nesse sentido, segundo Coiçaud (2001), a implementação de programas de educação a distância voltados para uma grande área de atuação, apoiada pela tecnologia da informação e comunicação (TIC), no contexto da globalização e reformas curriculares, não poderia escapar de críticas a essa forma de educação, pois afirma que:

> O movimento de reconceitualização curricular, desenvolvido na Europa e Estados Unidos, na década de 1970, com W. F. Pinar, Huebner, Tann, Apple, Giroux, entre outros, criticava o paradigma tecnológico da educação que havia surgido nos EUA, a partir de um modelo nacional de produção industrial. Era caracterizado como manifestação dos enfoques tecnocráticos do ensino e da aprendizagem, buscando uma eficácia instrumental, baseada no modelo estímulo e resposta (2001, p. 54).

De acordo com Litwin (2001, p. 14), a educação a distância apresenta ênfase especial nos aspectos organizacionais e administrativos, como nos ágeis mecanismos de inscrição, distribuição eficiente do material de estudo, eliminando muitas barreiras burocráticas do ensino.

Para Belloni (2003, p. 18), essa organização baseada na “produção” em larga escala tem apresentado aspectos negativos, como: racionalização, divisão acentuada do trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção em massa de pacotes educacionais, concentração e centralização da produção e burocratização.

Não se pode esquecer que a demanda por formação faz parte das mudanças gerais impostas por novas necessidades da chamada sociedade da informação ou do conhecimento, fazendo pressão através das empresas de ciência e tecnologia junto às instituições educacionais e ao governo, gerando disputas nas esferas do poder público, cobrando gestões mais “democráticas” quanto à organização dos currículos e estratégias de atuação dos professores, ou seja, na prática pedagógica das instituições, cada vez mais forçadas a se padronizarem através de modelos mercadológicos.

Já com a perspectiva de uma educação identificada como mais aberta e flexível junto à sociedade, novos modelos pretendem indicar caminhos em busca de uma forma mais abrangente e democrática de acesso à educação, aproveitando os recursos que as novas tecnologias oferecem em termos de flexibilidade, imbuídos por paradigmas de auto-estudo e autogestão, vinculados a discursos que buscam se adequar às chamadas novas exigências sociais do início do século XXI.

Para alguns autores, acompanhando pontos comuns nas diferentes definições existentes ao longo da história, como Maia & Mattar (2007, p. 6), que definem a educação a distância como uma modalidade em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação.

Em geral, a educação a distância é utilizada para atividades de ensino e aprendizagem em que tanto o professor como os alunos estão separados fisicamente, ou seja, não está presente no mesmo lugar, como acontece no ambiente de aprendizado tradicional com as salas de aula.

No âmbito da legislação educacional brasileira, a primeira referência acontece com o artigo 80º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), que não se preocupou em definir um conceito legislativo para a educação a distância, apenas apontando mecanismos de controle e quem poderia oferecer a educação a distância.

Apenas no Decreto nº 2.494, de 10/02/98, quem vem regulamentar o artigo 80º da LDBEN, trazendo uma definição legal para a educação a distância, estabelece que:

> Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (Artigo 1º do Decreto nº 2.494/1998).

No contexto nacional, a LDBEN de 1996 inicia a legitimação da educação a distância em termos da legislação educacional, mas não vem trazer condições para a

efetiva certificação, processo que depende de uma regulamentação específica para a educação a distância. Como o movimento de ampliação da educação a distância caminha com uma velocidade muito grande, inclusive de certa forma, influenciando o Ministério da Educação (MEC) e o próprio Congresso Nacional Brasileiro, para que trabalhasse na normatização de procedimentos de vários aspectos referentes a educação a distância, sendo realizados até então através de leis, decretos e resoluções.

Conforme expresso no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001), que indica várias possibilidades de inserção da educação a distância, como forma de democratização e universalização do ensino, inclusive na busca de um caminho que pudesse colocar o sistema presencial e o não presencial (educação a distância) como forma de cooperação no sistema educacional.

Em 2002, no último ano do governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação cria uma comissão assessora de especialistas em educação a distância[4], que produziu um relatório com várias diretrizes para o desenvolvimento e implementação da educação a distância no Brasil, no qual também acaba fazendo uma proposta de definição para a educação a distância, definindo que educação a distância:

> É o processo de desenvolvimento pessoal e profissional no qual professor e estudante interagem virtual ou presencialmente, por meio da utilização didática das tecnologias da informação e da comunicação, bem como de sistemas apropriados de gestão e avaliação, mantendo a eficácia do ensino e da aprendizagem (MAIA & MATTAR, 2007, p. 29).

Esta comissão tinha como idéia central elaborar um relatório que pudesse fazer um diagnóstico da educação a distância e propor uma regulamentação definitiva a nível

[4] Portaria nº 335, de 06 de fevereiro de 2002, o Ministério da Educação cria uma Comissão Assessora com Especialistas em Educação a Distância, que era integrada por: Bernadete Angelina Gatti, Carlos Eduardo Bielschowsky, Celso José da Costa, Edson Raimundo Pinheiro de Souza Franco, Eduardo Martins Morgado, José Manuel Moran Costas, José Armando Valente, Kátia Morosov Alonso, Maria Elizabeth Rondelli de Oliveira, Marcio Luiz Bunte de Carvalho e Teófilo Bacha Filho.

nacional, como forma de garantir a educação a distância e de subsidiar a expansão do sistema de ensino brasileiro, principalmente para o nível superior, indicando possíveis procedimentos de supervisão e avaliação da educação superior a distância.

Tal dispositivo com relação ao reconhecimento oficial na legislação educacional da educação a distância foi estruturado através do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que "regulamenta" a educação a distância, no qual ela é definida como:

> Uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempo diversas (Decreto nº 5.622/2005).

Constata-se, assim, com esse novo ordenamento na legislação educacional, que os programas de educação a distância encontram a partir deste decreto uma lógica oficial de funcionamento, que dessa forma ganham impulso para seu fortalecimento nas instituições educacionais e na própria esfera pública.

Importante destacar, que o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, válido até 2011, estabelece entre seus vários objetivos e metas, como se pode perceber no item 11, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.

Observa-se que a inserção na legislação educacional da ampliação de vagas na formação de professores pela educação a distância se realizou através de uma longa construção mediada por vários profissionais (acadêmicos, políticos e empresários da educação), principalmente ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva.

Educação a Distância ou Ensino a Distância?

Com relação ao conceito de educação à distância, a diferença está presente na terminologia educação e ensino a distância.

Costuma-se utilizar os termos indistintamente, mas é importante ressaltar uma diferença entre eles:

> O ensino caracteriza-se pela instrução, transmissão de conhecimentos e informações, adestramento, treinamento; já a educação é um processo de ensino/aprendizagem que leva o indivíduo a aprender a aprender, a saber, pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio crescimento. É um processo de humanização que alcança o pessoal e o estrutural, partindo da situação concreta em que se dá a ação educativa numa relação dialógica (BARROS, 2003, p. 31).

Pode-se perceber que o conceito de educação é mais abrangente do que o de ensino. Há uma diferença importante entre educação e ensino, pois:

> A educação é um processo social que, do ponto de vista mais amplo, representa o instrumental de que o grupo humano dispõe para promover a autoconstrução da humanidade de seus membros e do ponto de vista individual, a possibilidade de desenvolver atributos que permitam ao indivíduo construir-se humano (ou construir sua própria humanidade), a partir de seu equipamento pessoal e da ação do grupo. Tais construções, individual e coletiva, exigem a adoção de políticas públicas adequadas, que, por sua vez, implicam a necessidade de articular as várias áreas que constituem os direitos sociais. Já o conceito de ensino, diz respeito à forma sistematizada que se constitui num conjunto organizado, envolvendo a seleção de conteúdos e métodos, de trabalho pedagógico, que é adotada com o objetivo de disponibilizar, a todos os membros da sociedade, as informações, os conhecimentos e as teorias que já compõem um acervo de saberes que, por sua vez, é patrimônio da humanidade. Ou seja, quando se fala de ensino, trata-se do meio pelo qual se busca garantir às pessoas, via escolarização formal numa instituição específica, a escola, aquilo que lhes é essencial para construir suas próprias visões de mundo e poder agir de forma consciente, influindo na história e na cultura da sociedade em que vivem (FETIZON & MINTO, 2007, p. 94).

Os autores ainda destacam que é importante lembrar que o ensino implica a necessidade de considerar duas dimensões indissociáveis, ambas igualmente importantes, a transmissão e a construção de saberes, já que:

> A transmissão diz respeito ao fato de o objeto do ensino ser o conhecimento já consagrado, cuja vigência ainda cumpre um papel significativo, não prevalecendo dúvidas essenciais que justifiquem abandoná-lo. A construção, por sua vez, refere-se à possibilidade de elaboração de novos conhecimentos com base no questionamento daquilo que já se considera obsoleto ou inadequado, bem como uma série de outras circunstancias ou ocorrências. A conjunção dessas duas dimensões do ensino amplia a chance de se obter a consecução de objetivos educacionais, mas, ainda assim, ensino não se confunde com educação, pois o primeiro é apenas um dos meios essenciais para se chegar à segunda (Ibid, p. 94).

Para Maroto (apud MENEZES, 2005, p. 54), o ensino a distância representa instrução, socialização de informação, aprendizagem, etc., enquanto educação a distância é a estratégia básica de formação humana, aprender a aprender, saber pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar, etc.

De acordo com Niskier (1999, p. 50), a educação a distância é a planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais organizacionais e administrativos.

A definição de Niskier apresenta fortes ligações com as questões metodológicas, acompanhadas de um processo de planejamento no ambiente de ensino aprendizagem, já na atualidade superada com novas concepções em rede técnicas, integrando a possibilidade de ensino em diferentes momentos no espaço e tempo.

Para Garcia Aretio (1995, p. 87), educação a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que substitui o contato pessoal professor/aluno, como

meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria, que possibilitam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Larrouse Cultural, educar significa “aperfeiçoar e desenvolver as faculdades intelectuais, morais e físicas do ser humano”, já ensinar é “transmitir conhecimentos; instruir, educar”, ou seja, a educação é uma esfera que engloba o ato de ensinar.

Para melhor entendimento sobre as diversas formas de conceitos, que podem ser encontrados na literatura educacional, Belloni (2003, pp. 25-27) nos apresenta alguns conceitos como podemos ver a seguir:

> - Ensino a distância é o ensino que não implica a presença física do professor indicado para ministrá-lo no lugar onde é recebido, ou no qual o professor está presente apenas em certas ocasiões ou para determinadas tarefas (Lei Francesa, 1971);
> - O termo educação a distância cobre várias formas de estudo, em todos os níveis, que não estão sob a supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou nos mesmos lugares, mas que não obstante beneficiam-se do planejamento, da orientação e do ensino oferecidos por uma organização tutorial (HOLMBERG, 1977);
> - Educação a distância pode ser definida como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seria desempenhada na presença do aprendente de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros (MOORE, 1973);
> - Educação a distância é uma relação de dialogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem (MOORE, 1990);
> - Educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (PETERS, 1973);

> - Educação a distância é uma espécie de educação baseada em procedimentos que permitem o estabelecimento de processos de ensino e aprendizagem mesmo onde não existe contato face a face entre professores e aprendentes, ela permite um alto grau de aprendizagem individualizada (CROPLEY e KAHL, 1983);
> - Educação a distância é um modo não contíguo de transmissão entre professor e conteúdos do ensino e aprendente e conteúdos da aprendizagem, que possibilita maior liberdade ao aprendente para satisfazer suas necessidades de aprendizagem, seja por modelos tradicionais, ou pela mistura de ambos (REBEL, 1983);
> - Educação a distância é um termo genérico que inclui o elenco de estratégias de ensino e aprendizagem referidas como "educação por correspondência", ou "estudo por correspondência" em nível pós-escolar de educação, no Reino Unido; como "estudo em casa", no nível pós-escolar, e "estudo independente", em nível superior, nos Estados Unidos; como "estudos externos", na Austrália; e como "ensino a distância" ou "ensino a uma distância", pela Open University. Na França, é referido como "tele-ensino" ou ensino a distância; e como "estudo a distância" e "ensino a distância", na Alemanha; "educação a distância", em espanhol, e "tele-educação", em português (PERRIAULT, 1996).

Podemos identificar o quanto a educação a distância tem opiniões diferentes e até mesmo complexas. O parâmetro comum entre todas as definições é a distância, reforçando o entendimento sob o ponto de vista do espaço, em função da abordagem das diversas mídias tecnológicas no processo de mediação pedagógica. De um modo geral são descritivas em relação às atividades desempenhadas e estão amarradas a interpretações ligadas diretamente as salas de aula tradicionais.

De acordo com Belloni (Ibid, p. 27), com exceção da definição de Peters, que aplica a educação a distância o paradigma econômico elaborado para descrever o processo de produção industrial de um dado período do capitalismo, todas as outras definições definem a educação a distância pelo que ela não é, ou seja, a partir da perspectiva do ensino convencional da sala de aula, o modelo presencial.

Peters vai além de apenas descrever o processo de utilização da educação a distância utilizando-se os conceitos de economia e sociologia, interagindo com as

particularidades da educação e o mercado de trabalho, tentando explicar essa relação sobre o contexto socioeconômico.

Para este autor, a educação a distância implica diretamente na divisão do trabalho de ensinar, com a mecanização e automação da metodologia de ensino e a dependência da efetividade do processo de ensino com relação às tarefas prévias de planejamento e organização de sistemas (mais do que à habilidade do professor), conduzindo a uma transformação radical do papel do professor (Ibid, p. 28).

Sobre tal contexto, podemos afirmar:

> Que esse processo tem ocasionado uma "flexibilização" das relações de trabalho e enfraquecendo cada vez mais o poder dos trabalhadores, que cada vez mais estão sujeitos a um trabalho sem garantias legais e possibilidades de progressão profissional, tudo isso sob um discurso de que os tempos são outros, ou melhor, o mundo mudou e nas sociedades capitalistas modernas cada vez mais os princípios de sistemas de produção mais flexíveis, incluindo o campo da educação, serão executados por exércitos de trabalhadores dispersos territorialmente e de ideologias sem sustentação coletiva (BERBAT, 2006, p. 4).

Com relação ao profissional que vem trabalhando com a educação a distância atualmente no país, a situação é preocupante, pois, segundo Pires (2001, p. 27), as relações de trabalho se alteraram, o profissional de educação, outrora chamado de professor, passou a ser chamado de tutor e, enquanto tutor, não goza de direitos tradicionais como férias, carteira assinada e direitos previdenciários, os contratos são de curta duração, sendo terceirizados por fundação, empresa ou instituição privada de administração indireta.

As definições de Moore (1990) reforçam o peso que teve na educação americana a tendência behaviourista, reforçando o uso de recursos tecnológicos na infra-estrutura organizacional do ensino, ligado diretamente ao que ficou conhecido como tecnologia

educacional, que compreende a relação das tecnologias e o processo educacional, onde a educação a distância está inserida permanentemente.

A educação a distância, além de ser um processo ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, tem outras características a serem consideradas. Entre elas destacamos conforme Belloni (apud BARROS, 2003, p. 22), as diferenças de tempo e espaço e a necessidade de desenvolver hábitos para a auto-aprendizagem.

Cada experiência de aprendizagem permite que os sujeitos construam e reconstruam saberes e conhecimentos, bem como ignorem e coloquem em desuso outras aprendizagens. Assim, os atores da comunicação tanto podem aproximar-se quanto se separar uns dos outros devido aos seus mundos de sentidos.

1.2 - O Histórico da Educação a Distância no Mundo

Analisar o desenvolvimento da educação a distância dentro de uma perspectiva histórico geográfico significa contextualizar a sua trajetória evolutiva, desde as primeiras experiências, como o simples veículo de disseminação de valores e ensinamentos, aos complexos e diferentes meios existentes na contemporaneidade.

Dentro do contexto mundial, a educação a distância apresenta uma longa trajetória de cenários e tendências, diante do desenvolvimento e a valorização de novas tecnologias, propiciando diversas formas de relações entre as tecnologias e o processo educacional, determinando o surgimento de novos fazeres da ação docente em diferentes tempos e espaços.

Importante destacar que a entrada da educação a distância no processo de ensino aprendizagem foi e continua sendo em muitos países traçada em paralelo com a política

educacional e que de certa forma continua a fundamentar as constantes mudanças legais em discussão nem sempre democráticas com a sociedade.

A escola como parte integrante da sociedade precisa de alguma forma acompanhar o avanço técnico e as novas formas de abordagem do saber a partir do uso crítico, incorporando o avanço científico com as teorias pedagógicas.

Também sabemos que essa história não pode ser entendida apenas pelo olhar de um educador, devemos analisar cuidadosamente nas diversas situações que cada país apresenta, dentro das suas influências e opções políticas, econômicas e ideológicas.

Sobre o desenvolvimento histórico da educação a distância, alguns autores como Moore & Kearsley (2007, pp. 25-46), afirmam que já se encontra na quinta geração, assim divididas:

- *Primeira Geração:* Ensino por Correspondência, inclusive nas Forças Armadas, com suas origens no século XIX;
- *Segunda Geração:* Teleeducação/Telecurso, que se relaciona a utilização do rádio e da televisão com fins educativos;
- *Terceira Geração:* Sistemas Integrados, com televisão, rádio e material impresso. Uma abordagem sistêmica, com duas experiências importantes: O Projeto AIM DA University of Wisconsin e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha;
- *Quarta Geração:* Teleconferência. Inicia-se com a Audioconferência, chegando aos satélites e a videoconferência interativa;
- *Quinta Geração:* Aulas virtuais baseadas no computador e na internet.

Mesmo com o grande avanço no uso dos computadores, através da Internet, continuamos a usar de forma quase integrada as cinco gerações, pois fazemos uso do envio de material pedagógico por correspondência, trocamos informações com o uso integrado da televisão, o rádio e o telefone (voz e dados), como também se intensificam na atualidade o uso da internet como forma unificadora das técnicas atuais.

Essa convivência tem sido importante no modelo adotado na educação superior a distância no Brasil, pois confirma a presença desigual no território brasileiro de diferentes redes técnicas, possibilitando o seu uso de forma a adaptar-se conforme as diferenças existentes entre as regiões do país.

Na primeira geração, com o uso de correspondências, o gerenciamento era controlado de forma central e o acompanhamento do envio das correspondências era realizado com uma infra-estrutura considerada simples.

Com a introdução do rádio e a televisão, ocorreu uma reestruturação espacial para a correta localização não só dos sistemas técnicos envolvidos, como todo o pessoal especializado na produção técnica dos programas, que passava a ser pontecializado de forma diferente no tempo e no espaço.

Na terceira geração, se intensificou a integração das mídias existentes, quando a dicotomia telecomunicações e informática passam a ser superada. Diante da formulação de sistemas técnicos híbridos (tecnologia de comunicação e informática), fazendo com que a educação a distância ganhe uma velocidade de atuação muito grande, ampliando o alcance territorial para “todo o planeta”.

Na quarta geração, que era baseada na tecnologia de teleconferência, com a utilização da audioconferência com interação bidirecional entre aluno e professor, veiculado em televisão e rádio. Em seguida, o uso de satélites de comunicações passa a ser estabelecido e a videoconferência interativa ganha espaço principalmente com a educação superior, ampliando o alcance de várias Instituições de Ensino Superior nos Estados Unidos e na Europa.

Também durante a quarta geração, observa-se um grande crescimento do uso da televisão para cursos para corporações e também para a educação continuada para profissionais liberais e também a área de educação.

Na atualidade, estamos construindo a quinta geração, de forma a intensificar a comunicação virtual. O processo de troca entre o professor e aluno realmente pode acontecer de forma interativa, onde o transmissor e o receptor vivenciam o mesmo tempo e espaço, de forma quase instantânea.

No caso mais específico da quinta geração, que tem integrado o uso do rádio e da televisão de forma permanente no seu processo, a internet revolucionou o processo de comunicação, sendo a velocidade e interatividade entre os envolvidos a sua grande diferença, tornando a gestão compartilhada dos sistemas técnicos e alunos/professores, importantes para o êxito no processo de formação, pois, com a dinâmica digital a responsabilidade tem caráter mais transparente.

Esse processo integrado de se comunicar, mesmo que separados fisicamente, requer o domínio de novas linguagens e grande nível de autonomia pedagógica. O aluno torna-se sujeito no processo de construção do conhecimento, na medida em que a aprendizagem passa a ser muito mais dinâmica e de construções coletivas.

A inclusão de múltiplas mediações, entre o professor e o aluno, pode estimular o processo de autonomia do aluno em relação ao aprendizado, desde que, com situações mais dinâmicas e prazerosas para o desenvolvimento cognitivo.

A educação a distância que nos dias de hoje vem sendo tratada por muitos como algo novo, na verdade já existe desde o início das civilizações Egípcias, Gregas e Romanas (BARROS, 2003, p. 37), através de experiências singulares e isoladas, que com o tempo foi se expandindo em uma velocidade inesperada.

Segundo Oliveira (2002, p. 36), ocorre inicialmente na Grécia, e depois em Roma, pois se formou uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência. Essa trajetória greco-romana vai se manifestar no

cristianismo nascente e, atravessando os séculos, adquire especial desenvolvimento nos períodos do Humanismo e do Iluminismo.

No início desse processo de comunicação (transmissor e receptor) a distância, ainda sem a possibilidade do diálogo, a escrita tinha o papel de registrar os fatos e problemas do convívio cotidiano das pessoas, que no passar do tempo, passou também a transmitir informações científicas quase que de forma intencional, já voltada para o processo de instrução da população.

De acordo com Barros (2003, p. 37), foi no século XV, quando Johannes Guttenberg, na Alemanha, desenvolveu a imprensa, tornou-se desnecessário ir à escola da época para assistir ao mestre ler, na frente dos discípulos, o raro livro manualmente copiado.

Entretanto, essa novidade só foi reconhecida quando a sua praticidade e utilidade foram reconhecidas para uso com a população, quando surgiram os primeiros livros impressos e consequentemente, a difusão da informação ficou um pouco mais fácil, dentro de um processo de construção do conhecimento mais amplo na sociedade, pois, não podemos esquecer do controle desses meios técnicos de produção, ligados aos interesses da camada dominante na época.

A educação a distância apresenta-se definitivamente com o início da escrita como principal processo de ensino aprendizagem a pessoas ausentes em determinados tempos e espaços, facilitando a expansão do sistema educacional.

Alguns compêndios citam as epístolas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor, sobre como deveriam viver dentro das doutrinas cristãs em ambientes desfavoráveis na época, como forma de continuar a propagação do cristianismo, com expansão em todo o Império Romano, fora do ambiente escolar convencional.

De acordo (PETERS, 2004, p. 29), analisando a história das nações, podemos observar a profunda importância para as pessoas naquela época, porque o conteúdo era a religião e a controvérsia religiosa era levada a sério.

A abrangência da educação a distância a nível internacional, relacionado no quadro um (1), refere-se inicialmente a dificuldades geográficas encontradas por diversas explicações, como o difícil acesso aos centros urbanos, onde está localizado a maioria das instituições escolares; o controle da população rural no campo, através da oferta de cursos por correspondência ligados a agricultura,reduzindo o inchaço populacional nas grandes cidades.

Segundo Litwin (2001, p. 15), a demanda inicial estava na formação profissional e ampliação do atendimento de melhoria na escolarização e qualificação profissional, principalmente nas instituições particulares nos Estados Unidos e na Europa, através de cursos por correspondência destinados ao ensino de temas e problemas vinculados a ofícios de escasso valor acadêmico.

Esse avanço da educação a distância enfatizou a autonomia do estudante com relação à escolha de espaços e tempos para o estudo. Contudo, a autonomia não deve ser confundida com o autodidatismo, pois um autodidata é o estudante que seleciona os conteúdos e com a educação a distância, existe uma proposta pedagógica e didática, que pressupõe mediação entre um sujeito que aprende (o estudante) e algo que se busca, um conhecimento, que no interior desse sujeito, deverá ter seu significado cultural (re) construído, produzindo uma mudança duradoura no comportamento desse sujeito.

O aperfeiçoamento dos serviços do correio e a agilização dos meios de transporte decidiram na ampliação do uso da educação a distância. Percebemos um crescimento quantitativo, aumentando o número de países, instituições, de cursos e de alunos.

A ascensão quantitativa foi acompanhada por algumas instituições na busca do incremento qualitativo, demonstrável por uma gama variada de estudos e pesquisas sobre as experiências com educação a distância em vários países pelo mundo. A maioria dos alunos apresenta características muito particulares, via de regra, são adultos, inseridos no mercado de trabalho, residentes em locais distantes, formam grupos heterogêneos e com pouco tempo para estudar no sistema de educação presencial.

A incorporação de métodos e técnicas ao longo da história, faz com que a educação a distância represente uma estratégia para dinamizar o ensino e aumentar o seu espaço de atuação, desde que crítica frente ao seu papel e de acesso democrático.

Quadro 1 - Histórico da Educação a Distância no Mundo

1728	EUA - Gazeta de Boston – Ensino por Correspondência.
1833	Suécia - Periódico Lunds Wechblad
1840	Reino Unido – Faculdades Sir Isaac Pitman – Primeira Instituição por Correspondência da Europa.
1843	Reino Unido – Phonografic Correspondence Society
1850	Reino Unido – Estudos de Estenografia por Correspondência.
1856	Alemanha/Berlim – Instituto Toussaine/Laugenschied – Curso de Francês por Correspondência.
1873	Estados Unidos/Boston – Sociedade para a Promoção do Estudo em Casa.
1883	Estados Unidos/Nova York - Cursos por Correspondência em Universidades.
1891	Estados Unidos/Universidade da Pensilvânia – Instituto Internacional de Estudos por Correspondência – Cursos sobre medidas de segurança e mineração.
1891	Estados Unidos/Universidade de Chicago – Criado o Departamento de Ensino por Correspondência.
1892	Estados Unidos/Universidade de Chicago – Estudo por Correspondência para a Preparação de Docentes - Departamento de Extensão.
1894	Reino Unido/Universidade de Oxford – Cursos de Wolseuy Hall.

Cont. Quadro 1 - Histórico da Educação a Distância no Mundo

1898	Suécia/Instituto Hermond – Curso de Línguas por Correspondência.
1903	Espanha – Escola Livre de Engenheiros.
1910	Austrália - Cursos por Correspondência para Professores Rurais.
1911	Austrália/Universidade de Queensland – Cursos por Correspondência para Auxiliar Problemas dos Alunos.
1914	Noruega – Fundação da Norst Correspondance Seskole – Cursos por Correspondência.
1914	Alemanha – Fundação da Fernschule – Cursos por Correspondência.
1922	Nova Zelândia – Fundação da New Zeland Correspondence School - Cursos por Correspondência para alunos isolados ou com dificuldades nos estudos.
1922	União Soviética – Cursos por Correspondência com 350.000 alunos.
1938	Canadá – Fundação do Conselho Internacional para Educação por Correspondência.
1939	França – Fundação do Centro Nacional de Ensino a Distância (CNED)
1946	África do Sul – Universidade da África do Sul (UNISA)
1948	Noruega – Desenvolvido a primeira legislação sobre ensino por correspondência.
1961	Fundação do Beijing Television College.
1963	Espanha – Fundação do Centro Nacional de Ensino Médio por Televisão.
1963	Líbano – Fundação do Instituto Pedagógico UNRWA/UNESCO.
1963	França – Inicia-se o Ensino Universitário em cinco Faculdades de Letras e uma Faculdade de Direito.
1967	Alemanha – Fundação do Instituto para Estudos a Distância.
1968	Espanha – Instituto Nacional de Ensino Médio a Distância (INEMAD).
1968	Noruega – Fundação da Associação Norueguesa de Educação a Distância.
1968	Fundação do Conselho Europeu para Estudos em Casa (CEEC).
1969	Reino Unido - Fundado a British Open University – Educação Superior a Distância.
1972	Espanha – Fundação da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED)
1972	Tailândia – Fundação da Universidade Aberta Sukhothai Thamnathirat.

Cont. Quadro 1 - Histórico da Educação a Distância no Mundo

1974	Alemanha – Fundada a Fern Universitat.
1974	Paquistão – Fundada a Alláma Iqbal Open University.
1974	Israel – Fundada a Universidade para Todos.
1974	Canadá – Reconstituição da Universidade de Athabasca.
1977	Venezuela – Fundada a Universidade Nacional Aberta.
1977	Costa Rica – Fundada a Universidade Estatal a Distância.
1978	Japão – Fundação do Instituto Nacional de Educação por Multimídia.
1979	China – TV University System.
1982	Irlanda – Fundação do Centro Nacional de Educação a Distância.
1982	Coréia – Fundada a Korea National Open University.
1982	Turquia – Fundado a Universidade Aberta de Anadolu.
1982	Dinamarca – Fundada a Universidade de Iysk Aabent.
1983	Japão – Fundada a Universidade do Ar.
1983	Suécia – Fundada a Associação Sueca de Educação a Distância.
1984	Itália – Fundado o Consórcio para a Universidade a Distância (CUD).
1984	Indonésia – Fundada a Universidade de Terkurba.
1984	Holanda – Fundada a Universidade Aberta.
1985	Índia – Fundada a Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi.
1985	Fundação da Associação Européia das Escolas por Correspondência.
1987	Resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Européia.
1987	Fundação da Associação Européia de\Universidades de Ensino a Distância.
1987	França – Fundada a Federação Interuniversitária de Ensino a Distância.
1987	Bélgica – Fundado o Centro de Estudos Abertos Hoher Onderwijs.
1988	Fundação de Saturno, Rede Européia de Ensino Aberto.
1988	Portugal – Fundada a Universidade Aberta.
1989	Fundação da Euro Pace – Programa Europeu para Educação Continuada Avançada.
1989	Lançamento do Satélite Olympus pela Agencia Espacial Européia.
1990	Implantação da Rede Européia de Educação a Distância, baseado na Declaração de Budapeste.

Fonte: Berbat (2006, pp. 06-08).

Segundo Pires (1989 apud LOBO NETO, 2001, p. 22), as primeiras experiências precursoras do surgimento da educação a distância remontam ao ano de 1728, vinculadas as iniciativas de alguns professores nos Estados Unidos, desenvolvendo o ensino por correspondência.

Nesse contexto, BARROS (2003, p. 39), afirma que a Gazeta de Boston (1728), em sua edição de 20 de março, ofereceu em determinado anúncio material para ensino e tutoria por correspondência, indicando os cursos oferecidos por determinada instituição da cidade.

Oliveira (2002) destaca que esse anúncio foi publicado pelo Professor de Taquigrafia Cauleb Phillips e dizia que:

> Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vicem em Boston (1989 apud LOBO NETO, OLIVEIRA, 2002, p.36).

De maneira geral, o desenvolvimento institucional envolvendo a educação a distância desenvolve-se efetivamente no século XIX, explorando o ensino por correspondência, via material impresso.

No século XVII, as tendências do modelo educacional advinda das idéias do racionalismo e do período do renascimento eram as buscas de métodos diferenciados a fim de tornar a educação mais agradável e ao mesmo tempo eficaz na vida prática (BARROS, 2003, p. 38).

De fato, no século XVIII, a revolução francesa (1789) foi o grande acontecimento, que defendeu os princípios da igualdade, liberdade e fraternidade. Esse século foi caracterizado pelo Iluminismo, que privilegiou o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo.

Segundo Aranha (apud BARROS, 2003, p. 38), o iluminismo foi um período rico em reflexão pedagógica porque uma de suas características marcantes estava na pedagogia política, centrada no esforço para tornar a escola leiga em função do Estado.

Dentro das diversas propostas existentes nos programas pedagógicos das instituições, baseava-se uma formação mediatizada por materiais impressos para o estudo individual e posteriormente, os testes seguiam para correção nas instituições, processo que incluía um considerável tempo para o seu término.

Entre os séculos XVIII e XIX, a revolução industrial, trouxe mudanças na produção, no trabalho e na estrutura, de um sistema que se amadurecia e apontava uma grande difusão de oportunidades, o Capitalismo, que através da crescente expansão das indústrias e a conseqüente necessidade de mão de obra, ampliava a necessidade de um sistema educacional que oferecesse o trabalhador qualificado para as indústrias.

A educação a distância surge de iniciativas simples e que se desenvolve ao longo da história, principalmente, com tentativas de universalização do ensino com intervenção do Estado, que direcionava seus interesses para a formação do ensino técnico numa tentativa de priorizar as necessidades das indústrias (BARROS, 2003, p. 39).

Em meados do século XIX, a primeira abordagem geral à educação a distância pode ser identificada em todos os lugares em que a industrialização modificou as condições tecnológicas, profissionais e sociais da vida (PETERS, 2004, p. 30).

Diante desse novo contexto social, os sistemas educacionais da época, pelo menos a maioria, não estavam preparados para estas mudanças estruturais. Não conseguiram se adaptar à forte mudança de paradigma educacional.

Entretanto, empresários no início da revolução industrial, principalmente os editores, as identificaram. Decidiram que poderiam lucrar fazendo face às demandas

educacionais, explorando as possibilidades de produção e da distribuição em massa e das tecnologias dos correios e das ferrovias (Ibid, p. 30).

No início, surgiram muitas escolas por correspondência na Europa, em países como a França, Alemanha, Inglaterra e posteriormente, também nos outros continentes.

O uso das novas tecnologias usadas de forma consistente, levando a alteração no paradigma educacional da época.

O uso dos sistemas de entregas de correspondências, em cada país foi fundamental na implantação dos cursos, apesar de tal possibilidade centralizar o processo de instrução e condução no professor, dificultando o processo de construção em conjunto com o aluno, já que a possibilidade de diálogo era praticamente inexistente.

Segundo Peters (Ibid, p. 31), dois aspectos desta forma particular de ensino a distância contribuíram para a sua importância:

- O ensino por correspondência foi usado em países grandes, mas com pouca densidade populacional como a Argentina, o Canadá e a Austrália, mas também na ex-União Soviética, onde era muito frequentemente impossível oferecer instrução a pessoas que moravam em áreas remotas. Usaram a educação por correspondência, muito frequentemente com o apoio do rádio e, na Austrália, até por avião. Nesses países a distância geográfica muitas vezes “se sobrepõe a distância histórica, social e cultural” (Coicaud, 1992).
- A educação a distância se tornou ainda mais importante para quem morava longe de seus países de origem, nas colônias. Os britânicos que serviam nas colônias do Império Britânico, por exemplo, muito

> frequentemente não tinham a oportunidade de cursar uma universidade tradicional e tinham que se prepararem sozinhos para os exames externos da Universidade de Londres. Tinham em se auxilio os serviços de varias faculdades por correspondência que contavam com a tecnologia do transporte marítimo a fim de fazer a entrega do material didático. Estes processos de ensino e aprendizagem em particular eram verdadeiramente assíncronos devido ao longo tempo que levava para chegar, por exemplo, aos alunos na Índia e na Austrália. Estas atividades representam outra raiz da educação a distância e da educação superior aberta moderna. O mesmo pode ser dito sobre alunos a distância nas colônias francesas matriculados na "Ecole Universelle" de Paris.

Em 1833, o número trinta do periódico sueco *Lunds Wechblad* publica a mudança de endereço para as remessas postais dos que estudam por correspondência, indicando já existir cursos por correspondência no país.

Já em 1840, surge na Europa a primeira escola de ensino por correspondência, a *Sir Isaac Pitman Correspondence Colleges*, um sistema de taquigrafia à base de fichas e intercambio postal com os alunos, que em 1843, se transforma na Instituição *Phonografic Correspondence Society*, que se encarrega de corrigir as fichas com os exercícios de taquigrafia (BARROS, 2003, p. 40).

Em Berlim, no ano de 1856, por iniciativa de Charles Toussanint e Gustav Langenscheidt, ocorre a fundação da primeira escola de línguas modernas por correspondência, voltada para o ensino de Francês, podendo-se neste caso, afirmar que foi a primeira instituição de ensino por correspondência.

No ano de 1883, começa a funcionar em Nova York, universidades com cursos por correspondência. Também nos Estados Unidos, a Universidade de Chicago, cria em 1891, um departamento de ensino por correspondência, visando ampliar o número de alunos e o processo de dúvidas com as disciplinas.

Em 1891, Thomas J. Foster, Scarnton (Pennsylvania), inicia, com um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração, o *Internacional Correspondence Institute*.

Ainda em 1891, a administração da Universidade de Wisconsin aprova proposta apresentada pelos professores de organização de cursos por correspondência nos serviços de extensão universitária. Um ano depois, em 1892, foi criada uma divisão de ensino por correspondência, no departamento de extensão da Universidade de Chicago, por iniciativa do Reitor Willian R. Harper, que havia experimentado a utilização da correspondência para preparar docentes de escolas dominicais (OLIVEIRA, 2002, pp. 36-37).

No ano de 1910, professores da Austrália começam a receber material de educação secundária pelos correios, já dentro de um processo de formação continuada utilizando a educação a distância para atingir os professores com problemas de deslocamento para os centros urbanos.

Diante dessa possibilidade, os países da Europa utilizaram a educação a distância para chegar aos trabalhadores rurais, numa tentativa de cumprir os ideais de universalização das oportunidades na educação e manter as pessoas nos campos para evitar o inchaço do meio urbano (BARROS, 2003, p. 41).

Ofereciam-se cursos técnicos para essa população, focando as suas necessidades imediatas da agricultura em cursos rápidos e assim, o Estado controlava e direcionava as políticas educacionais neste período.

Na Europa, entre 1914 e 1939 (Noruega, Alemanha, Nova Zelândia, França), são criadas várias fundações ligadas a educação a distância, com a intenção de atender crianças isoladas ou com dificuldades de freqüentar as aulas convencionais, incluindo neste caso inclusive, crianças refugiadas de guerra, como no caso francês.

Em 1947, por meio da Rádio Sorbone, são transmitidas aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris. Não existe um curso de graduação totalmente a distância, mas pode-se perceber que a educação a distância via correspondência tem avanços consideráveis na Europa, principalmente pela condição de guerras que o continente se envolveu na primeira metade do século XX (Ibid, p. 41).

A primeira lei sobre o ensino por correspondência na Europa foi elaborada na Noruega, no ano de 1948, que tinha um profundo controle sobre a atuação das escolas privadas no ensino por correspondência, mostrando o forte controle do Estado sobre a educação no país.

Em 1962, na França, o ensino universitário através do rádio ganha espaço e passa a ser oferecido por seis Faculdades, de Letras (Paris, Bordeaux, Lille, Nacy e Strasbourg) e na Faculdade de Direito de Paris, ambos para a oferta do curso básico.

Um grande avanço na educação a distância a nível mundial e mais precisamente com o ensino superior, foi dado pela British Open University, em 1969, uma instituição voltada inteiramente para a educação a distância e hoje reconhecida como pioneira na educação superior a distância.

Em 1972, a Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) foi criada na Espanha, como instituição de direito público, oferecendo cursos na educação superior a distância, com ampla participação no sistema de educação superior da Espanha e do mundo até os dias de hoje.

Na América Latina, ocorreu uma experiência na década de 1960, utilizando a televisão nas próprias escolas, fazendo parte de um programa de reformas no sistema de ensino com início em 1968, no qual o programa TV Escola, implantado no Brasil em 1995, tem grandes semelhanças na sua estrutura.

O avanço da educação a distância aconteceu institucionalmente na América Latina a partir da década de 1970, com a fundação da Universidade Estatal da Costa Rica e da Universidade Aberta da Venezuela, ambas em 1977.

A educação a distância em outros países da América Latina, a partir de 1970, como no México, Chile, Argentina, Bolívia e Equador, desenvolveu-se principalmente através de correspondência e com o rádio, com instituições que ofereciam cursos livres até a educação superior a distância. O Equador tem a sede do Centro Especializado de Educação a Distância da América Latina, financiado pela UNESCO e outras entidades.

A educação a distância pode ser entendida como uma possibilidade de superação das limitações na oferta do ensino regular para todos os cidadãos, podendo gerar oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino, conforme percebemos no histórico da educação a distância no mundo.

Nesse sentido, algumas vantagens decorrentes do processo de utilização da educação a distância são facilmente identificadas, como: autodisciplina do estudo, possibilidade de menor custo por estudante, maior quantidade de alunos, maior abrangência geográfica.

Entretanto, em muitas dessas experiências históricas, a democratização da educação não foi colocada como objetivo principal, já que a concepção de educação não foi alterada, continuando na maioria desses paises, com uma estrutura altamente elitista.

O avanço no uso dos recursos tecnológicos, por si só, não foi o suficiente para a evolução da educação no mundo, correndo o risco na maioria das vezes em perda da

qualidade e da credibilidade no uso da educação a distância, podendo gerar a massificação de diplomas, levando a perda de princípios éticos nos sistemas de educação a distância.

A educação a distância desenvolveu-se pelo avanço dos meios de comunicação, especificamente no último século, passando pelo rádio, que foi disponibilizado no início do século XX, logo após pelo aparelho de televisão, no final da década de 40; em seguida pelo uso do computador e recentemente pela WWW (*Word Wide Web*, isto é, Rede de Abrangência Mundial), a Internet, que apesar de ter sido criada em 1969, só nos últimos anos, quando foi aberta para uso comercial, teve sua grande utilização ampliada (BARROS, 2003, p. 38).

Segundo Litwin (2001, p. 16), na década de 1990, a incorporação de redes de satélites, o correio eletrônico, a utilização da internet e os programas especialmente concebidos para a área educacional, aparecem como o grande desafio a ser enfrentado. A autora diz ainda que o papel que se atribui aos suportes técnicos no processo de ensinar, as relações entre esses suportes e os tipos de processamento didático têm sido temas controversos ao longo das distintas experiências na educação a distância.

É importante destacar que o processo histórico de desenvolvimento e consolidação da educação, incluindo a educação a distância, depende do poder de atuação dos atores envolvidos em cada contexto social, político e econômico.

Portanto, a incorporação das diversas mídias tecnológicas no processo educacional, envolve uma disputa de interesses que sempre fizeram parte desse universo, agrupada por gerações de experiências na construção de uma identidade, resultado da disputa pela opção teórico-metodológica que desponta e passa a orientar cada momento histórico.

1.2.1 - Instituições Especializadas e Integradas

O desenvolvimento da educação a distância é uma relação entre o avanço tecnológico, as condições socioeconômicas e o sistema de educação. A modalidade incorporou ao longo dos anos novas mídias[5] tecnológicas com muita rapidez e segundo alguns pesquisadores, com uma velocidade de integração e adaptabilidade maior que a educação presencial.

As propostas iniciais significavam, basicamente, uma formação mediatizada, em que os alunos recebiam materiais impressos para o estudo e enviavam os testes para a correção. Originalmente, o correio não incorporava possibilidades de diálogo ou de apoio ao aluno, centralizando-se na instrução e na condução do professor.

Apesar dessas evidências, essas propostas com o uso da educação a distância já carregavam em sua base conceitual um sentido democratizante, pois representava o acesso a educação para muitas pessoas.

Com as possibilidades de acesso as técnicas, a educação a distância vem cada vez mais incorporando uma identidade dinâmica e centrada nos sistemas técnicos, utilizando-se das mídias tecnológicas "disponíveis", como resultado de utilização de uma matriz teórico-metodológica de grande aceitação, sabendo que esse uso/acesso nem sempre segue a real possibilidade nos sistemas educativos, tanto a nível nacional como também a nível mundial.

De acordo com Moore & Kearsley (2007, p. 277), a educação a distância sempre foi um campo muito internacionalizado, ficando possível observar sua principal organização profissional de atuação internacional, o Conselho Internacional de Educação a Distância (ICDE - www.icde.org), que teve início em 1938 no Canadá, com

[5] O termo genérico Mídia, abrange tanto os atuais recursos tecnológicos envolvidos na educação a distância como o que era no passado denominado "recursos audiovisuais" postos a serviço do ensino, ou incluído na categoria dos "dos meios impressos", a começar pelos livros didáticos.

uma importante participação dos Estados Unidos e era conhecido como Conselho Internacional de Educação por Correspondência (ICCE) até receber a nova designação ICDE em 1982.

Dentre essas iniciativas das novas tecnologias que foram usadas consistentemente de modo integrado e que tornaram a educação a distância mais relevante, além do sistema de correio, estão o rádio e a televisão.

-> O rádio foi criado em 1901, por G. Marconi, e passa a ser utilizado pela chamada educação a distância a partir de 1935;

-> A televisão, cuja primeira emissão regular data de 1935, foi incorporada a educação a distância em 1956 (GARCIA ARETIO, 1995, p. 54).

A produção de materiais impressos, desenvolvidos para utilização através de transmissão de rádio e televisão, que mais tarde também teve agregado o vídeo e as fitas cassetes, realizou uma mudança pedagógica de valor inestimável para a educação a distância.

Em muitos países, a educação a distância ganhou espaço, reconhecida pela qualidade e inovação metodológica, além de ser considerada como alternativa de educação em busca do desenvolvimento educacional da população mundial.

A partir do surgimento das mega-universidades, segundo o modelo da Universidade Aberta do Reino Unido (Open University – www.open.ac.uk), que despertou a atenção dos governos de todo o mundo para a importância da educação a distância como “solução” para o enfrentamento da grande pressão social por maior acesso ao ensino superior.

Dessa forma, foram criadas as instituições autônomas de uma única modalidade de ensino, como a Open University. A maioria dessas instituições foi criada por governos de países, no propósito de programar suas políticas educacionais.

Em 2005 (ABRAED, 2006, p. 15) a Open University, formou 9% dos alunos de graduação do Reino Unido, com apenas 5% do orçamento universitário nacional. Foi com o surgimento de IES, como a Open University, que tinha naquele momento histórico, uma política educacional que tentava responder a um contexto sócio-político vigente, que buscava à "democratização" da educação Superior no Reino Unido.

De acordo com Moore & Kearsley (2007, p. 292), atualmente a Open University tem aproximadamente 200 mil alunos, no qual 25 mil estão na graduação e 26 mil residem fora da Grã-Bretanha. Desde que começou a funcionar em 1971, já formou mais de dois milhões de alunos em cursos de graduação.

De acordo com Correa:

> A Universidade Aberta do Reino Unido quebrou barreiras de acesso ao ensino superior, mostrando ao mundo uma proposta educacional com desenho complexo, por meio da produção de materiais impressos e programas em vídeo, sendo considerada referência criativa no ensino superior a distância em termos de qualidade (2000, p. 30).

Encontramos uma sistematização de experiências com relação aos sistemas técnicos utilizados pelas instituições, formando um grande agrupamento de gerações, de acordo com as possibilidades e necessidades de utilização para que a informação possa chegar aos envolvidos, seja professor ou aluno.

O uso de determinada mídia seja a impressa, o radio, a televisão ou os computadores em rede, como meio tecnológico prioritário em qualquer geração não exclui a utilização de outros.

De acordo com Keegan (apud PETERS, 2004, p. 35), em 1995, havia um expressivo número de alunos matriculados em universidades através da educação a distância. O avanço dessas “mega-universidades” é certamente durante a segunda parte do século XX, um dos fenômenos mais importantes no desenvolvimento de novas formas de atuação da educação superior pelo mundo.

Utilizando os dados disponibilizados por Keegan (1995), o desenvolvimento é extraordinário se comparado com a educação superior presencial, como nos exemplos:

- Universidade de Rádio e Televisão da China – 850 mil estudantes.
- Universidade de Terbuka – 353 mil estudantes.
- Universidade Aberta Nacional Indira Gandhi – 500 mil estudantes.
- Universidade Aberta Sukkothai Thammatirat da Tailândia - 216 mil estudantes.
- Universidade Nacional Aberta da Coréia – 180 mil estudantes.
- Universidade Aberta do Reino Unido – 200 mil estudantes.
- Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) – 110 mil estudantes.

Em 1994, Borje Holberg (apud PETERS, 2004, p. 36), listou 28 destas universidades e seis organizações que funcionavam da mesma forma. Sete anos depois, o autor se referiu a quarenta universidades.

Essas universidades, que usam especificamente a educação a distância como forma única na sua pratica pedagógica, podem ser encontradas em diversos países na atualidade, lembrando que esse número de 28 Universidades encontradas em 1994, por Borje Holberg, refletia apenas as mais reconhecidas internacionalmente.

Todas essas chamadas mega-universidades produziram uma revolução no ensino em seus respectivos países. O envolvimento das mega-universidades com as políticas

públicas educacionais nacionais e até mesmos internacionais, podem ser colocadas como maior possibilidade de influência nessa expansão.

Entretanto, essas políticas educacionais sempre estiveram ligadas aos interesses das grandes empresas fornecedoras de sistemas técnicos das mais variadas origens, envolvendo condições sócio-econômicas diferentes, tradições culturais, acadêmicas e de aprendizado que fizeram surgir estratégias diversas em cada universidade, formando estruturas pedagógicas especiais e específicas baseada em tecnologias mais ou menos influenciadas pelo modelo da Universidade Aberta do Reino Unido (Open University).

De acordo com Peters (2004, p. 38), deve-se ter especial atenção com as universidades de ensino a distancia do Leste da Ásia e do Pacífico, já que o progresso bastante expressivo e documentado em dois volumes foi editado por Kato (1992/1993).

Conforme Moore & Kearsley (2007, p. 281), os anos de 1960 e 1970 testemunharam uma enorme expansão na educação coreana, durante esse período, como parte de um processo de reforma dos sistemas escolares, foram fundadas a Korean National Open University (KNOU), a Air and Correspondence High School (ACHS) e a Korean Education Development Institute (KEDI), que através da televisão e também da internet oferecem formação continuada para professores.

Além desta importância, chama ainda atenção para o fato de que a Korean National Open University (KNOU), em 1997, convidou especialistas em educação a distância do Vietnã, da Malásia, Indonésia, Nova Zelândia, Hong Kong, Paquistão e China para participarem de um Workshop de Formação de Professores a distância, uma atividade de maior importância em todos estes países. Em 2002, a KNOU (www.knou.ac.kr) tinha 207.440 alunos e já tinha formado mais de 250 mil alunos.

Em 1982, a República Popular da China apresentava 92 mil graduados através da educação a distância, quando os primeiros alunos da RTVUS (Sistema Nacional de

Universidades por Rádio e TV) se formaram em Engenharia e Tecnologia, naquele momento igual à metade do número de alunos formandos pelas universidades tradicionais. Em 2001, as rádios e televisões universitárias da China haviam formado mais de 3,06 milhões de graduados, o correspondente a 12,3% do total de graduados nas instituições de ensino superior (Ibid, 2007, pp. 278-279).

No que se refere a formação de professores na China (www.edu.cn), também com dados de 2001, 710 mil professores foram formados para escolas primárias, 550 mil professores para escolas de nível médio e três milhões de professores participaram de formação continuada através da educação a distância (Ibid, 2007, p. 280).

As instituições de ensino superior tradicional (presencial) praticamente ignoraram o impacto de desenvolvimento da educação superior a distância até o inicio dos anos 90 do século XX, quando um número crescente de universidades e faculdades chamadas convencionais ou presenciais se interessou pela oferta de cursos na educação a distância, principalmente para a formação continuada, neste caso, bastante difundida na formação de professores.

Essa proximidade acontece por causa do advento da *www (Word Wide Web)*, também a mudanças estruturais na legislação educacional de vários países, forçando as instituições a se adaptarem a nova realidade.

De fato, muitas instituições de ensino superior desenvolveram cursos a distância, estabelecendo um sistema híbrido de oferta de cursos, criando divisões específicas para a educação a distância, configurando no ambiente educacional as duas modalidades, presencial e a distância, de forma paralela de funcionamento.

Com o tempo, muitas instituições formam consórcios ou parcerias, envolvendo trocas de métodos de ensino e aprendizagem, como de infra-estrutura necessária para o funcionamento da educação a distância.

Bernadette Robinson (apud PETERS, 2004, p. 39), também faz referência ao fato de que havia 832 instituições em 102 países oferecendo 28.377 cursos a distância em 1994, oferecido por agências não governamentais ou por empresas privadas. Ela observa que:

> No entanto, fica claro que a educação a distância está sendo usada para uma grande variedade de matérias e públicos em uma grande variedade de contextos (formais e não formais, de alta tecnologia ou não, no terceiro mundo e em países mais desenvolvidos). (Ibid, 2004, p. 39)

Para que possamos analisar o peso dessa expansão, influenciada fortemente pelas concepções e estratégias do modelo fordista, precisamos compreender o processo de produção e transformação dos sistemas técnicos, buscando analisar o desequilíbrio que acontece em todos os países do mundo com relação aos aspectos sociais e econômicos, que de certa forma são imprescindíveis para uma interpretação crítica dos processos e políticas educacionais baseados ou mesmo incorporados pela educação a distância.

1.3 - O Histórico da Educação a Distância no Brasil

No Brasil, a evolução da educação a distância foi marcada pelo surgimento e disseminação dos meios de transporte e comunicação. Acontecimentos históricos da educação a distância no mundo nos oferecem um referencial para traçarmos essa trajetória no Brasil.

Primeiro passamos pela etapa do ensino por correspondência, seguindo pela transmissão radiofônica, depois pela televisiva e por último pela utilização da informática, processo de utilização de forma conjugada dos meios de telecomunicações com a telemática, criando um sistema em rede multimídia.

Esse processo começa a partir do início do século XX, de acordo com Barros (2003, p. 43), período que os intelectuais e educadores iniciavam a observação sobre o emergente processo de industrialização que demandava políticas educacionais para assegurar uma educação moderna e que deveria ser eficaz na formação do perfil do cidadão.

Segundo Shiroma, o interesse na política, expresso na época para a educação tem seus fundamentos, pois:

> Refletia além da organização racional do trabalho, adequando o trabalhador a uma determinada ocupação industrial, mas também à fixação de homens e mulheres no campo de forma a conter o processo de crescimento urbano mediante uma distribuição racional da população pelas atividades rurais e urbanas (apud BARROS, 2003, p. 44).

Devido principalmente ao avanço do processo industrial, também impulsionando o crescimento das cidades brasileiras, o país precisava se adequar a uma nova necessidade educacional, visto as primeiras mudanças no processo de produção, que obrigava a uma mão de obra mais qualificada, voltada para uma maior produtividade.

Portanto, uma política educacional nacional, que viesse a induzir as exigências do mundo do trabalho no país, em crescente industrialização, levando para um crescimento urbano, quando parte da população rural, segue para a cidade na intenção de trabalhar nas novas oportunidades de trabalho, que na verdade são controlados por uma elite envolvida em arranjos políticos de interesse apenas corporativista.

Embora o Brasil tenha construído historicamente alternativa no sistema educacional através da educação a distância, o seu processo pedagógico sempre esteve ligado numa lógica de ensino entendida apenas como simples transmissão de informações, reproduzindo até os dias de hoje, apesar da utilização de recursos técnicos

contemporâneos, seguindo um modelo de educação ultrapassado, que não atende às demandas da formação do mundo atual.

A educação a distância no Brasil surge como uma proposta principalmente radiofônica, priorizando atender a formação de trabalhadores, tanto nas cidades como nas zonas rurais, dentro do processo corporativista de empresários e políticos, apresentando já nessa época o discurso de democratização do ensino, tentando evitar que o trabalhador do campo migrasse para as áreas urbanas em processo de crescimento.

Considera-se como marco inicial da educação a distância no Brasil, a criação, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (quadro dois - 2), em 1923, por um grupo de membros da Academia Brasileira de Ciências, liderado por Henrique Morize e Roquete Pinto e, no ano seguinte, este último instala a primeira Rádio Escola Municipal no Rio de Janeiro. Devido a enormes dificuldades financeiras, posteriormente Roquete Pinto doa a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, ao Ministério da Educação e Saúde (BARROS, 2003, p. 45).

Quadro 2 - Histórico da Educação a Distância no Brasil

1922/1923	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro – Fundação Roquete Pinto
1939	Fundado o Instituto Rádio Monitor – Cursos Profissionalizantes
1939	Exército e Marinha – Cursos por Correspondência
1941	Instituto Universal Brasileiro – Cursos por Correspondência, ligados a formação profissional básica.
1950/1960	MEB – Movimento de Educação de Base
1967/1974	Projeto SACI/INPE – Tele-educação via Satélite, com material por rádio e impresso, para o ensino fundamental e “treinamento” de professores.
1969	TVE do Maranhão – Cursos de 5ª a 8ª Série, televisivo e impresso.
1970	Projeto Minerva – Usava o Rádio em Rede Nacional
1970	Fundação Roberto Marinho – Fundação Padre Anchieta e TV Cultura de SP – Educação Supletiva a Distância – Telecurso 1º e 2º Grau

Cont. Quadro 2 – Histórico da Educação a Distância no Brasil

1974	TVE do Ceará – Cursos de 5ª a 8ª Série, televisivo e impresso.
1976	SENAC – Sistema Nacional de Tele-educação, cursos através de material instrucional (em 1995, já havia atendido mais de dois milhões de estudantes).
1979	Centro Educacional de Niterói – Módulos Instrucionais com Tutoria e Momentos Presenciais, cursos do ensino fundamental e médio para jovens e adultos e qualificação técnica.
1979	Colégio Anglo Americano – Rio de Janeiro – Cursos por Correspondência, em nível de ensino fundamental e médio.
1979	UNB – Cursos através de Jornais e Revistas. No ano de 1989 é lançado o CEAD e também o Brasil EAD.
1991	Fundação Roquete Pinto – Programa - Salto para o Futuro – Destinado a Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental.
1992	UFMT/FAE/NEAD – Programa em Nível de Licenciatura Plena para a Educação Básica e Serviços de Orientação Acadêmica.
1993	SENAI – EAD – Oferece cursos sobre Qualidade Total para Empresas
1995	MULTIRIO – RJ – Cursos em nível fundamental e médio, através de programas televisivos e de material impresso.
1995	Início da Programação da TV Escola – MEC
1995/96	Formação do Laboratório de EAD do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC.
1997	Escola Brasil – Programa de Rádio – Voltado para o Ensino Fundamental
1999	Curso de Atualização para Professores – Instituto de Geografia da UERJ
2000	Consórcio CEDERJ – Parceria entre o Governo do Estado do RJ (Fundação CECIERJ) e a UFF, UENF, UNIRIO, UFRRJ, UERJ e UFRJ.
2000	UNIREDE – Consórcio de 70 Instituições Públicas de Ensino Superior
2005	Criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB

Adaptado por Marcio da Costa Berbat – 18/02/2008. Fonte: BARROS, D. M. V., pp. 27-45, 2003; BELLONI, M. L. pp. 25-36, 2003 & BERBAT, M. C., pp. 2 -13, 2006.

A educação a distância começa a ser usada como forma de legitimar o discurso de acesso universal a educação para todos os brasileiros, voltados para a discussão de propostas de expansão do ensino primário obrigatório e gratuito no âmbito do território nacional.

O Projeto Minerva, que era veiculado pela Rádio MEC, produzido pela FEPLAN e contava com material impresso, tinha como objetivo expandir o ensino primário até o ginasial.

Paralelamente, o projeto Madureza, também tinha a idéia de promover a expansão do ensino, neste caso para os que estavam fora dos bancos escolares, utilizando o rádio, a televisão e o material impresso como recursos técnicos.

Em 1941, temos a criação do Instituto Universal Brasileiro, oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência, instituição privada existente até os dias de hoje, utilizando os diversos tipos de mídia para continuar a oferecer cursos a distância.

A partir da década de 60, a educação a distância avança bastante no país, pois em 1965 começa a funcionar uma comissão para estudo e planejamento da radiodifusão educativa, que em 1972, acaba criando o Programa Nacional de Tele-Educação (PRONTEL), que tinha como objetivo integrar todas as atividades educativas dos meios de comunicação, através da Política Nacional de Educação (OLIVEIRA, 2002, p. 41).

O grande número de analfabetos no país era considerado um grande problema e ao mesmo tempo uma forma de controle sobre grande parte da população. A falta de uma estrutura mínima de educação no país, sempre foi uma maneira fácil de manipular e ideologizar grande parte da população brasileira, colocando como desculpa o atraso tecnológico e a pobreza existente no país. A educação a distância fazia parte de um discurso que justificava a formação rápida do trabalhador brasileiro.

Destacamos as afirmações de Cunha, já que:

> Dentre as funções econômicas atribuídas aos programas de alfabetização de massa estavam a modernização dos hábitos de consumo, a ampliação do mercado consumidor pela suposta elevação dos salários dos alfabetizados e o aumento do lucro das empresas com um esperado incremento da produtividade não apropriada pelos trabalhadores. O conteúdo dos cursos de alfabetização e dos cursos supletivos via rádio e televisão eram repletos de mensagens que legitimavam o poder do Estado e seu objetivo era fazer os trabalhadores confiarem na legitimidade das medidas políticas e econômicas que na realidade excluíam sistematicamente as classes populares. Em decorrência, isso serviria para a sedimentação do poder político mediante apoio eleitoral ao partido do Governo (apud BARROS, 2003, p. 46).

Por outro lado, Barros (2003, p. 46), afirma que o Estado Novo, em 1937, definiu o papel da educação, cujos objetivos passariam pela ordem moral e cívica, obediência, pelo adestramento, pela chamada formação da “cidadania” e força de trabalho necessário à modernização administrativa.

De acordo com Cunha (apud BARROS, 2003, p. 46), a política educacional do Estado Novo instituía um sistema educacional dual onde havia um segmento destinado aos jovens das “classes menos favorecidas” e outro segmento destinado à classe formada pelas individualidades condutoras, ambos destinados a reproduzir as situações preexistentes.

Esse grande sistema de educação dualizante se legitimou na criação do serviço de radiodifusão educativa do Ministério da Educação e a partir desse acontecimento o desenvolvimento desses serviços educacionais se difundiu sequentemente (BARROS, 2003, p. 47).

Em 1941, com iniciativa do SESC, SENAC e de emissoras associadas em São Paulo, foi criada a Universidade do Ar, voltado nesse momento para cursos por rádio para professores leigos. A partir de 1947 e início da década de 1950, atinge o ápice com oitenta mil alunos, com cursos de técnicas comerciais para comerciantes e empregados.

Outro programa de grande destaque é o Movimento de Educação de Base (MEB), criado na década de 1960, o projeto promovia a alfabetização utilizando programas de rádio, com grande difusão pelo Norte e Nordeste do país. Esse projeto foi idealizado e conduzido pela Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com colaboração do Ministério da Educação e do Desporto, que em 1968, recebeu o prêmio da UNESCO, pela alta qualidade do trabalho no Brasil.

O projeto acaba extinto durante a ditadura militar, por volta de 1964, eliminando dessa forma movimentos que de alguma forma promoviam mudanças junto a população e também poderiam levantar discussões teóricas perturbadoras durante esse período histórico.

A Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE) criou através de acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB), com a finalidade de formar e treinar recursos humanos. A FUBRAE também criou o Centro Educacional de Niterói (CEN), que atuaria no Estado do Rio de Janeiro, oferecendo cursos para o nível fundamental e médio, fora da faixa etária regular.

Ainda em 1972, o governo federal cria a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa que, em 1981, passou a se chamar FUNTEVE. Essa fundação passa a investir em programas de rádios e televisão, todos voltados para ambientes educativos.

O Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), através da Comissão Nacional de Atividades Espaciais (CNAU), propôs a NASA, dos Estados Unidos, um projeto que em 1973, iniciou, em caráter experimental, no Estado do Rio Grande do Norte.

O Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI), que contou com a participação de rádio e televisão, atingiu entre 1973 e 1974, por volta de

dois mil professores leigos e 16 mil alunos do ensino fundamental. O projeto foi abandonado posteriormente em virtude de razões políticas entre o Brasil e os Estados Unidos.

A Fundação Roberto Marinho em parceria com a Fundação Padre Anchieta e a TV Cultura de São Paulo, na década de 1970, deram início a educação a distância, através de cursos supletivos para o ensino fundamental e médio, utilizando o rádio, a televisão e materiais impressos.

No início, denominado Telecurso 1º e 2º Grau, o projeto tinha como objetivo a melhoria da educação básica e a oferta de cursos profissionalizantes para a indústria. Os cursos destinavam-se ao público maior de 21 anos de idade que não tinham freqüentado o estudo regular no período normal. Mais tarde, com apoio do Ministério da Educação, o curso passou a ser realizado com vídeos e material impresso, organizados nas chamadas Teleaulas.

Desde 1998, o curso é transmitido por milhares de emissoras em todo o país, tanto emissoras comerciais como as educativas, além de ter ampliado o número de tele salas que usam o material disponível para a formação de novas turmas em horários e locais alternativos.

Em seguida, segundo BORDENAVE (1987, p. 64), surge o curso supletivo “João da Silva”, com formato de telenovela, voltado para o ensino das quatro séries e que se desdobrou no Projeto Conquista, também com formato de Telenovela, já este voltado nas últimas séries do ensino fundamental. É considerado pioneiro no Brasil, usando recursos integrados de televisão e teorias pedagógicas.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) também acabou utilizando, a partir de 1979, os recursos da TVE para realizar 60 programas em forma de

tele-aula dramatizada, com duração de 20 minutos cada, todos apoiados com material impresso.

Dentro da tendência de utilizar a educação a distância na formação de professores, o governo federal, através do Ministério da Educação e Governos Estaduais e Municipais, lança o Projeto Logos (1977-1991), que atendeu em torno de 50 mil professores, qualificando aproximadamente 35 mil professores, em 17 Estados Brasileiros.

O Projeto Logos foi organizado para habilitar professores leigos sem afastá-los do trabalho docente. A finalidade era habilitar legalmente esses professores que tinham cursado o ensino fundamental completo. O curso funcionava através de módulos, com uso de material impresso e encontros mensais, que se trabalhava com exercícios coletivos e práticas educativas voltadas para a realidade dos professores.

Em 1979, é implantado o POSGRAD, ou seja, a Pós-Graduação Experimental/Tutorial a Distância, pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), administrado pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), com o objetivo de capacitar docentes universitários no interior do país. O Projeto foi extinto pelo Ministério da Educação em 1983, sem maiores explicações.

Através da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta, em 1984, desenvolveu-se o Projeto Ipê, voltado para cursos de atualização e extensão para professores do ensino fundamental e médio, utilizando-se de recursos impressos e de vídeo veiculados pela TV Cultura de São Paulo.

Na década de 90, surge o Projeto Um Salto para o Futuro, que se desenvolve até os dias de hoje, através de uma parceria entre a Fundação Roquete Pinto, a Secretaria Nacional de Educação Básica e as Secretarias Estaduais de Educação. O projeto está

voltado para a atualização dos professores ensino fundamental e médio, transmitido via satélite em canal aberto e em âmbito nacional.

Em 1995, a recém criada Secretaria de Educação a Distância (SEED), lança um programa a distância, o TV Escola, voltado para a formação, aperfeiçoamento e valorização dos professores e gestores da Rede Pública, por meio de um canal de televisão dedicado exclusivamente à educação.

O programa que foi criado inicialmente em caráter experimental, funciona até hoje, estruturado em programas educativos veiculados em todo o território nacional, convergindo os conteúdos programáticos de diferentes disciplinas, como: Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História, Geografia, Educação Artística, Educação Física e Meio Ambiente.

A programação é diária e organizada tanto no nível fundamental como também para o ensino médio. As escolas recebem do Ministério da Educação um Kit Tecnológico, composto por uma antena parabólica, um receptor de TV, um DVD e um Vídeo Cassete e fitas para realizar a gravação dos programas.

Uma experiência importante e pioneira na área de Geografia no país foi o desenvolvimento do curso de atualização para professores de Geografia na modalidade a distância, desenvolvido no Instituto de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a partir de 1999, com o curso “Globalização, Mitos e Realidades em Debate na Geografia”, oferecido para 40 alunos espalhados por vários Estados do Brasil, que incorporava já naquele momento, as tecnologias da informação e comunicação como alternativa de democratizar a formação de professores de Geografia (PIRES, 2000, pp. 6-7).

2 - POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

> Só os educadores estão em condições de criticar, com fundamento nos resultados da experiência, as medidas que afetam a organização e o funcionamento do sistema educacional.
>
> Florestan Fernandes (1966, p. 298).

Dentro desse novo contexto que se apresenta a formação de professores, pautado no uso das tecnologias da informação e comunicação, em que a educação superior a distância passou a ser prioridade nas políticas educacionais dos dois últimos governos brasileiros (1995-2002 / 2003-2008), espera-se que sejam constituídas estratégias de real participação social e política da população na educação superior brasileira, pois acreditamos haver possibilidades para uma mudança verdadeiramente inclusiva e democrática.

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico que vem marcando as políticas públicas para a formação de professores no Brasil nos últimos anos, desde as influências externas na política educacional, a regulamentação através de leis e decretos da modalidade de educação superior a distância, chegando aos cursos de Licenciatura em Geografia em funcionamento no Brasil, sejam através de programas induzidos e fomentados pelo Ministério da Educação ou mesmo oferecidos pela rede de ensino superior privada, como também os novos contextos que as redes técnicas disponibilizam para a formação de professores da educação básica.

2.1 - A Formação de Professores na Educação Superior a Distância: Referencial Teórico em que está inserida e as políticas públicas que a delineam

A educação brasileira passa por um momento importante de reflexão sobre sua trajetória e principalmente, sobre os rumos emergentes diante da universalização do ensino, que faz as tecnologias aplicadas à educação uma possibilidade real de conceber diferentes perspectivas na formação de professores para a educação básica.

Democratizar o ensino passa, igualmente, por desmitificar e desburocratizar o sistema educativo e as instituições de ensino, na busca por constituir uma nova estrutura mais aberta e que inclua nas decisões futuras a participação efetiva não só de governantes, professores e alunos, mas de toda população brasileira.

Nesta missão, acreditamos que todas as pessoas são imprescindíveis e ninguém pode ou deve delegar suas responsabilidades. Neste sentido, concordamos com Cacete (2006, p. 247), no qual afirma que estamos vivendo um momento de transição e incerteza marcado pela crise dos paradigmas de formação docente e, como todo momento de incerteza e transição, é também um momento profícuo para discussão.

Assim, para uma análise mais próxima da travessia e perspectiva que vem sendo identificada com a criação de programas de educação a distância, especificamente os de formação de professores pela educação superior a distância, com a iniciativa do governo federal através do Ministério da Educação e a participação de Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas, há que se buscar o quadro teórico e da legislação em que ele próprio se fundamenta, e também os autores que discutem de forma crítica os discursos e as ações presentes na manutenção e expansão da educação superior no Brasil.

A educação tem um papel essencial no desenvolvimento dos países, o discurso dos governantes brasileiros nos últimos anos tem refletido uma predominância da

ideologia neoliberal[6], no qual podemos identificar como hegemônica em muitos países, principalmente nos países emergentes, já que os múltiplos desafios provocados pelo avanço da tecnologia, cada vez mais com a globalização da economia, apresentam uma nova organização na área política, que vem redefinindo o papel do Estado, construindo novos padrões de atuação entre a esfera pública e privada.

Sabemos que principalmente nos países em desenvolvimento, a inserção no contexto da globalização pressupõe construir um projeto moderno de sociedade, que de alguma forma possa proporcionar a mudança oferecida pelas novas tecnologias a nível nacional e internacional, atendendo principalmente as exigências dos setores econômicos, como conseqüência e em grande parte, colocando o sistema educacional a serviço do processo desigual de modernização dos países.

Reconhecemos que a quantidade e a velocidade das informações na sociedade atual são significativas. Entretanto, conhecer é mais do que obter informações significa trabalhar as informações, organizando, analisando, encontrando suas diferentes fontes, de forma a contextualizar e utilizar as informações com uma perspectiva de construção do conhecimento democrática.

Diante das inúmeras demandas que se apresentam para os sistemas educacionais, respeitando as especificidades e carências de cada país, a educação a distância tem sido indicada e utilizada por governos e empresas, como forma estratégica de acompanhar as mudanças econômicas e de gerar ajustes entre educação e trabalho, “solução” pouco discutida na sociedade brasileira, no qual vem passando por reformas políticas e

[6] De acordo com Anderson (apud SADER & GENTILLI, 1995, p. 9), o modelo apresenta: Fenômeno distinto do simples liberalismo clássico do século XIX. O neoliberalismo nasceu logo depois da Segunda Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é o “O Caminho da Servidão”, de F. A. Hayek, escrito em 1944. Trata-se de um ataque a qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado denunciado como uma ameaça letal à liberdade econômica e política.

educacionais que nos parece representar indiretamente as diretrizes educacionais dos organismos multilaterais internacionais e dos empresários da educação no país.

Todas as nossas experiências são expressões de uma pluralidade que em si mesma é portadora de um valor inestimável. De forma a ampliar o acesso à educação superior, podemos reconhecer que os diferentes desafios que estamos passando com o avanço da educação superior a distância, de alguma forma possam incluir democraticamente e reunir os grupos mais excluídos da sociedade, reinventando velhos sonhos de justiça, refazendo o mapa geográfico e político do Brasil, representando novas concepções e práticas de educação, sociedade, política e racionalidade humana.

A Política dos Organismos Multilaterais Internacionais para a Educação

Grande parte dos trabalhos publicados sobre a formação de professores na educação superior brasileira e também com a educação superior a distância tem apontado para a influência que tem sido preconizada pelo Grupo Banco Mundial[7] (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), junto aos países em desenvolvimento, principalmente na América Latina.

Enquanto um conjunto de atores políticos e econômicos pretende decidir e atuar, de forma global e hegemônica, sabemos que a vida se realiza localmente, em parte orientada por esta ordem distante e, ao mesmo tempo, resistindo a ela, em função de interesses, valores e práticas que se instituem nas escalas nacional, regional e local.

---

[7] Fundado na Conferência de Bretton Woods em 1944, após a Segunda Guerra Mundial, o Grupo Banco Mundial compreende atualmente: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), as seguintes agências: a Corporação Financeira Internacional (IFC); a Agência Multilateral de Garantia do Investimento (MIGA); a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA); Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos (ICSID) e o Fundo Global para o Meio Ambiente (GEF) - (LIMA, 2007, p. 51).

Isso pode nos permitir reconhecer os aspectos articulados através do qual o projeto neoliberal é veiculado como construção hegemônica, fortemente orientada na política governamental trabalhada na América Latina nos últimos anos. Dentro dessa receita que vem penetrando as administrações latino-americanas, o chamado Consenso de Washington resume o receituário que atravessa diversas dimensões de atuação do poder público, desde os programas de reformas institucionais, no qual se inserem as reformas educacionais, como discursos e práticas de governo que pretendem legitimar tais orientações que vem levando a educação a ser tratada como prestação de serviço.

Essa característica pode ser identificada nas propostas de estabilização e reforma econômica aplicada aos países da América Latina nos últimos anos e confirmadas com as análises e propostas acerca da crise do setor educacional, no qual, principalmente instituições como o Grupo Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) têm interferido na (re) definição das políticas públicas para o setor.

O aprofundamento desse processo está presente na política do Grupo Banco Mundial para os países da periferia do capitalismo e de forma explicitados no documento “O ensino superior: as lições derivadas da experiência” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 35), no qual é apresentado um conjunto de estratégias para a reformulação da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe.

De fato, apesar da expressão criada por John Williamson durante a década de 80 do século XX, indicar um conjunto de reformas neoliberais orientadas para garantir um rigoroso programa de ajuste econômico, visando reduzir o endividamento dos países em crise, legitima na verdade um discurso ideológico da elite política e econômica a nível mundial, que nos faz concordar com a afirmação de GENTILI (1998, p. 15), que é possível defender a tese de que existe também um Consenso de Washington no campo das políticas educacionais.

A existência de uma nova proposta mundial de reformas gerou uma orientação homogenizadora para a América Latina, apesar das diferenças da região, significando uma reestruturação do Estado em todos os setores, que posteriormente, passou a ser condição para que os países em desenvolvimento tivessem acesso a novos financiamentos internacionais.

A partir da ótica neoliberal, caracterizada pelo Consenso de Washington no campo da educação, os sistemas educacionais latino-americanos, incluindo a educação superior pública, vêm sofrendo de uma crise originada da sua "produtividade e grau de eficiência", considerado inadequado diante da expansão do neoliberalismo, dentro de uma perspectiva de formação cada vez mais orientada para o mercado, ou seja, atender especificamente aos interesses das grandes empresas, com formação de mão obra específica, rápida e com custos reduzidos.

Dessa forma, o Estado passa a ser considerado incapaz de oferecer essa nova formação, sob o argumento de que com o desafio da universalização do ensino, também para o ensino superior, no modelo ensino, pesquisa e extensão, não poderão dar conta pela falta principalmente, de recursos financeiros, problema que o sistema educacional privado poderia assumir mediante mudanças na legislação desses países e também com parcerias governamentais, no intuito de fomentar projetos socioeducacionais.

Ao longo da década de 90 do século XX e início do século XXI, vem-se desencadeando uma ampliação do espaço privado, tanto nas atividades diretamente ligadas a produção econômica como no campo dos direitos sociais historicamente conquistados pelas lutas da classe trabalhadora, o que vem gerando um aprofundamento no processo de mercantilização da educação (LIMA, 2006, p. 149).

No entendimento de Frigotto (2001, p. 64), o campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro de ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção

produtivista e mercantilista, cujo papel é desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, objetivando formar em cada indivíduo um banco ou reserva de competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade.

Nesse contexto de mudanças, busca-se analisar mais sistematicamente às relações inseridas no discurso e na prática do processo de expansão da educação superior a distância dentro do campo de privatização da educação superior brasileira, diante da ampliação do espaço público não-estatal, que vem aumentando principalmente com as vagas para cursos de formação de professores, redesenhado conforme a cultura administrativa do setor privado, gerando projetos temporários como o Programa Pró-Licenciatura (SEED/MEC) e novos programas fomentados pelo Governo Federal e Empresas Estatais, como o Sistema Universidade Aberta do Brasil, no qual, em ambos, o curso de Licenciatura em Geografia está sendo oferecido.

No campo da educação, os documentos concernentes à formação de professores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, explicitam a aposta na reconfiguração do trabalho, tendo em vista a chamada sociedade da informação ou do conhecimento.

Segundo Lima (Ibid, p. 150), esse processo de aprofundamento está baseado em dois eixos norteadores:

a) a expansão de instituições privadas com a liberalização dos serviços educacionais; b) a privatização interna das instituições públicas, por meio de fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e do corte de verbas para a infra-estrutura das instituições.

Esta análise se faz presente em vários documentos elaborados pelo Banco Mundial ao longo da década de 90 do século XX, especialmente no documento “O ensino superior: as lições derivadas da experiência” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 36), no qual a educação a distância é identificada como uma eficiente estratégia de diversificação das instituições de ensino superior, podendo inclusive garantir acesso aos segmentos mais distantes do ensino superior, neste caso, a população de menor poder de renda, no qual se incluiria também instituições não-universitárias, como forma de oferecer cursos de curta duração e atender dessa forma com mais eficiência as demandas do mundo do capital.

De acordo com as diretrizes apresentadas na Conferência Mundial sobre Educação Superior, organizada pela Unesco em 1998 e retomada em 1999, com o lançamento pelo Grupo Banco Mundial do documento “Estratégias do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe”, contendo as suas avaliações quanto às reformas educacionais em curso ou realizadas até aquele momento e no qual apresenta diretrizes para serem implementadas nos anos posteriores, ou seja, no início do século XXI, o documento afirma que:

> O Banco Mundial prestará assistência aos países para criar uma variedade mais ampla de instituições de educação superior e de sistemas de instrução (***incluindo provedores de educação privada e a distância***) com o fim de oferecer maiores oportunidades educacionais ao crescente número de egressos da escola secundária, especialmente os setores pobres (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 105). Grifo Meu

A educação a distância é direcionada para os segmentos mais pauperizados da população e pressupõe a diversificação de fontes de financiamento da educação superior, propondo a eliminação das fronteiras entre o público e o privado.

As políticas de educação superior a distância ganharam novos contornos no final do século XX, através de debates realizados entre vários países europeus, especialmente

a partir de 1998, quando vários ministros da educação (Alemanha, Itália, França e Reino Unido) assinaram em Paris a *Declaração de Sorbonne* para a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior. Essa proposta foi retomada em junho de 1999, quando 29[8] Ministros de educação do continente europeu assinaram a *Declaração de Bolonha,* cujo objetivo era uniformizar o sistema de ensino superior, visando a empregabilidade (LIMA, 2006, p. 153).

Em 2003, ocorreu em Paris, a Segunda Reunião dos Parceiros da Educação Superior (Paris + 5), organizada pela Unesco com o objetivo de avaliar os encaminhamentos derivados da declaração da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em 1998.

A mesma lógica continua no relatório em que a Unesco recupera o quadro conceitual a as linhas de ação da Declaração de 1998 (acesso e diversificação das instituições de ensino superior; vínculos da formação do profissional com o mercado de trabalho; diversificação das fontes de financiamento da educação superior e cooperação internacional concebida como transferência de tecnologia dos países centrais para os países periféricos) e avalia os resultados da implantação de seus indicativos para a política de educação superior (Ibid, p. 154).

O uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) reforça a estratégia de ampliação do acesso ao ensino superior como forma de diversificar as fontes de financiamento do sistema de educação superior, buscando o chamado compartilhamento dos custos de formação com os próprios estudantes, também a venda de “serviços educacionais” e a oferta de cursos (principalmente a pós-graduação em nível de

[8] Assinada por 29 países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Espanha, Eslováquia, Eslovênia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, Romênia, Republica Theca, Suécia e Suíça.

especialização) diversos nas instituições públicas através de fundações de direito privado com cobrança de mensalidades.

De acordo com Silva Junior (2002, p. 113), há uma relação entre o Estado e a sociedade civil em cujo centro se encontra as funções de formulação e avaliação, no primeiro, enquanto a de execução é de pertença da segunda, produzindo, assim, um movimento que transfere deveres daqueles para a sociedade civil. Isto implica perda de direitos sociais do cidadão, isto é, existe a indicação de um encurtamento da cidadania realizado pelo Estado Reformado.

Essa lógica perversa de expansão da educação superior, principalmente nos países com grande desigualdade socioeconômica, só está intensificando o aumento da diferença educacional entre um grupo da população com recursos financeiros para pagar pelos “serviços educacionais” e o outro, impossibilitado ao acesso a educação por não ter recursos financeiros.

No entendimento de Laval (2004, pp. 6-7), na vertente neoliberal da escola, não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto às próprias relações sociais.

Estamos vivenciando uma expansão e “democratização” da educação superior pela educação a distância dentro do processo de mercadorização da educação, já sob a orientação bem próxima da Organização Mundial do Comércio (OMC), seguido de todos os documentos das instituições oficiais internacionais, levando a um amplo crescimento de uma educação industrial, operada cada vez mais por grandes instituições internacionais de ensino, ligadas a OMC, em se tratando da educação no contexto de

prestação de serviço com alcance internacional, fomentando um crescente mercado educacional mundial.

Portanto, como nos afirma Leher (2003, p. 92), a privatização é um processo muito mais profundo do que os estudiosos e sindicalistas previam há duas décadas. Mas do que a cobrança de mensalidades *tout court*, invade todas as esferas da vida social, esculpindo um renovado território em que também a educação é *fast food*.

Ainda de acordo com Lima (2006, p. 155), nos marcos de atuação da OMC, a educação está inserida no setor de serviços e adquire essa feição, mais especificamente no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), que entrou em vigor em janeiro de 1995. Considerando a oferta de "serviços educacionais" em bases comerciais, já com a presença de instituições privadas, a OMC advoga a exigência de tratamento igualitário para todos os fornecedores internacionais desses serviços, situando dentro das seguintes categorias: serviços de educação primária; serviços de educação secundária; serviços de educação superior (terciária); e serviços de educação para adultos.

O Documento *Servicios de ensenanza*, da Organização Mundial do Comércio, de 1998, apresenta a concepção da OMC sobre a educação como um importante campo de investimentos privados. Para garantir a ampliação da comercialização dos serviços educacionais, o documento indica a importância das seguintes ações imediatas para os países membros da OMC no sentido de garantir a superação das restrições a sua liberalização: a abertura para movimentação comercial dos provedores internacionais de serviços; a garantia da não-aplicação de restrições ao consumo de serviços estrangeiros, principalmente no que se refere às limitações legais para a participação de capital estrangeiro; e a reversão do atual quadro de regulamentação excessiva em relação à emissão de diplomas e certificados.

Laval (2004, p. 8) chama a atenção para o fato de que as reformas neoliberais da educação são duplamente guiadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática das economias. As reformas que em escala mundial, pressionam para a descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo gerenciamento das escolas, para a profissionalização dos professores, são fundamentalmente centrados na competição.

Dessa forma, podemos compreender como a concepção de educação que inspira hoje em dia a reforma no sistema de ensino superior está longe de ser somente Brasileira ou mesmo da América Latina, a tendência é Mundial. Podemos perceber que as organizações internacionais, além de seu poderio financeiro, tendem a ter, cada vez mais, um papel de centralização política e de normalização simbólica considerável.

Como exemplo, temos no Brasil, o Consórcio CEDERJ[9] que foi criado em 2000, mergulhado nesse contexto que o país está inserido, com o intuito inicial de oferecer a formação de professores para aqueles sem a formação adequada[10], criando então, o curso de Pedagogia para atender a essa demanda do sistema educacional, os professores que trabalham com as séries iniciais da educação básica, no qual sabemos sofrer de desprestígio social e político no país.

Toda a infra-estrutura e grande parte dos trabalhadores da educação envolvidos no Consórcio CEDERJ estão inseridos de forma temporária (bolsistas) e sem planejamento participativo dos mesmos aos cursos de graduação oferecidos pelas Universidades Públicas participantes do Consórcio. Este é um exemplo na Educação

---

[9] Centro Universitário de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ).

[10] Com as exigências da nova legislação (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), especialmente relativa a valorização da formação de docentes em nível superior (Artigo nº 62) e o posicionamento da educação infantil como parte integrante da educação básica (Artigo nº 21), os sistemas educativos passaram a se articular a fim de encontrar respostas para as várias demandas. Instituída a década da educação (1997-2007), de acordo com o artigo 87º, parágrafo 4º, Inciso III, das disposições transitórias, “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Superior a Distância, do novo modelo de prática pedagógica e relações de trabalho, pautado na flexibilidade e caracterizado pela ideologia de competitividade mecânica e linear de redução de custos que devemos evitar no sistema educacional brasileiro.

Segundo Silva Junior (2002, p. 114), trata-se de uma institucionalidade, na qual predomina o privado, tanto no que se refere ao que não é da alçada do Estado quanto ao que se refere à esfera econômica e à racionalidade mercantil. Constitui, em potência, um campo formativo de professores orientado pela racionalidade do mercado a produzir uma esfera política, na qual o campo profissional torna-se o centro, a valorização dos professores far-se-ia por meio de sua capacitação instrumental e não pelo papel essencial que ele exerce na construção das relações sociais e na formação humana.

A força de um novo modelo e a razão pela qual ele vai se impondo, refere-se principalmente a forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura.

Com a imposição desse modelo neoliberal, Laval (2004, p. 16) destaca que em uma sociedade com poderes de produção notáveis o acesso universal a cultura escrita, letrada, científica e técnica pela educação pública e instituições culturais, se torna uma utopia irrealizável.

Formação de Professores e a Política Educacional a partir da Década de 90

O estudo da política educacional a partir da década de 90 explicita a ênfase dada a partir deste período aos planos, programas e legislações voltadas para a análise e formulação a nível governamental, de estratégias alternativas para a ampliação da formação de docentes no Brasil, incluindo a modalidade de educação a distância.

Neste quadro de mudanças que o Brasil vem passando fortemente a partir da década de 90, no qual estão incluídos processos de discussão que se iniciaram ainda na década de 80, conforme Lima (2007, pp. 130-131) destaca, pois remonta ao privatismo da década de 60, com a “anti-reforma universitária”; o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU); a constituição da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CNRES) e a criação do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), culminando com os debates da Assembléia Nacional Constituinte de 1988.

Na década de 90, já em um contexto marcado pela globalização, influenciado por grande produção e divulgação de informação, o governo brasileiro intensifica a liberação de recursos visando uma reforma educacional, no qual tinha recomendações políticas do Banco Mundial, no qual priorizava o ensino fundamental em detrimento do ensino médio e superior, iniciando a descentralização dos recursos em nível de governo e também a indicação do aumento da participação do setor privado diante dessa nova organização da esfera pública.

Essas mudanças na forma de atuação do Estado, já estavam relacionadas à redefinição da esfera pública, alinhada com as diretrizes dos organismos multilaterais internacionais, condizentes com as regras impostas pelo receituário que os países da América Latina passavam a adotar, lembrando que o país passava por um momento de reafirmação democrática de governo.

Minto (2006, pp. 264-265) entende que a redução desse caráter público da educação generalizada como privatização, opera-se em dois sentidos, mas nunca como privatização total. Isso porque, na lógica de funcionamento da educação superior no Brasil, o setor privado, responsável pelo rentável mercado de serviços educacionais, não pode garantir sequer a sua própria reprodução social sem prescindir do setor público,

cuja formação mais ampla e de melhor qualidade lhe garante o fornecimento de quadros docentes.

No caso Brasileiro, a diversificação e a diferenciação do sistema de educação superior foram adotadas como política educacional visando à expansão da educação superior em função da demanda crescente de vagas, por meio de mecanismos que objetivam a massificação desse nível de ensino.

A expansão do sistema, bem como a integração dos diferentes procedimentos de avaliação, credenciamento e recredenciamento, visando a produzir um sistema baseado na flexibilidade, competitividade, diferenciação e avaliação, balizam as políticas adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) no campo da educação superior (DOURADO; CATANI & OLIVEIRA, 2003, p. 22).

A rigor, o discurso do Ministério da Educação (MEC) opera duas inversões: substitui a lógica da produção pela da circulação e a lógica do trabalho pela da comunicação, na crença de que, “sem alterar o processo de formação de professores do ensino básico e sem alterar seus salários aviltantes, tudo irá bem à educação desde que haja televisões e computadores nas escolas” (CHAUI, 1999, p. 33).

Para Santos (2000, p. 65), o período atual tem como uma das bases esse casamento entre ciência e técnica, essa tecnociência, cujo uso é condicionado pelo mercado, trata-se de uma técnica e de uma ciência seletiva. Como, freqüentemente, a ciência passa a produzir aquilo que interessa ao mercado, e não à humanidade em geral, o progresso técnico e científico não é sempre um progresso moral.

A técnica é o meio de trabalho que existe entre o homem e a natureza, meio de trabalho que é condição de produção de uma determinada mercadoria e, simultaneamente, é produto, pois é resultado de um trabalho anterior. Não é a técnica que determina as relações sociais (LIMA, 2005, pp. 52-53).

Como nos afirma Santos (2000, p. 52), na fase atual da globalização, o uso das técnicas conhece uma importante mudança qualitativa e quantitativa. Passamos de um uso “imperialista”, que era, também, um uso desigual e combinado, segundo os continentes e lugares, a uma presença obrigatória em todos os países dos sistemas técnicos hegemônicos, graças ao papel unificador das técnicas da informação.

A arquitetura do espaço é dada pela complexidade da divisão internacional do trabalho, que gera sua diversificação: o que é central e o que é periférico para o sistema. O espaço muda e se diversifica a partir das alterações nas relações sociais, da configuração da luta de classes no contexto mundial e cada Estado Nacional, aparecendo como a combinação de variáveis econômicas, políticas e culturais.

Não pode haver homogeneização do espaço, porque a acumulação do capital ocorre em ritmos desiguais de tempo e realiza-se através das profundas desigualdades de concentração da produção e do consumo da estrutura técnico-produtiva em determinadas regiões e países, em detrimento de outras áreas do espaço mundial.

Ou seja, no espaço convivem tempos desiguais e estruturas técnicas diferenciadas. Portanto, considerando Santos (1996, p. 25), no qual afirma que as técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço.

O espaço é o objeto de ação política do capital em sua busca por novos mercados consumidores e pelo excedente econômico produzido na periferia do sistema. É desta forma que, no capitalismo, os territórios nacionais são transformados em espaços nacionais da economia internacional (Ibid, 1996, p. 47).

A análise desse fenômeno, que podemos contextualizar no campo da educação, através da globalização educacional, que promete usar as técnicas contemporâneas para

melhorar a existência de todos, não passa de uma expansão acelerada do fundamentalismo do consumo guiada pelos interesses econômicos.

Esse novo modelo de sistema educacional que tende a se impor está fundamentado, pelos menos inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Laval (2004, p. 4) nos afirma que a educação não traz apenas uma contribuição essencial à economia, ela não é somente um "input" em uma função de produção, ela é, daqui em diante, compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica.

Esse novo homem a forma-se diante de um modelo focado na mercantilização da existência do próprio homem, nos leva a pensar como um ser essencialmente econômico e cada vez mais um indivíduo privado.

A mcdonaldização[11] do sistema educacional e no nosso caso, pertencente ao processo de funcionamento da educação superior a distância, constitui uma metáfora apropriada para caracterizar as formas dominantes de reestruturação educacional e territorial, através de propostas diferentes e articuladas em modelos produtivista e empresariais, inseridas dentro de sistemas técnicos modernos e agregados a relações de trabalho precárias, no intuito de maior lucratividade, tanto por parte da esfera pública quanto pela privada, como é o exemplo do Brasil neste início de século XXI.

a) O Período de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e de Itamar Franco (1993-1994)

A proposta do *I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República* (I PND-NR), que apesar de ter sido elaborado ainda na gestão do então Presidente da República José Sarney (1986-1989), já apresentava um ideário neoliberal, pois na sua

[11] De acordo com Gentili (1996, p. 28), os processos de mcdonaldização têm sido destacados por alguns atores para referir-se à transferência dos princípios que regulam a lógica de funcionamento dos fast food a espaços institucionais cada vez mais amplos na vida social do capitalismo contemporâneo.

estratégia para a formação de professores, já focava princípios de flexibilidade, eficiência e descentralização das atividades entre os governos estaduais e municipais.

Na perspectiva de formação de professores, o I PND sinaliza com a intensificação dos recursos da tecnologia, como possibilidade de ampliar o acesso e ajudar na redução do fracasso escolar. O Plano destaca o uso do rádio, televisão e em paralelo com outras tecnologias a possibilidade de atuação em regiões distantes do país.

Ao assumir a Presidência da República, Fernando Collor priorizou a reforma do Estado e com um discurso de modernidade, passou a priorizar um modelo neoliberal, com o processo de privatização fazendo parte dos principais objetivos de seu governo.

Nunca existiu uma prioridade com a educação em seu governo, pelo contrário, a presença da iniciativa privada ganhou força na política educacional, já que pela primeira vez, termos como eficiência, qualidade e equidade, são usados no sistema educacional, utilizado como instrumento de racionalização de recursos, busca de produtividade e competitividade no sistema educacional.

Dentro de suas estratégias de governo, o Ministério da Educação lança em 1991, o Projeto-Piloto de Utilização de Satélite na Educação, que era destinado a capacitação de professores da 1ª a 4ª série do ensino fundamental e alunos do último ano do curso de formação de professores. O projeto de caráter experimental que utilizou um canal aberto de televisão teve a parceria de diversos setores da esfera federal, como a Fundação Roquette Pinto, a Secretaria Nacional de Educação Básica e as Secretarias Estaduais de Educação.

Segundo Lima (2007, p. 131), para o ensino superior, o governo Collor de Mello, manteve a lógica de modernização e adequação deste nível de ensino aos desafios da economia globalizada. Para isso, seis ações foram formuladas, entre elas, a que propunha um percentual fixo do orçamento geral da União para as Universidades

Federais, sendo vetado não fosse o esforço do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN).

No que se refere à formação de professores, o Governo Collor, interrompido pelo processo de impeachment em 1992, apresentou programas pontuais e sem uma estrutura sistematizada de funcionamento, muito pouco integrado com as Universidades.

O Governo de Itamar Franco, que assumiu em novembro de 1992, com estilo discreto, apresenta um documento intitulado *Diretrizes da Ação Governamental*, com o qual indica idéias de desenvolvimento para o país. Na área de educação, o *Plano Decenal de Educação* (1993-2003), tinha a intenção de se tornar um referencial para o período.

Com relação à formação de professores, encontramos na terceira e quarta parte do Plano Decenal de Educação, um foco com o uso da tecnologia na educação, com intuito de apoiar todas as áreas do sistema de ensino. Pode-se encontrar no documento a preocupação com a formação do professor, no qual são citadas algumas ações, como a Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas, utilizando-se o Programa TV Escola e o Sistema Nacional de Educação a Distância, veiculada pela Fundação Roquette Pinto, através das emissoras do Sistema de Radiodifusão Educativa (SINRED).

Em 1993, o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade de Brasília (UNB), com o objetivo de desenvolver o SINEAD, estabelecem um acordo de cooperação técnica, com indicação de formação de um Consórcio Interuniversitário para a pesquisa e execução de atividades ligas ao sistema, que abrangeu quarenta e seis universidades brasileiras.

De acordo com Lima (Ibid, 2007, pp. 133-134), outra ação significativa, refere-se ao fim da reserva de mercado da informática, causando profundo impacto na

configuração da política de ciência e tecnologia (C&T) brasileira. Esta ação, conduzida pelo Governo Itamar Franco, eliminou as restrições ao capital estrangeiro; definiu uma nova política centrada em pesquisa e desenvolvimento (P&D) e em subsídios públicos para o setor privado, estimulando a transferência e adaptação de tecnologia produzida nos países centrais.

Ainda de acordo com a autora, em 1993, o Ministério da Educação e o das Comunicações acertam um protocolo de intenções que visava à criação e ao desenvolvimento de um Sistema Nacional de Educação a Distância no Brasil, a partir da proposta formulada pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), denominada Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD), formado por 54 instituições de ensino superior públicas.

b) O Período de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e a Construção de Bases para a Educação a Distância

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) assume a Presidência da República e enfatiza a adoção de estratégias neoliberais, como a desregulamentação, flexibilização e privatização. Como proposta principal, encontrada no Programa de Governo *Mãos a Obra Brasil* (1995-1998), apresentado como plataforma de campanha, estabelece diretrizes para uma ampla reforma da sociedade brasileira.

Destacamos que o governo de Fernando Henrique Cardoso foi marcado pela implantação de reformas profundas na organização dos sistemas de ensino e nas diretrizes e parâmetros que orientavam toda a educação brasileira.

As mudanças na política educacional tiveram a intenção de adequar a educação em todos os níveis às necessidades do mercado, o foco das ações no ensino

fundamental, intensificação da abertura do ensino superior às instituições de ensino superior privada e a criação de um sistema nacional de avaliação, mudanças que levaram para uma formação voltada as exigências da formação do trabalhador dentro de uma lógica de flexibilidade do capital, subordinada às mudanças do mundo da produção.

A redefinição do papel do Estado vem abranger uma reforma que visava mais agilidade e flexibilidade do país, mudança que tinha o sentido de dar coerência aos modelos neoliberais, diminuindo o papel do Estado em programas sociais e de intervenção na economia, no qual buscou privilegiar o processo de privatização e a descentralização dos recursos públicos.

No âmbito da educação, Lima (Ibid, 2007, p. 136) destaca que a atuação de Paulo Renato Souza, ex-reitor da Unicamp e gerente de operações e vice-presidente do BID, como Ministro da Educação, garantiria a adequação da reformulação da política educacional brasileira às políticas dos organismos internacionais do capital, operacionalizando a lógica que identifica a educação superior como um setor público não-estatal.

De acordo com Frigotto (2001, p. 65), os principais mentores intelectuais das políticas no período de Fernando Henrique Cardoso, a começar pelo próprio Ministro da Educação, e os pesquisadores, João Batista de Araújo, Cláudio de Moura Castro e Guiomar Namo de Melo, entre outros, foram funcionários de organismos multilaterais internacionais e tiveram responsabilidade direta na arquitetura dos projetos no período.

A educação, na proposta do governo de Fernando Henrique Cardoso, assume um objetivo econômico, ligado à movimentação financeira através do desenvolvimento científico e tecnológico. Para a formação de professores em nível fundamental, o programa *Mãos a Obra Brasil* prevê a aplicação de currículos básicos para os

programas de formação e o desenvolvimento de programas de capacitação dos professores em exercício, utilizando os recursos da educação a distância.

Conforme o documento intitulado *Planejamento Político-Estratétigo* (1995-1998), o papel do Ministério da Educação deverá deixar de ser um órgão executor para assumir um caráter de formulador e articulador de políticas públicas, atuando preferencialmente no nível político-estratégico do sistema educacional do país.

As tecnologias são colocadas como essenciais no processo de construção de novas diretrizes educacionais, com o uso da televisão, o computador, ligado na rede mundial de computadores (Internet). O Ministério da Educação implanta o canal de TV para o atendimento ao sistema educacional, precisamente como estratégia na formação de professores, o programa TV Escola inicia sua operação ainda em 1995.

Na política de formação de professores, através da educação a distância (Canal de TV) na formação continuada, no desenvolvimento do PROINFO[12] e na análise das diretrizes dos planos educacionais do governo de FHC, mostram a influência do Banco Mundial na condução de políticas públicas de educação, como que equipando escolas com televisão, vídeo cassete, posteriormente o DVD, fosse resolver o problema da qualificação dos professores e consequentemente a qualidade na educação brasileira.

Neste caso, fica evidente que os meios, sejam eles os recursos tecnológicos mais avançados ou simplesmente as tele-salas com vídeo cassete, precisam de participação efetiva dos trabalhadores da educação no processo de construção de propostas para melhoria das práticas pedagógicas.

No Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que tem força de lei, pois foi aprovada pelo Congresso Nacional, sua elaboração estava prevista na Constituição de 1988, e está em vigor até 2011, com 295 metas a serem cumpridas. Apresenta uma

[12] Programa de Informática nas Escolas Públicas (PROINFO) do Ministério da Educação.

opção de caminho para a formação de professores em serviço, inclusive, indica a necessidade de ampliação do conceito de educação a distância, propondo que a mesma seja utilizada em todos os níveis de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE) até que tenta estabelecer metas como objetivo de melhorar a qualidade do ensino; reduzir as desigualdades regionais no tocante ao acesso e à permanência na escola; democratizar a gestão do ensino e elevar o nível de escolaridade da população. Porém, nada foi feito para que sua implementação fosse viabilizada, principalmente pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, que vetou o item que propunha a elevação do investimento em educação no Brasil para 7% do Produto Interno Bruto (PIB). Dessa forma, o PNE continua sem sair efetivamente do papel, fruto de um processo histórico na política brasileira, que não dá continuidade em projetos estabelecidos em governos anteriores.

Ainda com o Plano Nacional de Educação (PNE), dentro do item denominado *Magistério da Educação Básica*, apresenta a visão colocada pelo Banco Mundial e privilegia a formação continuada dos professores em detrimento da formação inicial. Para isso, previa capacitar em cinco anos, 500 mil professores com a utilização plena da TV Escola. Aproveitando esse processo de indução a chamada formação para a modernidade da escola, redimensionando o papel e a função do professor, que nos parece ser importante no conjunto do processo educacional, como na elaboração do projeto político-pedagógico, participação nos conselhos escolares, ou seja, novas atribuições ao professor, porém não redimensiona a jornada de trabalho e os níveis salariais.

Podemos dizer que inúmeros fatores interferem na qualidade do trabalho dos professores e demais trabalhadores na escola, só que é condição indispensável para a melhoria da qualidade, o tempo disponível e a formação adequada a sua atividade, fato

que nunca foi disponibilizado de forma democrática pelos governantes brasileiros, que ainda através de indicação do PNE (2001), passaram a realizar em nível nacional, estadual e municipal, avaliações anuais de desempenho dos alunos e professores, dentro de uma lógica perversa de ranquiamento entre as escolas e que passou a atingir o salário dos trabalhadores em educação na maioria dos sistemas educacionais no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996, já apontava na sua versão definitiva, o uso da educação a distância como possibilidade nos sistemas de ensino. No que se refere à formação de professores, a LDBEN amplia a discussão sobre a formação docente, as modalidades passam a ser cinco pela nova lei nº 9.394 de 1996, ou seja, Licenciatura em nível superior, o magistério no Normal Médio, o treinamento em serviço, a complementação pedagógica para os bacharéis que desejam atuar na educação e o Normal Superior.

Para Kuenzer (2000, p. 176), verifica-se que o modelo de formação de professores responde as novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro.

A LDBEN, no seu artigo 87º, parágrafo 4º, inciso III, através das disposições transitórias, prevê a Década da Educação (1997-2007), que impulsionou os primeiros cursos na educação superior a distância no Brasil, pois, estebeleceu-se um prazo a partir do qual “somente deveria ser admitido professores formados em nível superior ou treinados em serviço”.

Para tanto, ainda na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 87º, parágrafo 3º, inciso III, das disposições transitórias, foi estabelecido que o poder público devesse “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância”.

Isso fez com que a formação de professores através da educação a distância fosse colocada como principal alternativa, já que essa opção estava dentro dos princípios de flexibilidade, produtividade e redução de custos nos sistemas de ensino, meta trabalhada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso durante os dois mandatos.

Uma outra mudança carregada de interesses e contradições com o papel da Universidade na formação de professores é a criação dos Institutos Superiores de Educação, apresentada na LDBEN, no seu artigo 63º e regulamentado pelo Decreto nº 2.032 de 1997, que estabelece que os Institutos Superiores de Educação possam assumir diversos formatos, sem a exigência de pesquisa em conjunto ao processo de formação.

Dessa forma, a formação de professores é vista separada entre o ensino e pesquisa, como se os espaços de formação fossem isolados do referencial de pesquisa e construção de novas bases dos saberes, refletindo teoricamente sobre a prática escolar, despertando dessa forma para uma desvalorização do ser professor por parte do governo federal.

A “era” FHC, constituiu-se período marcante como movimento expansionista e de reconfiguração do campo universitário, assumindo feição nitidamente privada, que passaram a responder por mais de 70% das matrículas, ainda pela mercantilização da produção do trabalho acadêmico e da gestão das universidades públicas (DOURADO; CATANI & OLIVEIRA, 2003, p. 24).

É diante desse horizonte de desprendimento público com a população brasileira, que podemos afirmar ser inexistente uma política consistente de valorização da carreira do magistério a nível nacional no país, referente ao período de 1995-2002, no qual a política educacional esteve moldada pelo sistema econômico, a fim de ser apenas mais um instrumento de indicadores estatísticos educacionais, mostrando o despreparo e a

deterioração dos pensamentos contaminados de individualidade mercantil dos governantes guiados pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

Neste sentido, concordamos com Freitas (2007, p. 1207), quando afirma que as soluções dos problemas relativos à formação de professores não estão vinculadas a questões técnicas, nem sequer a grandes proposições teóricas. Elas se articulam com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados dos estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação.

c) O Período de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008) e o Aprofundamento da Educação a Distância como Política de Governo

A situação do período de Lula da Silva referente às políticas públicas educacionais para formação de professores não contempla uma articulação integral com a comunidade docente e também com a universidade pública, pela busca de melhores condições de trabalho, salários e carreira, já que a opção do governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi atuar de forma fragmentada e priorizar os caminhos que vem levando a mais desigualdade e exclusão na educação superior brasileira, ou seja, priorizar os programas de educação a distância através de editais específicos e desconectados da atuação direta dos cursos já existente nas instituições públicas de ensino superior.

Na área de formação de professores, segundo Lima (2006, p. 165), o governo de Luiz Inácio Lula da Silva vem consolidando um importante arcabouço jurídico-político no que diz respeito à política de educação superior a distância no país.

Essa constatação nos leva a pensar que o mais grave é que essa produção legal tem sido realizada com insuficientes espaços sistemáticos de interlocução com a

sociedade para a sua elaboração e numa velocidade assustadora, sacrificando o tempo, imprescindível, para dela nos apropriarmos, crítica e criativamente (LINHARES & SILVA, 2003, p. 16).

Como exemplo, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no qual regulamenta o artigo 80º da Lei nº 9.934 (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, que vêm reconhecer a educação a distância como modalidade educacional, podendo ser ofertada nos diferentes níveis de ensino, desde que respeitando a legislação específica do sistema educacional brasileiro.

Entretanto, é fundamental destacar que o governo Lula da Silva herdou um complexo sistema jurídico-institucional bastante avançado e consolidado em relação às propostas de mudanças no sistema educacional brasileiro, que foram "produzidas" e algumas efetivadas ao longo dos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, e no qual ganha destaque a reforma de Estado e da Educação.

Dentro dessa pauta que o governo Lula da Silva adquiriu do antecessor e que foi dado continuidade, destaca-se segundo Lima (2006, p. 152), a crescente desresponsabilização do Estado com a educação superior, pela redução de verbas públicas para seu financiamento e, simultaneamente, pelo estímulo ao empresariamento deste nível de ensino.

As orientações para as reformas educacionais defendidas pelo modelo neoliberal, principalmente quando se destinam aos países em processo de ajuste econômico, como é o caso do Brasil, continua a formar a força de trabalho apto ao setor produtivo, à adesão a esse mecanismo político, entende-se corresponder à adoção do princípio da racionalidade econômica.

De acordo com Freitas (2007, p. 1204), as condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantém em nosso país, em níveis bastante elevados. Pois afirma que:

> Quanto ao financiamento, a redução dos investimentos públicos na educação, ao longo dos últimos anos de políticas neoliberalizantes, persiste e se expressa no orçamento da educação, para este ano (2007), estimado em 4,3% do PIB, contrastando vergonhosamente com dados que indicam que, no período de quase duas décadas, o setor público tem transferido de 4% a 7% do PIB por ano ao setor bancário, na forma de pagamento de juros (POCHMANN, 2007 apud FREITAS, 2007, p. 1204).

As reformas implementadas na formação de professores tem como objetivo a subordinação da educação às necessidades do capital de constituição de uma nova sociabilidade mais adequada às mudanças operadas no mundo da produção e, na política, mediante a revisão e novos rumos nas funções do Estado.

Como resultado do processo de desresponsabilização do Estado com a formação de docentes, entende-se que existe uma “escassez” de professores para a educação Básica, apontada pelo Conselho Nacional de Educação, através do Relatório *Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais* (CNE, 2007), no qual indica para a falta de 250 mil professores para as mais diversas áreas do conhecimento.

Um problema que Freitas (2007, p. 1207), argumenta não ser de característica conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial, ao contrário, é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores.

Como alternativa de origem conjuntural, no qual está aprofundando ainda mais a desprofissionalização da formação através da flexibilização e o aligeiramento do processo formativo dos professores, o Ministério da Educação vem dentro desse

contexto de focalização da reforma do ensino superior em curso no governo Lula da Silva, investindo e apoiando financeiramente programas de formação inicial, continuada e em serviço, baseados na educação superior a distância, redimensionando a formação de professores às exigências do capital.

De acordo com o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2007, p. 30), entre o ano de 2004 e 2006, o número de alunos somados que participaram de algum curso na modalidade a distância no país chegou a 1.592.619 alunos, sendo 60% alunos de cursos de licenciatura, prioritariamente, do curso de Pedagogia, com habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo Barreto (2003, p. 20), a incorporação das tecnologias é condição necessária, mas não suficiente para universalizar a educação inclusiva e de qualidade. Na forma como as políticas têm se conformado no país, a formação de professores gira em torno de uma simplificação que valoriza a técnica em si e, consequentemente, enfatiza o treinamento para a sua utilização "correta".

Destacamos como integrante do processo de reformulação da educação superior neste período do governo Lula da Silva, o projeto de Lei nº 7.200[13], de 2006, que segundo Lima (2006, p. 166), foi concebido com a intenção de através da educação superior a distância, ampliar o número de vagas, alcançando no nível superior, no período de dez anos, a oferta de 40% das vagas no ensino superior público, sem, no entanto, aumentar a dotação orçamentária das IES públicas.

Também destacamos o Decreto nº 5.800, de 2006, que dispõe sobre a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, já em funcionamento e que pretende ser referência na expansão de vagas no ensino superior brasileiro.

---

[13] Lei nº 7.200/2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regulando a educação superior no sistema federal de ensino, altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994; Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997; Lei nº 9.532, de 10 de dezembro de 1997; Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providencias.

Em 2007, o Ministério da Educação através do Sistema Universidade Aberta do Brasil atingiu um total de 291 pólos educacionais, em pleno funcionamento, com a abertura de 46 mil vagas de ensino superior. Estão previstos mais três editais para os próximos dois anos, os quais abrirão mais 750 pólos presenciais. Com isso, o objetivo do MEC é de chegar a 2010, com mais de mil pólos em funcionamento, e, por conseguinte alcançar um total de 300 mil novas vagas no sistema de educação superior.

Freitas (2007, p. 1206) afirma que a ação do Estado nas políticas de formação, em resposta aos desafios enfrentados pela juventude, vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando, consequentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos.

Os espaços de formação de professores estão em processo de novas perspectivas, já que o governo vem priorizando a formação de professores em projetos como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), ainda “ofertado” apenas em cursos na modalidade presencial; o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), esses dois últimos, fortemente carregados de uma administração focada em estatísticas, ou seja, criar um grande número de vagas no ensino superior e mantendo ou alterando minimamente a estrutura de ensino superior pública no país.

De acordo com Linhares & Silva (2003, p. 50), podemos entender que a formação de professores nessa perspectiva enfatiza o processo de certificação em massa para professores, entendidos como tarefeiros ou executores do trabalho pedagógico constrangido em sua capacidade de formular, criticar e propor caminhos, mudanças e alternativas à política de formação de professores ou à política educacional mais ampla.

Com efeito, as análises das reformas na educação que se vem realizando no Brasil mostram que o quadro de transformações econômicas mundiais reflete-se na política educacional nacional. Podemos observar que os discursos que circulam e que de certa forma já se legitimaram nos sistemas educacionais aparecem tanto nas recomendações internacionais como na política desenvolvida no Brasil, embora, reconhecendo que na maioria das vezes, de forma reconfigurada.

Portanto, as ações do Ministério da Educação na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, têm se pautado na implantação de um sistema de formação de professores baseado na educação superior a distância, dando continuidade ao período de governo de Fernando Henrique Cardoso, no qual a lógica de formação por competências, pragmática e conteudista prevalece sobre os espaços dos fundamentos epistemológicos e científicos, ampliando os mecanismos e instrumentos de regulação do sistema de ensino, voltados principalmente para índices estatísticos de lógica produtivista e mercadológica, baseados em provas e avaliações padronizadas internacionalmente.

Nesse cenário, é urgente que os principais atores do processo, os próprios professores e os diversos trabalhadores da educação envolvidos com projetos e cursos de formação de professores, ampliem suas formas de atuação junto ao governo federal e ao Congresso Nacional, de preferência buscando os grupos ou associações de educadores, tais como a Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e os respectivos Sindicatos da Categoria, procurando distinguir discursos mercadológicos de conquistas históricas construídas através de práticas pedagógicas democráticas.

2.2 - Das Primeiras Experiências na Educação Superior a Distância até a Institucionalização da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em apenas dois anos, o número de cursos de graduação a distância aumentou de 07 para 46. De 2000, quando esse dado começou a ser coletado até 2002, a quantidade de matrículas passou de 1.682 para 40.714[14]. De acordo com o Censo da Educação Superior, em 2002 ingressaram nos cursos de educação a distância 20.685 estudantes. No período compreendido entre 1999 até o ano de 2003 foram aprovados 49 cursos de graduação a distância pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SEED/MEC).

De acordo com o Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (SESU/MEC, 2002, p. 8,), no qual estimou que o Brasil tivesse cerca de 40 (quarenta) mil alunos matriculados em cursos superiores a distância, sendo que destes, pelo menos 39.000 (trinta e nove mil) participavam de cursos para formação de professores.

Várias instituições de ensino superior brasileiras já estão credenciadas para oferta de educação a distância, segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2007, p. 24), em 2006, 225 instituições estavam autorizadas pelo Ministério da Educação ou pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) a ministrarem cursos na modalidade a distância, apresentando um crescimento de 36% em relação ao ano de 2004, que contava com 166 instituições autorizadas, sendo que o número chegou a 778.458 mil alunos no ano de 2006.

---

[14] Informativo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nº 13, ano um (1), de 4/11/2003.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2006), os cursos de graduação a distância, por exemplo, cresceram 74% entre 2004 e 2005. No mesmo período, o número de vagas na graduação também saltou fortemente, chegando a 274% a mais de alunos em relação a 2004.

De acordo com o ABRAEAD (Ibid, pp. 29-30), a educação a distância deslocou a lógica com o qual o país está habituado a pensar o seu sistema de ensino. A região sudeste, superlativa em todos os seus indicadores, foi superada em número de alunos que estudam por educação a distância, e também vê despencar sua participação porcentual no número de instituições que ministram esse tipo de curso.

Destacam-se a velocidade de crescimento e o surgimento de grandes projetos de educação a distância nas regiões Sul e Centro-oeste. A região Sul já responde por um em cada três alunos do país, passando pela primeira vez o Sudeste. Em 2004, a região Sul tinha menos alunos a distância do que o Nordeste, atualmente tem o triplo.

Os números de 2006 nos apresentam uma nova configuração educacional, já que a região Sul contabilizava 258.623 alunos, o Sudeste 243.114 alunos, o Centro-Oeste um total de 135.998 alunos, enquanto o Nordeste com 89.818 e o Norte com 50.905 alunos, lembrando que todas as regiões brasileiras têm apresentado crescimento nos últimos anos com os cursos na educação a distância. O país teve em 2006, 575 mil alunos na modalidade a distância nas áreas de graduação e pós (Especialização), ou seja, 74% do total de estudantes na educação a distância estão na modalidade de educação superior a distância (Ibid, p. 30).

Segundo dados do ABRAEAD (Ibid, 2007, p. 57), a distribuição do número de cursos em 2006 no Brasil alcançava um total de 889 cursos, destaque para a pós-graduação lato sensu - Especialização (246) e os cursos de extensão, aperfeiçoamento e

qualificação (272), os cursos de graduação estavam em terceiro dentro desse crescimento (165).

No âmbito da educação a distância no Brasil, a Universidade de Brasília (UNB), através do Programa de Ensino a Distância (PED), ofereceu a partir de 1979, os primeiros cursos de extensão universitária a distância, sendo pioneira como instituição de nível superior no país a trabalhar efetivamente com a educação a distância.

Em parceria com a Open University, vários cursos foram produzidos e oferecidos, inclusive com muitos cursos traduzidos para o português. Em 1989, foi criado o Centro de Educação a Distância (CEAD/UNB), que hoje atua oferecendo diversos cursos, da extensão a pós-graduação.

Conforme apresentado no quadro três (3), identifica-se que de acordo com o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2007), a UNB é a instituição com o maior número de alunos de educação a distância no país, atingindo 75.683 alunos em 2006, no âmbito da extensão a pós-graduação.

Quadro 3 - Instituições com maior número de alunos em Educação a Distância no Brasil (Ano base 2006)

Alunos	Nome da Instituição - Estado da Federação de Origem
75.683	Universidade de Brasília - Centro de Educação a Distância (CEAD) - DF
68.260	Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) - PR
55.746	Serviço Social da Indústria (SESI) - SP
50.167	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) - RS
40.154	Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) - TO
34.506	Fundação Demócrito Rocha - CE
33.721	Faculdade de Tecnologia Internacional (Fatec Internacional) - PR
26.517	Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) – Educação a Distância - BA
25.367	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) - Consórcio CEDERJ - RJ
25.000	Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) - SC

Fonte: ABRAEAD, 2007, p. 40.

Pode-se perceber uma participação reduzida de instituições originárias da região sudeste no quantitativo total de alunos na educação a distância, fazendo com que novos atores e instituições pudessem aparecer no cenário da educação superior, tanto públicas quanto privadas.

Essas são novas formas de convênio e modelos de expansão, desde a oferta de cursos de extensão a corrida por cursos de pós-graduação em nível de especialização, tanto por ações de grandes empresas como através da possibilidade de parcerias com empresas estatais e o próprio governo federal, através do Ministério da Educação.

O Início dos Cursos na Educação Superior a Distância

Em se tratando de curso superior de formação de professores a distância, de acordo com Preti (2005, p. 39), no Estado de Mato Grosso, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), através do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), pertencente ao Instituto de Educação da UFMT, em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso a as Prefeituras da região norte do Estado, iniciaram a partir de 1995, o primeiro curso de graduação a distância no Brasil, voltado para a formação de Licenciatura em Educação Básica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esta iniciativa da UFMT, desencadeada a partir de 1992 no interior da própria Universidade, tem um caráter inovador e de ousadia para o período, no qual se discutia a formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que já apontava no seu amplo e polêmico processo de elaboração a indicação da educação a distância como possibilidade para o sistema educacional brasileiro.

O curso foi criado pelo Conselho Diretor da UFMT, através da resolução CD nº 88, em 2 de agosto de 1994. Quando o curso iniciou, em 1995, com 352 alunos (a), tinha como critério para realizar o vestibular, ser professor em exercício da rede pública e lecionando nas séries iniciais, já que dos 23.901 professores que atuavam nas séries iniciais no Estado de Mato Grosso, 62,3% (14.329) não possuíam formação em curso de Licenciatura (Ibid, 2005, p. 54).

Ainda segundo Preti (Ibid, 2005, p. 50), em dezembro de 1999, a turma do curso iniciada em 1995, estava com 218 desses professores na colação de grau, outros 74 concluíram o curso entre 2000-2002, com uma evasão de 60 alunos, ou seja, apenas 17,04%, índice considerado baixo para a educação a distância.

O caráter duplamente inovador dessa experiência realizada em parceria com os governos do Estado e dos Municípios nos aponta para a questão de que a inovação se constituiu pela proposta curricular, totalmente voltada para as séries iniciais do ensino fundamental e não para a formação do especialista em pedagogia, e pela uma organizada metodologia, baseada em técnicas de educação a distância, através de experiências que foram conhecidas no exterior, como as utilizadas no Canadá, foram combinadas com atividades presenciais e um sistema descentralizado de acompanhamento do estudante.

Na região norte do país, outra iniciativa é a da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), iniciado em outubro de 1997, através do NEAD, Núcleo de Educação a Distância, com a finalidade de começar um trabalho intitulado *Magistério 2001*, visando formar e habilitar professores leigos que atuavam na rede pública em vários municípios no Estado do Maranhão.

O curso tinha a forma modular, oferecido em pólos com apoio pedagógico e salas interativas. Essa experiência serviu de base para que a Universidade Estadual do

Maranhão lançasse posteriormente um novo projeto de capacitação de docentes (PROCAD), em nível de graduação, utilizando a educação a distância.

A formação de professores ainda é a principal atividade das instituições com o maior número de alunos na educação superior a distância. A exigência legal de que os professores sejam graduados criou uma demanda por projetos, como o Consórcio Veredas[15] em Minas Gerais e o Consórcio CEDERJ[16] no Rio de Janeiro.

O Projeto Veredas (www.fae.ufmg.br/veredas), desenvolvido em Minas Gerais, possibilitou a ação consorciada entre o Governo do Estado de Minas Gerais e várias instituições de educação superior desse Estado com a finalidade de conferir formação superior para os professores que atuam nas séries iniciais nas escolas públicas.

O Consórcio Centro Universitário de Ensino a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) foi criado em 2000, por meio de parcerias entre as Universidades Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro e a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ).

O Consórcio CEDERJ (www.cederj.edu.br) em 2006, contou com 25.367 alunos, dos quais 12.241 alunos em cursos de licenciatura em Física, Matemática, Pedagogia, Biologia e o no bacharelado de Informática e Administração; 13.126 alunos no Pré-Vestibular Social e Cursos de Extensão em diversas áreas do conhecimento,

---

[15] O Consórcio Veredas é composto pela: Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Faculdade de Machado; Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM); Fundação Mineira de Cultura (FUMEC); Universidade de Uberaba (UNIUBE); Universidade do Vale do Rio Verde de Três Corações (UNINCOR); Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Centro Universitário do Sul de Minas; Faculdade de Filosofia de Passos; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas; Instituto de Educação Superior de Divinópolis (ISED); Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola (FAFILE); Faculdade de Educação de Belo Horizonte; Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Fundação Educacional Nordeste Mineiro (FENORD).

[16] O Consórcio CEDERJ (Centro Universitário de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro) é composto por seis Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e também pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ).

sendo que na área de Geografia, são oferecidas em média 1000 vagas em cursos de extensão para professores por trimestre.

Um outro grande consórcio é a Unirede (Universidade Virtual Pública do Brasil - www.unirede.br), criada em agosto de 2000, formada por mais de 70 instituições de educação superior pública (Federais e Estaduais). O objetivo principal da Unirede é a formação de professores, principalmente pelos cursos de capacitação através da educação a distância e com a TV Escola.

Teve reconhecimento a criação dessa imensa rede de instituições universitárias, abrangendo o país inteiro, já que foi importante para o desenvolvimento da educação a distância nas instituições públicas, principalmente, pela grande resistência existente na maioria das instituições parceiras e também visando frear as possibilidades de entrada no país de consórcios transnacionais.

Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi idealizado e criado pelo Ministério da Educação, através do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação[17], para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior no Brasil.

O Sistema UAB é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com as participações das universidades publicas e demais organizações interessadas.

[17] De acordo com Lima (2006, p. 167-168), o projeto que deu origem ao referido decreto foi apresentado como uma iniciativa conjunta do Fórum das Estatais pela Educação, do Ministério da Educação e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

A Universidade Aberta do Brasil é a denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para pesquisa e para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) que está sendo formada pelo conjunto de instituições públicas de ensino superior, em articulação e integração com o conjunto de pólos municipais de apoio presencial.

Conforme Lima (2006), quatro eixos centrais merecem destaques no Projeto da Universidade Aberta do Brasil:

> Primeiramente, a proposta tem na fundação de direito privado a referencia para gestão do financiamento e da organização dos consórcios a serem criados com o objetivo de desenvolver atividades de educação a distância em todo o território nacional. Em segundo lugar, o projeto explicita a lógica de massificação do ensino e de certificação em larga escala que atravessa e constitui a política de governo, na medida em que indica como objetivo central a capacitação em serviço dos trabalhadores das empresas estatais e a "formação e capacitação de mais de um milhão de professores para a educação básica, bem como a formação em serviço de um grande contingente de servidores públicos". Em terceiro lugar, o projeto estabelece gestão em regimes consorciados entre empresas estatais, o MEC, as instituições federais de ensino superior (IFES) e empresas e universidades privadas que se agregarem ao projeto. Por fim, vale destacar que, para a consecução do projeto, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), lançou o edital nº 1, em 20 de dezembro de 2005, com a chamada pública para a seleção de Pólos Municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de educação a distância para a UAB. No edital, o MEC oferece bolsas para os professores das IFES que atuarem na UAB, cujo valor será de R$ 1.200,00 para professor participante do projeto e de R$ 600,00 para os tutores a distância, criando formas alternativas de complementação salarial desses docentes (2006, pp. 168-169).

A autora ainda destaca que a UAB configura-se como mais uma forma de expressão da parceria público-privada na educação, ampliando, consequentemente, as bases para a crescente mercantilização da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo.

Segundo Freitas (2007, p. 1210), esta iniciativa, no entanto, tem suas contradições, na medida em que privilegia a modalidade de educação a distância para a formação inicial de professores em exercício, que vem institucionalizar os programas de formação de professores a distância como política pública de formação.

De acordo com o Decreto de criação, o Sistema UAB tem como objetivo:

> A expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior a distância pública, no qual, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica nos diversos Estados da federação; oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; ampliar o acesso a educação superior pública, estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância e fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (Decreto nº 5.800/2006).

Dentro desse contexto, sem dúvida, estamos presenciando uma ruptura com os programas de formação de professores existentes no país, mesmo reconhecendo ações anteriores de uso da educação a distância na formação de professores, como os programas vinculados a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores; como o Pró-Formação, iniciado em 1997 e finalizado em 2004, direcionado a formação em nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; o Pró-Infantil, iniciado em 2005, voltado para a formação em nível médio dos professores de educação infantil, funcionando através de tutorias exercidas por professores das redes participantes e das Instituições de Ensino Superior participantes; e o Pró-Letramento, que funciona em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da rede de formação continuada e desenvolvimento da educação, constituindo o único programa de formação continuada de professores das séries inicias do ensino fundamental centrado em Alfabetização e Matemática.

A UAB, desde 2007, oferece cursos a distância de graduação em administração, em parceria com o Banco do Brasil, integrante do Fórum das Estatais pela Educação, e 25 instituições federais e estaduais de ensino superior. São dez mil estudantes de administração em um projeto-piloto desenvolvido em 87 pólos de 17 estados e do Distrito Federal.

O projeto piloto com o Banco do Brasil apresenta um custo estimado por aluno de R$ 1.800,00 reais e para o material impresso de R$ 250,00 reais. Os custos dos alunos com vínculos com as empresas estatais serão cobertos pelas instituições (MOTA; FILHO & CASSIANO, 2006, pp. 22-23).

Apesar do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ter sido criado com o intuito principal de qualificar professores para a educação básica, também pode participar qualquer cidadão que tenha concluído o ensino médio, e que, tenha sido aprovado em processo seletivo, atendendo aos requisitos exigidos pela instituição pública vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil.

De acordo com Lima (2006, p. 169), a participação dos setores privados na gestão dessas atividades está explicitada na proposta de organização de um conselho gestor da Fundação de Fomento à Universidade Aberta do Brasil, no qual a Confederação Nacional da Indústria (CNI) terá papel de destaque.

No caso dos cursos de Geografia, conforme apresentado no quadro quatro (4), foram contempladas no 1º edital da UAB, quatro instituições federais de ensino superior espalhadas pelo Brasil, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-Pará).

Os cursos que tiveram seu início efetivo no ano de 2007 foram apenas o da UFS e do CEFET-Pará. A Universidade Federal de Sergipe iniciou em todos os seus sete

municípios (Pólo) autorizados, já com o Município de São Domingos, que não estava definido no resultado do 1º edital, sendo incluindo posteriormente, oferecendo 50 vagas por Pólo, sendo 25 para professores da rede pública e as outras 25 vagas, para concluintes do ensino médio ou equivalente.

Quadro 4 - Cursos de Geografia aprovados no 1º edital da UAB:

Cursos de Geografia - 1º Grupo (Jun 2007)	**Região**	**Município Pólo**
CEFET-PA	Norte	Mun. Mervoca –PA
Universidade Federal de Sergipe	Nordeste	Estancia – SE
Universidade Federal de Sergipe	Nordeste	Porto da Folha – SE
CEFET-PA	Norte	C. Araguaia – PA
CEFET-PA	Norte	S. do Araguaia – PA
Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste	Campos Gerais – MG
Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste	Cons. Lafaite – MG
Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste	Corinto – MG
Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste	Formiga – MG
Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste	Três Rios – RJ
Universidade Federal de Santa Maria	Sul	Arroio dos Ratos – RS
Universidade Federal de Santa Maria	Sul	Treze Tílias – RS
Cursos de Geografia - 2º Grupo (Set 2007)		
Universidade Federal de Minas Gerais	Nordeste	Mundo Novo – BA
CEFET-PA	Norte	Quixeramobim – CE
Universidade Federal de Sergipe	Nordeste	Areia Branca – SE
Universidade Federal de Sergipe	Nordeste	Brejo Grande – SE
Universidade Federal de Sergipe	Nordeste	Laranjeiras – SE
Universidade Federal de Sergipe	Nordeste	Poço Verde – SE
CEFET-PA	Norte	Canaã dos Carajás – PA
CEFET-PA	Norte	Redenção – PA
CEFET-PA	Norte	Tailândia – PA
CEFET-PA	Norte	Amajari – RR
CEFET-PA	Norte	Cantá – RR
CEFET-PA	Norte	Caroebe – RR
Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste	Januaria – MG
Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste	Salinas – MG
Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste	Iguaba Grande – RJ
Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste	Rio Bonito – RJ
Universidade Federal de Santa Maria	Sul	Ibaiti – PR
Universidade Federal de Santa Maria	Sul	Nova Tebas – PR
Universidade Federal de Santa Maria	Sul	Itaqui – RS
Universidade Federal de Santa Maria	Sul	Jacuizinho – RS
Universidade Federal de Santa Maria	Sul	São Fran. Paula – RS

Fonte: www.uab.capes.gov.br - Acesso em 09/02/2008.

Através do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará, apenas três municípios tiveram o início da Licenciatura em Geografia na modalidade a distância em 2007, que foram os de Conceição do Araguaia, Santana do Araguaia e Redenção, todos no Pará. Também foram oferecidas 50 vagas por Pólo, sendo 25 vagas para professores da rede pública e as outras 25 vagas para concluintes do ensino médio.

Lembramos que o quadro quatro (4) apresenta os cursos de licenciatura (CEFET- PA, UFS e UFSM) e Bacharelado (UFMG) em Geografia na modalidade a distância que estavam previstos para começar pela UAB no ano de 2007, em dois momentos, em junho e setembro.

As IES públicas estão articuladas em vários municípios, essa é uma pequena amostra do universo que deverá fazer parte da educação a distância nessas instituições. Além de atuarem nos seus respectivos Estados de origem, algumas IES também estão com atuação em outro Estado, isso mostra na verdade um desalinhamento em relação à atuação compartilhada das IES públicas. Uma ou mais IES oferecerão cursos superiores na modalidade de educação a distância, para atendimento dos estudantes nos pólos municipais de apoio presencial, que deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do sistema UAB.

Um dos casos de extraterritorialidade identificados no quadro quatro (4), é o curso de Bacharelado em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais que poderá atuar em dois Municípios no Estado do Rio de Janeiro e um na Bahia. Essa e outras situações importantes do Sistema UAB devem ser discutidas ao longo do processo de implantação, adequando à realidade financeira da instituição, do alcance territorial e do próprio município.

O curso de Bacharelado em Geografia a distância da UFMG foi criado a partir da resposta ao 1º edital da Universidade Aberta do Brasil, do Ministério da Educação. Ele foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFMG em 6 de setembro de 2007.

O curso da UFMG tem um mínimo de oito semestres para ser realizado, com um total de 195 créditos distribuídos entre os Departamentos de Geografia, Geologia e Ciência da Computação. Para concorrer às vagas no concurso Vestibular o candidato deveria ter o ensino médio completo e pagar uma taxa de R$ 80,00 reais. O processo seletivo foi composto de redação e provas objetivas de Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

O curso de Bacharelado em Geografia da UFMG iniciado no 1º semestre de 2008 ofereceu 200 vagas para os municípios pólos de Campos Gerais (Região Sul/Sudeste), Conselheiro Lafaiete (Região Metropolitana de Belo Horizonte), Corinto (Região Central Mineira) e Formiga (Região Oeste), com 50 vagas em cada pólo respectivamente.

Neste primeiro edital para os cursos de bacharelado em Geografia na UFMG, não foram contemplados os municípios de Mundo Novo no Estado da Bahia; Três Rios, Rio Bonito e Iguaba Grande no Estado do Rio de Janeiro e Januária e Salina no Estado de Minas Gerais, que mesmo com autorização não tem previsão de início do curso.

A seleção de tutores seguiu as regras estabelecidas pelo FNDE, todos atuando com bolsas com validade de um ano, podendo ser renovada, com jornada de trabalho de 20 horas para tutores a distância e presencial, diferenciando apenas os valores, pois o tutor presencial tem uma bolsa de R$ 500,00 e o tutor a Distância R$ 600,00 mensais.

Essa forma exploratória de expansão do ensino tem levado a provocar muitas críticas dos profissionais da educação, já que não é gastando pouco com recursos humanos e infra-estrutura, que o governo irá resolver o problema da qualidade do

ensino. Pelo contrário, deve valorizar esses profissionais, pagando salários dignos e realizando concurso público para a efetivação dos mesmos nas IES públicas.

O Ministério da Educação, por meio da SEED e da CAPES, divulgou no dia 07/05/2008, o resultado do processo seletivo de pólos de apoio presencial e de cursos para a UAB (Edital nº 01/2006-SEED/MEC/2006/2007), no âmbito do segundo edital.

Quadro 5 - Cursos de Geografia aprovados no 2º edital da UAB:

Instituições - Cursos de Geografia	Região	Município Pólo
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC	Nordeste	Amargosa - BA
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC	Nordeste	Feira de Santana - BA
Universidade de Brasília – UNB	Centro-Oeste	Santa Maria - DF
Universidade de Brasília – UNB	Centro-Oeste	Goiás - GO
Universidade de Brasília – UNB	Centro-Oeste	Posse - GO
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	Sudeste	Buritizeiro – MG
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	Sudeste	Itamarandiba – MG
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	Sudeste	Janaúba - MG
CEFET - PA	Norte	Altamira – PA
CEFET - PA	Norte	Capitão Poço – PA
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	Nordeste	São Bento – PB
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	Nordeste	Taperoa - PB
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	Sul	Apucarana – PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	Sul	Assai – PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	Sul	Cerro Azul – PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	Sul	Colombo – PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	Sul	Itambé – PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	Sul	Lapa – PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	Sul	Laranjeiras do Sul – PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	Sul	Telêmaco Borba – PR
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Nordeste	Lajes – RN
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Nordeste	Marcelino Vieira – RN
Universidade Federal de Sergipe - UFS	Nordeste	Carira – SE
Universidade Federal de Sergipe – UFS	Nordeste	Nossa Senhora das Dores - SE

Fonte: Diário Oficial da União – nº 86, Seção 3, pp. 21-25, de 07/05/2008.

Podemos identificar no quadro cinco (5) que oito instituições foram contempladas, sendo que o CEFET-PA e a UFS já estava no resultado da primeira etapa e outras seis passam a integrar a UAB na oferta da Licenciatura em Geografia. A quantidade de vagas e o prazo para início dos cursos não constam na publicação do Ministério da Educação no Diário Oficial da União.

Dentro do mesmo resultado do segundo edital da UAB, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, também obteve autorização para o curso de pós-graduação lato sensu que abrange também a área de Geografia, com o título de “Educação Ambiental e Geografia do Semi-Árido numa Abordagem Interdisciplinar”, para os municípios pólos de Caraúbas, Grossos, Lajes, Marcelino Vieira, Natal e Paranamirim.

Destinado principalmente à capacitação de professores da rede pública de ensino, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) deve atingir a marca de 562 pólos ao fim de 2008. O número representa um aumento de 93% em relação a 2007. Ao atingi-lo, o governo terá percorrido mais da metade do caminho (67%) para alcançar a meta de 830 pólos até 2010, objetivo para consolidar o sistema UAB.

O projeto prevê que cada pólo deverá atender à população num raio de 100 quilômetros. Portanto, a meta da UAB é ter cerca de 830 pólos abrangendo todo o território brasileiro. Pretende-se, com o total de pólos implantados, passar a ofertar 350 mil novas vagas em cursos de graduação e pós-graduação (lato-sensu) a distância.

Em 2007, o governo federal, através do MEC, lançou o plano de desenvolvimento da educação (PDE), que em parceria com a UAB, pretende oferecer formação inicial de professores em efetivo exercício da educação básica pública que ainda não têm graduação, o que significa atender a demanda de milhares de professores, formarem novos docentes e propiciar formação continuada a quase dois milhões de profissionais. Os participantes dos Programas de Formação do Ministério da Educação

estão credenciados a receber bolsas no contexto da Lei nº 11.273, de fevereiro de 2006 e da Lei nº 11.502, de junho de 2007.

De acordo com o artigo 2º, as bolsas são concedidas dentro do seguinte critério:

> I - até o valor de R$ 100,00 (cem reais) mensais, para participantes de cursos ou programas de formação inicial e continuada;
> II - até o valor de R$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício de tutoria voltada à aprendizagem dos professores matriculados nos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, exigida formação mínima em nível médio e experiência de 1 (um) ano no magistério;
> III - até o valor de R$ 900,00 (novecentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício das funções de formadores, preparadores e supervisores dos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, inclusive apoio à aprendizagem e acompanhamento pedagógico sistemático das atividades de alunos e tutores, exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério; e
> IV - até o valor de R$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais, para participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica, exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.
> § 1º O período de duração das bolsas será limitado à duração do curso ou projeto ao qual o professor estiver vinculado, podendo ser por tempo inferior ou mesmo sofrer interrupção, desde que justificada, limitados aos seguintes prazos:
> I - até 4 (quatro) anos, para curso de formação inicial em nível superior;
> II - até 2 (dois) anos, para curso de formação inicial em nível médio; e
> III - até 1 (um) ano, para curso de formação continuada e projeto de pesquisa e desenvolvimento (Lei nº 11.273, de 6/2/2006).

Na nossa análise, diante de propostas que estão sendo encaminhadas, através de decretos e leis, conforme verificamos no artigo 2º da Lei nº 11.273, podemos dizer que são contornos institucionais visando programas de formação emergenciais, delineada no tripé, que tem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), como nova agência reguladora da formação de professores[18], juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no financiamento, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na avaliação da educação básica, contribuindo para aprofundar a concepção tecnicista e na busca por padrões privados nos processos de formação de professores.

O Ministério das Comunicações, em parceria com o MEC, está instalando equipamento GESAC (Governo Eletrônico e Serviço de Atendimento ao Cidadão) para que todos os pólos da UAB possam acessar a Internet em banda larga. Ao mesmo tempo, o MEC está promovendo ações junto ao Ministério de Ciência e Tecnologia, através da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), para conexão nacional das universidades e municípios integrados a UAB, criando novas infovias de comunicação para o sistema.

Para atender a demanda em 2007, foram capacitados 1.440 bolsistas, entre professores das instituições federais e coordenadores dos pólos nos municípios. Esse é um dos pontos mais negativos da UAB, pois, através de mão de obra temporária e sem direitos trabalhistas, o governo vem baseando seus investimentos, que não podemos esquecer neste caso se trata das IES Públicas do país.

De acordo com Silva Junior (2005, p. 38), a educação é tomada como atividade formadora de um ser humano reificado e adaptável a qualquer pacto social nacional ou planetário. O objetivo desta educação, com o paradigma proposto na atualidade pelas agências multilaterais de financiamento, não são a elevação da condição humana, como queriam e querem tantos humanistas de vários matizes, mas a sobrevivência por meio de instrumento para a adaptação à realidade social e sua conseqüente sobrevivência em sua configuração presente.

---

[18] Lei nº 11.512, de 11/07/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Cita no seu artigo 2º: A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

As dificuldades e a tensão entre o global e o local, que marca a dificuldade de o indivíduo tornar-se autônomo na construção de uma dialética própria, são condições que podem afastar o aluno diante de novas demandas contemporâneas da ciência e da técnica. Um enfrentamento que também faz parte no que diz respeito às mudanças nas condições de trabalho dos profissionais da educação, que necessitam de uma política de formação crítica entre teoria e prática, com valorização a nível nacional.

2.3 - Os Primeiros Cursos de Licenciatura em Geografia na Educação Superior a Distância no Brasil (2005 – 2008)

Mais do que a formatação de um curso na modalidade a distância, pode-se supor uma nova maneira de conceber o processo de formação de professores, transpassando de certa forma as instituições de ensino superior e fomentando novas oportunidades e estratégias didático-pedagógicas, que podem ou não inspirar e orientar novos desenhos para os cursos de formação de professores de Geografia no Brasil.

Estão disponibilizadas no quadro seis (6), as instituições de ensino superior que estão com o curso de Licenciatura em Geografia na modalidade de educação a distância em funcionamento, referente ao período 2005-2008 e logo em seguida um pequeno levantamento sobre as informações gerais de cada curso de Licenciatura em Geografia nas respectivas instituições. Os dados foram obtidos nos documentos do MEC, do INEP, nos registros das instituições que participam do projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e nos endereços eletrônicos na rede mundial de computadores (internet) das instituições de ensino superior pesquisadas.

Algumas instituições são autorizadas para determinado curso, outras para ministrar qualquer curso superior em sua área de atuação de cursos presenciais.

Acrescentamos que de acordo com o Decreto nº 5.622/2005, no seu artigo 3º, inciso 1º, no qual afirma que “os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial”.

Portanto, os cursos listados no quadro seis (6), refletem no seu período de integralização da estrutura do curso, a mesma duração em semestres do curso presencial já oferecido pela instituição de ensino superior. Lembramos ser possível que alguma instituição, que já recebeu autorização do Ministério da Educação (MEC), tenha iniciado o curso de Licenciatura em Geografia nos últimos meses e não venha a constar eventualmente no levantamento, já que de acordo com o Decreto nº 5.622/2005, no seu artigo 14º, inciso 1º, afirma que a “Instituição credenciada deverá iniciar o curso autorizado no prazo de até doze meses, a partir da data da publicação do respectivo ato, ficando vedada, nesse período, a transferência dos cursos e da instituição para outra mantenedora”.

A formação de professores ainda é a principal atividade dessas instituições que apresentam grandes números de alunos na educação a distância, como a Universidade de Brasília (UNB), com 75.683 alunos; a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), com 68.260 alunos; e também duas instituições que já oferecem o curso de licenciatura em Geografia na modalidade a distância, a Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), com 26.517 alunos e o Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), com 25.000 alunos, números que refletem o ano base de 2006 (ABRAEAD, 2007, p. 40).

Também influenciado pela forma de autorização de abertura de cursos na modalidade a distância realizada pelo Ministério da Educação, que libera o credenciamento para a maioria das instituições de ensino superior através da forma “de oferta de cursos superiores a distância”, ou seja, a instituição organiza a sua estrutura de forma a iniciar os cursos de maneira independente.

Quadro 6 - Cursos de Licenciatura em Geografia na Modalidade a Distância

Instituição	Periodicidade / Duração	Credenciamento para Cursos Superiores na Modalidade de Educação a Distância	Organização Acadêmica[19]	Início do Curso
FTC (BA)	Seis Semestres	Portaria MEC nº 2.144 de 16/07/2004. Publicada em 20/07/2004. Parecer CES/CNE nº 164/2004. (Para o Estado da Bahia) Portaria MEC nº 558, de 20 de fevereiro de 2006. (Para os demais Estados da Federação)	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Semestre de 2005
UNIASSELVI (SC)	Seis Semestres	Portaria MEC nº 4017 de 22/11/2005. Publicada em 23/11/2005. Parecer CES/CNE nº 379/05. Resolução UNIASSELVI nº 04, de 08/09/2004.	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Semestre de 2005
UNIJUÍ (RS)	Oito Semestres	Portaria MEC nº 4.418 de 30/12/2004. Publicada em 04/01/2005. Parecer CES/CNE nº 362/2004 Resolução Consuni nº 30/2005, de 24/10/2005.	Privada / Comunitária / Filantrópica	1º Semestre de 2006
FINOM (MG)	Seis Semestres	Portaria MEC nº 1.066 de 25/05/2006. Publicada em 26/05/2006. Parecer CES/CNE nº 090/2006.	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Semestre de 2006
UNIT (SE)	Seis Semestres	Portaria MEC nº651 de 17/03/2004. Publicada em 18/03/2004. Parecer CES/CNE nº 021/04. Resolução CONSAD nº 004, de 28/03/2006.	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Semestre de 2006
UNIUBE (MG)	Seis Semestres	Portaria MEC nº 1871, de 02/06/05. Publicada em 03/06/2005. Credencia para a oferta de cursos superiores a distância. Resolução Consuni nº 079, de 29/09/2006.	Privada / Filantrópica	1º Semestre de 2007
UNIFRAN (SP)	Seis Semestres	Portaria MEC nº 1.691, de 13/10/06. Publicada em 16/10/2006. Parecer CES/CNE n. 217/2006. Resolução Consuv nº 03, de 04/04/2007.	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Semestre de 2007
UNIVERSO (RJ)	Seis Semestres	Portaria MEC nº 1.672, de 05/10/06. Publicada em 09/10/2006. Parecer CES/CNE nº. 102/2006.	Privada / Filantrópica	2º Semestre de 2007

[19] Sobre a organização acadêmica das instituições, na Constituição Brasileira de 1988, o artigo 213º afirma que: Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, poderão ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei.
Na LDBEN de 1996, o artigo 20º, inciso II, define as instituições de ensino comunitárias como: As que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. No inciso III, do mesmo artigo, supõe-se, que as instituições confessionais sejam necessariamente comunitárias, pois também são obrigadas aos requisitos do inciso II.
O artigo 8°, inciso II do projeto de lei nº 7.200 (Em tramitação no Congresso Nacional, que estabelece normais gerais da educação superior – Reforma Universitária) muda essas definições, estabelecendo que seja comunitária "as instituições cujas mantenedoras sejam constituídas sob a forma de fundações ou associações instituídas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, com ou sem orientação confessional ou filantrópica, e que incluam majoritária participação da comunidade e do Poder Público local ou regional em suas instâncias deliberativas".

Cont. Quadro 6 – Cursos de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância

CEFET (PA) Sistema UAB	Seis Semestres	Resolução nº 008/2006 CONDIR, de 26/04/2006. Funcionamento baseado pela Portaria MEC nº 873, de 07/04/2006.	Pública Federal	2º Semestre de 2007
UFS (SE) Sistema UAB	Oito Semestres	Autorizado pela Resolução CONEP nº 19, de 15/05/2007. Resolução Consuni nº 21, de 19/09/2007. Funcionamento baseado pela Portaria MEC nº 873, de 07/04/2006.	Pública Federal	2º Semestre de 2007
UFRN (RN) Programa Pró-Licenciatura	Oito Semestres	Processo de Autorização junto ao MEC em andamento. Funcionamento baseado pela Portaria MEC nº 873[20], de 07/04/2006.	Pública Federal	2º Semestre de 2007
UEPB (PB) Programa Pró-Licenciatura	Oito Semestres	Processo de Autorização junto ao MEC em andamento[21]. Funcionamento baseado pela Portaria MEC nº 873, de 07/04/2006.	Pública Estadual	2º Semestre de 2007
UNIMES (SP)	Seis Semestres	Portaria MEC nº 559, de 20 de fevereiro de 2006.	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Semestre de 2007
CEUCLAR (SP)	Seis Semestres	Portaria MEC nº 3635, de 10/11/2004. Portaria MEC nº 557, de 20 de fevereiro de 2006. (Para os demais Estados da Federação) Resolução CONSUP/CEUCLAR nº 2, de 31/05/2007.	Privada / Filantrópica	1º Semestre de 2008
UEPG (PR) Programa Pró-Licenciatura	Oito Semestres	Portaria MEC nº 652, de 16 de março de 2004.	Pública Estadual	1º Semestre de 2008
UNISA (SP)	Seis Semestres	Portaria MEC nº 1.176, de 08/04/2005, Publicado em 11/04/2005. Parecer CES/CNE nº 075/2005. Resolução CONSU nº 01, de 31/01/2008.	Privada / Filantrópica	1º Semestre de 2008
UFSM (RS) Programa Pró-Licenciatura	Oito Semestres	Funcionamento baseado pela Portaria MEC nº 873, de 07/04/2006.	Pública Federal	2º Semestre de 2008

Fonte: www.educacaosuperior.inep.gov.br - Acesso em 30/05/2008.
www.uab.capes.gov.br - Acesso em 30/05/2008.

[20] De acordo com a Portaria nº 873, de 07/04/2006, do Ministério da Educação, no seu artigo 1º: "Autoriza, em caráter experimental, com base no artigo 81º da Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996, a oferta de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), no âmbito dos programas de indução da oferta pública de cursos superiores a distância fomentados pelo MEC". E na mesma Portaria, no seu parágrafo único, complementa: "A autorização experimental definida pela Portaria nº 873, não substitui o ato de credenciamento definitivo para a oferta de cursos superiores a distância, e tem prazo de vigência de 2 (dois) anos".

[21] Segundo informações oficiais da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) a mesma tem autorização do Consuni e também pelo Conselho Estadual de Educação. A participação da Universidade no Programa de Formação Inicial para Professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura), tem por base a sua participação como Instituição de Ensino Superior, em nível de parceria dentro do Edital liderado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que também oferece a Licenciatura em Geografia na modalidade de educação a distância.

Referências Gerais sobre os Cursos de Licenciatura em Geografia na Modalidade a Distância e o Funcionamento das Instituições de Ensino Superior

UNIJUÍ (www.ead.unijui.br)

A Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) implantou, no 1º semestre de 2006, o seu programa de formação de professores na modalidade de educação a distância, o curso de Licenciatura em Geografia, tem carga horária mínima do curso em 2.810 horas/aula, para prazo de integralização do curso em oito semestres, com regime letivo em semestralidade.

O programa de formação de professores na educação a distância, voltado para as Licenciaturas, conta com os cursos de Artes Visuais, Filosofia, Física, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química, Sociologia e Geografia.

Para o 1º semestre de 2008, a instituição ofereceu 100 vagas para o curso de Licenciatura em Geografia, com uma mensalidade de R$ 240,00 reais, incluindo material didático. A prova de acesso foi composta por uma redação em língua portuguesa e o trabalho da equipe de professores com atividades presenciais está concentrado no Campus de Ijuí e no Núcleo de Tenente Portela.

FTC (www.ead.ftc.br)

A Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), sediada na Bahia, iniciou o curso de Licenciatura em Geografia na modalidade de educação a distância no 1º semestre de 2005, com atuação em 15 Estados da Federação (RS, RO, MT, PR, SP, MG, GO, DF, BA, TO, PI, SE, AL, PE e PB), com mais de 200 unidades pedagógicas.

A Instituição tem atualmente entre os cursos presenciais e a distância, um total de 64 mil alunos, no quais 26.517 alunos na educação a distância. As Unidades

Pedagógicas (UP) são os locais onde a FTC EAD está presente com seus cursos de graduação e pós-graduação. Toda UP tem uma estrutura básica para funcionamento e conta com todo o apoio dos profissionais das áreas de tecnologia, informática, administração e finanças, que dão suporte aos cursos. Esse suporte é coordenado a partir do Centro de Geração, localizado em Salvador-Bahia.

O Curso de Licenciatura em Geografia apresentava no 1º Semestre de 2008, um valor de mensalidade de R$ 175,75 reais. A carga horária mínima do curso é de 2.800 horas/aula, com regime de semestralidade, com prazo de integralização do curso em três anos. A prova de acesso é constituída de uma redação em Língua Portuguesa, com possibilidade de aproveitamento das notas e classificação no ENEM e do PROUNI, respectivamente.

FINOM (www.finom.edu.br)

O curso de Licenciatura em Geografia na modalidade de educação a distância da Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM), instalada em 1987, com sede em Paracatu, no Estado de Minas Gerais, iniciou-se no 2º semestre de 2006, no qual apresenta uma carga horária mínima de 2.800 horas/aula, com regime letivo em semestralidade e prazo de integralização do curso em três anos.

A Faculdade do Noroeste de Minas ministra outros cursos na modalidade a distância, além da Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Normal Superior (Projeto Veredas – educação a distância) e Pedagogia.

UNIASSELVI (www.uniasselvi.com.br)

O Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSLEVI), localizado em Indaial, no Estado de Santa Catarina, cujo nome institucional até o dia 10 de agosto de

2006, era o de Centro Universitário do Vale do Itajaí, ofereceu no vestibular para início no 1º semestre de 2008, 40 vagas para o curso de Licenciatura em Geografia na modalidade de educação a distância, com o valor da mensalidade de R$ 165,00 reais.

O curso tem carga horária mínima de 2.916 horas/aula, com regime letivo em semestralidade, com prazo de integralização do curso em três anos. No edital de vestibular nº 9 de 2007, constam no item 4.2.1: "a indicação de prioridade no preenchimento das vagas dos cursos de licenciatura os candidatos que comprovarem o exercício do magistério".

A instituição oferece outros cursos na modalidade a distância, além da Licenciatura em Geografia, como os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras – Português, Ciências Biológicas, Matemática, História, Filosofia, Sociologia; Bacharelado em Teologia, Tecnologia em Processos Gerenciais, Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Logística.

UNIVERSO (www.universo.edu.br)

A Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), originária do Município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, iniciou o curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância no 2º semestre de 2007.

O curso tem carga horária mínima de 3.030 horas/aula, com regime letivo em semestralidade, com prazo de integralização do curso em três anos, com mensalidade de R$ 190,00 reais no 1º semestre de 2008. A carga horária está dividida da seguinte maneira: Conteúdo curricular de natureza científica e cultural (2.415 horas / 161 créditos); atividades de extensão, científicas e culturais (210 horas / 14 créditos); estágio (405 horas / 27 créditos); prática (420 horas / 28 créditos), totalizando 3.030 horas com 202 créditos.

A instituição também oferece a Licenciatura em História, em Letras e o Bacharelado em Administração na modalidade a distância. Foram oferecidas 200 vagas em diversas unidades, localizadas em São Gonçalo, Niterói, Campos dos Goytacazes, Goiânia, Recife, Juiz de Fora, Belo Horizonte, Salvador, Brasília e Osasco.

UNIFRAN (www.unifran.br)

A Universidade de Franca (UNIFRAN) iniciou o Curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância no 2º semestre de 2007. O curso tem carga horária mínima de 2.848 horas/aula, com regime letivo de semestralidade, com prazo de integralização do curso em três anos.

Com uma mensalidade de R$ 205,00 reais no 1º semestre de 2008, sem o material didático, oferecendo 500 vagas para o curso de licenciatura em Geografia na modalidade a distância. Os encontros presenciais estão previstos para uma vez por mês, em média, o aluno terá aulas presenciais aos sábados. Esses encontros acontecem na sede, e nos pólos regionais, de acordo com a matrícula do aluno, das 8h às 12h e 13h30 às 17h.

UNIT (www.unit.br)

A Universidade Tiradentes (UNIT), mantém cinco unidades no Estado de Sergipe, sendo duas na capital Aracaju e as demais distribuídas entre os municípios de Estância, Itabaiana e Propriá. Atua também nos Estados de Alagoas e Bahia.

O Curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância foi implantado no 2º semestre de 2006, tem carga horária mínima de 2.844 horas/aula, com regime letivo em semestralidade, com prazo de integralização do curso em três anos. A oferta de vagas varia de 40 a 60 por semestre, dependendo do Pólo.

No 1º semestre de 2008, a mensalidade para todos os cursos de Licenciatura para Sergipe estava a partir de R$167,00 e de R$185,00 para Alagoas e Bahia com exceção do curso de Serviço Social que era de R$200,00. Além da Licenciatura em Geografia, a instituição oferece as habilitações em História, Letras, Matemática e o Bacharelado em Tecnologia da Informação e Serviço Social.

CEFET-PARÁ (www.cefetpa.br)

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PARÁ), em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), iniciou o curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância no 2º semestre de 2007, oferecendo 50 vagas, sendo 25 para professores da rede pública e 25 para concluintes do ensino médio ou equivalente, em cada pólo localizado nos municípios de Conceição do Araguaia, Santana do Araguaia e Redenção. O curso tem carga horária mínima de 3.040 horas/aula, com regime letivo de semestralidade, com prazo de integralização do curso em três anos.

UNIUBE (www.uniube.br)

A Universidade de Uberaba (UNIUBE), reconhecida com essa estrutura em 1988, possui campus em Uberaba e Uberlândia, e mantém 42 cursos de graduação, muitos deles com oferta também na modalidade de Educação a Distância incluindo os tecnológicos de curta duração. Dentro das Licenciaturas, a instituição oferece na modalidade a distância as seguintes habilitações: Biologia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e também o curso de Geografia e Educação Ambiental.

A Licenciatura em Geografia e Educação Ambiental na modalidade a distância oferece semestralmente 4.000 vagas (quatro mil), espalhadas por Pólos em todo o

Brasil, já que a instituição trabalha com diversas parcerias. O processo seletivo é composto de uma redação elaborada em língua portuguesa e apresentava o valor de R$ 210,00 reais de mensalidade no 1º semestre de 2008 para o curso de Licenciatura em Geografia e Educação Ambiental.

O curso tem carga horária mínima de 2.960 horas/aula, com regime letivo em semestralidade, com prazo de integralização do curso em três anos. O material básico para estudo dos cursos a distância da UNIUBE é impresso, definido pelo guia do aluno e os 18 volumes de roteiros de estudo, que estão inclusos no valor da mensalidade.

CEUCLAR (www.claretiano.edu.br)

O Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR), localizado na cidade de Batatais, no Estado de São Paulo, iniciou o curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância no 1º semestre de 2008, com oferta de vagas em várias cidades brasileiras, através de parcerias institucionais.

O curso tem carga horária mínima de 2.890 horas, com um regime letivo de semestralidade, com prazo mínimo de integralização de três anos. As tutorias ou encontros presenciais acontecem uma vez por mês, sempre aos sábados. O valor da mensalidade para o 1º semestre de 2008 foi de R$ 260,00.

Cada disciplina constará de Guia de disciplina anexo ao Caderno de referência de conteúdo e de um Caderno de Atividades e Interatividades. O suporte pedagógico será feito por fax, pelo correio ou pelo telefone. Os alunos devem utilizar o material didático impresso como ferramenta para desenvolver as atividades programadas e os conteúdos básicos. O curso utiliza Salas de Aula Virtuais (Internet), organizadas por disciplinas, cujos conteúdos didáticos estão disponibilizados para download, e algumas ferramentas para que a interação professor tutor e aluno ocorram normalmente.

UFS (www.ufs.br)

A Universidade Federal de Sergipe (UFS), em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), iniciou o curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância no 2º semestre de 2007, oferecendo 50 vagas, sendo 25 para professores da rede pública e 25 para concluintes do ensino médio ou equivalente, nos municípios de Areia Branca, Brejo Grande, Estância, Laranjeiras, Poço Verde, Porto da Folha e São Domingos, totalizando 350 novas vagas no Estado de Sergipe.

O curso tem carga horária mínima de 3.040 horas/aula, com regime letivo de semestralidade, com prazo de integralização do curso em três anos. O processo seletivo compreendeu as provas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Redação, Matemática, Geografia, História, Física, Biologia, Química, Espanhol ou Francês ou Inglês.

O período de funcionamento dos pólos será de terça a sábado, das 14h às 22h, com professores tutores para atender aos alunos. Esses tutores estão sob a supervisão de professores coordenadores das disciplinas e de professores tutores a distância. O material didático é preparado pelos professores coordenadores das disciplinas. O curso conta com os tutores presenciais, que trabalham nos pólos e atendem diretamente aos alunos, e com tutores a distância, que atendem os alunos por meio da Internet.

UFRN (www.ufrn.br) e **UEPB** (www.uepb.edu.br)

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), selecionada pelo MEC/FNDE, participam do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura), voltado para professores que atuam nos sistemas de ensino, que não tenham a formação em Licenciatura Plena na área de atuação e que deverá

funcionar na modalidade a distância. A UFRN, com a UEPB como parceira no Estado da Paraíba, participou do processo de autorização junto ao Ministério da Educação. O curso começou a funcionar em regime de parceria, no 2º semestre de 2007, sendo o primeiro curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância pelo Pró-Licenciatura a entrar em funcionamento.

Pela UEPB, foram inicialmente disponibilizadas 180 vagas, distribuídas em igual parte entre os municípios de Campina Grande, João Pessoa e Catolé do Rocha, para o curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância. O Processo Seletivo foi composto de uma redação, questões optativas de Língua Portuguesa, Inglês ou Espanhol, Geografia e História.

Na UFRN, foram disponibilizadas 150 vagas para a Licenciatura em Geografia na modalidade a distância, distribuída em igual parte entre os municípios de Macau, Nova Cruz e Caicó. O processo seletivo foi composto de uma Redação, questões optativas de Língua Portuguesa, Inglês ou Espanhol, Geografia, História, Biologia, Física, Química e Matemática.

UNIMES (www.unimesvirtual.com.br)

A Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), localizada na cidade de Santos, no Estado de São Paulo, trabalha com parcerias institucionais para a oferta dos cursos na modalidade a distância em diversas cidades brasileiras, vem oferecendo desde o 2º semestre de 2007, o curso de licenciatura em Geografia na modalidade a distância.

O curso tem carga horária mínima de 3.080 horas/aula, com regime letivo de semestralidade, com prazo mínimo de integralização do curso em três anos. O processo seletivo corresponde a questões objetivas (História, Geografia, Atualidades, Literatura e Gramática e Língua Inglesa) e uma redação. O valor da mensalidade para o 1º semestre

de 2008 foi de R$ 199,00. Os cursos da UNIMES contam com encontros ou tutorias presenciais para a realização de vídeo-aulas e também das avaliações presenciais obrigatórias por lei. Os encontros nos cursos de Licenciatura em Geografia têm no mínimo (01) um horário semanal no Pólo para o aluno tirar as suas dúvidas nos exercícios e nas leituras com o professor tutor presencial.

UEPG (www.uepg.br)

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), através do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da UEPG (NUTEAD), selecionada pelo MEC/FNDE para ofertar o Programa Pró-Licenciatura, que estaremos aprofundando no capítulo três (3), lançou o 1º edital referente ao Pró-Licenciatura no 2º semestre de 2007, para início dos cursos de Licenciaturas: Geografia, História e Letras: Português /Espanhol, no 1º semestre de 2008, com um total de 1200 vagas para Licenciatura na modalidade a distância.

De acordo com o edital nº 1, de 24 de outubro de 2007, foram oferecidas 350 vagas (50 vagas por Município) para a Licenciatura em Geografia, contemplando os municípios/pólos de Ivaiporã, Jaguariaíva, Paranaguá, Ponta Grossa, Santo Antônio da Platina, São Mateus do Sul e Telêmaco Boba, no Estado do Paraná. No Estado de Santa Catarina, foram oferecidas 150 vagas, em três municípios/pólos: o de Mafra, Caçador e Itaiópolis, cada um com 50 vagas.

De acordo com o item 1.2 do edital, “Os candidatos aos cursos de Geografia, História e Letras - Português/Espanhol devem ser professores em exercício a, no mínimo, um ano no Ensino Fundamental/Séries Final e/ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino, que embora graduados em curso superior, estejam lecionando disciplinas para as quais não foram habilitados”.

Através uma prova de natureza classificatória, no intuito de permitir avaliar a capacidade de leitura, escrita e interpretação de textos do candidato, a seleção de caráter exclusivamente classificatório, teve como objetivo apenas ordenar por instituição/curso/pólo. O curso tem carga horária mínima de 3.200 horas/aula, com regime letivo de semestralidade, com prazo de integralização do curso em quatro anos.

UNISA (www.unisa.br)

A Universidade de Santo Amaro (UNISA), localizada em Santo Amaro, no Estado de São Paulo, iniciou o curso de licenciatura em Geografia na modalidade a distância no 1º semestre de 2008, oferecidos em várias cidades brasileiras através das parcerias institucionais.

O curso tem carga horária mínima de 2.800 horas, com um regime letivo de semestralidade, com prazo mínimo de integralização de três anos. As aulas são ministradas por meio de duas mídias: televisiva (que transmite ao vivo, uma vez por semana, sendo que nesse período ocorrem, de maneira intercalada, não só as aulas, mas também a realização de trabalhos e atividades dirigidas pelo "professor-auxiliar" do Pólo. Durante essas aulas, as dúvidas que o aluno venha a ter, podem ser encaminhadas ao professor do Pólo, que fará com que elas cheguem ao professor-tutor, em São Paulo.) e a internet (web), com apresentação de conteúdos sendo feita pelo professor autor e deve ser assistida pelo aluno para que ele possa fazer as atividades propostas. Essas aulas têm dia e hora definido para ser assistido e o programa prevê que a transmissão seja efetuada via satélite.

É importante ressaltar que o curso presencial na instituição também utiliza desde o 2º semestre de 2007, 20% das disciplinas na modalidade a distância, seguindo a legislação educacional em vigor, identificando na verdade o curso como semipresencial.

UFSM (www.ufsm.br/ead)

A Universidade Federal de Santa Maria publicou no 1º semestre de 2008 o edital para o Vestibular da REGESD (Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância) para cinco cursos de graduação, todos na modalidade a distância. Os cursos são Licenciatura a distância em Artes Visuais, Biologia, Geografia, Letras - Espanhol, Letras - Inglês e Matemática. O processo seletivo foi destinado a todos os professores que integram o quadro do magistério público e que estão em efetivo exercício do magistério em instituições escolares públicas (municipais, estaduais ou federais), no Estado do Rio Grande do Sul, nas áreas do curso escolhido, tendo concluído o Ensino Médio (curso de 2º grau ou equivalente).

São 1.800 vagas oferecidas pelo Programa Pró-Licenciatura, sob a execução da Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD), integrada pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas-RS (CEFET-RS), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

A oferta de vagas para o curso de Licenciatura em Geografia soma 270 vagas no total e está dividida da seguinte forma: Municípios Pólos com a UFSM – Santana do Livramento (60 vagas), Santa Maria (30 vagas), Sobradinho (30 vagas) e Três de Maio (30 vagas); Municípios Pólos com a UCS – Bento Gonçalves (30 vagas) e Caxias do Sul (60 vagas) e o Município Pólo de Pelotas (30 vagas) com a UFPEL.

O processo seletivo para a contratação de tutores segue a orientação do FNDE, com bolsas de R$ 600,00 reais para 20 horas semanais e regimes de plantões na sede da Universidade participante (Distância) ou nos Municípios Pólos (Presencial).

2.4 - A Trajetória da Legislação na Educação a Distância: Da LDBEN nº 9.394/1996 ao Decreto nº 5.622/2005

Sabemos que até meados da década de 1990, os cursos a distância eram utilizados no Brasil principalmente para oferta de cursos profissionalizantes e também para os de complementação de estudos, oferecidos por correspondência e também por tele cursos transmitidos pela televisão aberta.

A partir de 1995, com o início comercial da Internet no Brasil, passamos a ter disponível uma outra tecnologia, que rapidamente é identificada para fazer parte, juntamente com as tecnologias já existentes, como a Televisão e o Rádio, de uma Política Nacional de Educação Superior a Distância, dentro de uma perspectiva de adequação por parte do Brasil as políticas educacionais trabalhadas pelos países desenvolvidos, evidentemente controladas por grandes grupos privados, no qual sofremos influência, principalmente por interferência das subsidiárias de multinacionais da área de ciência e tecnologia instaladas no país.

Para implantar modificações no setor educacional brasileiro, dentro do processo de mudança que já passava o país com a entrada das novas tecnologias de informação e comunicação, o governo criou em 1992, a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância; em 1994, cria através do Decreto nº 1.237, o Sistema Nacional de Educação a Distância e em dezembro de 1995, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), ambos vinculados ao Ministério da Educação.

As bases legais da educação a distância no Brasil foram estabelecidas, pela primeira vez, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/ de 20/12/1996), em especial nos seus artigos 80º e 87º.

De acordo com o artigo 80º, “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” (Ibid, 1996, p. 39).

Na verdade, o artigo 80º da LDBEN não responde sobre qual seria o conceito de Educação a Distância, apenas cita quem poderia oferecê-la e quem deveria regulamentar e controlar todo o sistema de ensino nesta modalidade. A LDBEN preocupou-se em distinguir dois momentos distintos: o credenciamento de instituições, a cargo da União, e a autorização de programas, além de sua produção, controle e avaliação, as quais restaram distribuídas, de forma concorrencial, entre os diferentes sistemas de ensino (FILHO, 2003, p. 34).

Inicialmente, através da Portaria Ministerial nº 301 de 07 de abril de 1998, que trata da autorização, do reconhecimento e do credenciamento dos cursos superiores a distância, articulando tal credenciamento aos aspectos relativos à qualificação acadêmica dos cursos, a partir dos parâmetros construídos pelo Ministério da Educação. Através de um discurso construído pelo Ministério da Educação, que vincula o conceito de qualificação à lógica de adequação da formação profissional ao mercado, vem se consolidar no documento “Indicadores de Qualificação para Cursos de Graduação a Distância”, sendo elaborado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância e apresentado no ano de 2000.

Podemos destacar dois pontos importantes nessa regulamentação: a definição de educação a distância, abrangendo todos os programas e cursos que não sejam estrita e integralmente presenciais, e a delegação para o âmbito dos Conselhos Estaduais de Educação do credenciamento de instituições e da autorização de cursos de educação a distância para a educação de jovens e adultos, para o ensino médio e para a educação

profissional de nível técnico. Portanto, as instituições superiores vinculadas aos sistemas estaduais não foram isentadas da solicitação de credenciamento junto à União.

No que se refere ao ensino superior, essa regulamentação, de início, dispôs sobre a oferta de cursos de graduação, nas modalidades de bacharelado, de licenciatura e de formação de tecnólogo, sem mencionar os demais cursos superiores, ou seja, os seqüenciais, de extensão e os de pós-graduação lato-sensu (Especialização). No entanto, a sua oferta não foi expressamente isenta dos requisitos legais quanto ao prévio credenciamento específico das instituições de ensino, pela União, para a oferta de educação a distância.

Quanto às normas para os cursos de pós-graduação a distância, a Resolução CES/CNE nº 01 de 03/04/2001, referiu-se à oferta de cursos stricto-sensu a distância, estando a instituição ministrante sujeita a prévio credenciamento para tanto. O mesmo não ocorreu em relação aos cursos de pós-graduação lato-sensu, uma vez que a referida Resolução os dispensou de autorização ou reconhecimento sem, contudo, levar em consideração o que foi determinado no artigo 80º da LDBEN, que dispõe sobre a necessidade de prévia autorização para a oferta de qualquer programa ou curso superior a distância.

Portanto, é com base nesses referenciais legais, ou seja, nos artigos da LDBEN nº 9.394/1996, nos Decretos nº 2.494 e nº 2.561, ambos de 1998, nos procedimentos estabelecidos pela Portaria nº 301 de 07/04/1998 e nos Padrões de Qualidade propostos pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, que se esteve baseado o funcionamento dos cursos até a chegada do Decreto nº 5.622/2005, com o quadro normativo geral e definitivo de requisitos e orientações que permitiu o reconhecimento de educação a distância no nível superior, em especial, na graduação.

Um outro instrumento regulatório importante que também precisa ser considerado para a educação a distância no Brasil, a Lei nº 9.610, de 19 de dezembro de 1998, que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais.

Em 2001, o Ministério da Educação publica a portaria de nº 2.253, no qual autoriza as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino a utilizarem até 20% da carga horária de seus respectivos cursos através da educação a distância, mantendo os exames finais na modalidade presencial.

Através da Portaria nº 335, de 06/02/2002, o Ministério da Educação cria a comissão assessora para a educação superior a distância, ligada diretamente a Secretaria de Educação a Distância (SEED).

Em 2004, a Portaria de nº 4.059, reforça para as Instituições de Ensino Superior a possibilidade de uso de disciplinas na modalidade semipresencial, ou seja, com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota, mantendo os exames finais obrigatoriamente presenciais. Essa possibilidade já vem sendo utilizada por várias IES pelo país, tanto públicas quanto privadas e que pelo avanço no uso da Educação a Distância, deve ser ampliada gradativamente ao longo dos próximos anos.

Também em 2004, através da Portaria nº 695, de 10 de setembro, o Ministério da Educação institui nove câmaras temáticas de educação a distância, visando a integração das ações a cargo de diferentes órgãos daquele Ministério para o adequado cumprimento dos Programas de Governo. As câmaras estão voltadas para jovens e adultos, extensão universitária, atividades complementares na educação básica, diversidade na educação, ensino tecnológico, educação profissional técnica de nível médio integrada ao nível médio, formação de professores, educação especial e educação a distância.

A Portaria do Ministério da Educação nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, dispõe que os processos de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de instituições de ensino superior, além de outros processos afins, deverão ser protocolizados por meio do SAPIENS/MEC.

O Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, está especificamente voltado para a capacitação no serviço publico, institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Nesse Decreto, os cursos a distância são contemplados na definição de eventos de capacitação. Também o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado principalmente para a formação de professores em parceria com Universidades Públicas e Empresas Estatais.

A partir do final de 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) conta com novos instrumentos de avaliação para a educação superior a distância. Com eles, o instituto estará apto a fazer o credenciamento de instituições para a oferta dessa modalidade de ensino e de pólos de apoio presencial, além de autorizar cursos.

O INEP desenvolveu os instrumentos de avaliação a partir dos Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância (SEED, 2003), objeto de consulta pública em agosto de 2007, determinada pela Secretaria de Educação a Distância (SEED). Foram estabelecidos critérios para avaliar desde a gestão dos cursos até a formação dos professores e instalações físicas das instituições.

Com o crescimento do número de instituições que ofertam cursos a distância, o Ministério da Educação pretende realizar uma regulação, propondo diretrizes, onde não está fechado em um único modelo de educação a distância, mas propõe diretrizes.

Os instrumentos de avaliação, homologados pelas portarias SEED/MEC nº 1.047 , nº 1.050 e nº 1.051, em 2007, estabelecem um conjunto de regras sistêmicas, que marcam um novo e importante momento no processo de avaliação da educação superior brasileira ofertada na modalidade a distância. Sua utilização é indispensável para os avaliadores das instituições de educação superior, dos pólos de apoio presencial e dos cursos superiores.

É importante lembrar que esses instrumentos de avaliação do INEP para educação superior a distância inserem-se no ordenamento legal vigente que permitirá operacionalizar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que instituiu a avaliação das instituições de educação superior, de cursos e do desempenho dos estudantes de forma integrada.

Outra referência fundamental na legislação da educação superior a distância está no Plano Nacional de Educação (PNE), mais especificamente na Lei nº 10.172, no qual a educação a distância tem função estratégica, pois: "Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomados pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais" (PNE, 2001, p. 23).

De acordo com o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD), de 2007, o contingente de alunos na educação superior no ano de 2005, em seus diversos níveis (graduação, tecnológico e pós-graduação) já tinha ultrapassado mais de 300 mil estudantes[22] e as Licenciaturas representavam em torno de 70% desse total, com grande liderança da Licenciatura de Pedagogia para as séries

[22] Número de alunos em escolas autorizadas oficialmente no Brasil, de acordo com nível de credenciamento da instituição em que estudam. ABRAEAD, 2006, p.26.

iniciais do ensino fundamental, que representava a maioria das vagas entre as Licenciaturas oferecidas pelas instituições de ensino superior no país.

Com o decreto nº 5.622, de 19/12/2005, que juntamente revogou os decretos de nº 2.494/1998 e o nº 2.561/1998, vem tratar da nova regulamentação ao art. 80º e 87º da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

No Artigo 1º, do Decreto nº 5.622/2005, a educação a distância é concebida como "Uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversas".

São previstos obrigatoriamente alguns momentos presenciais, como: I) avaliações de estudantes; II) estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III) defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e IV) atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (Decreto nº 5.622, Inciso 1º, p. 1).

Também fica definido que a educação a distância poderá ser oferecida na educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) seqüenciais; b) de graduação; c) de especialização; d) de mestrado; e) de doutorado (Ibid, Art. 2º, pp. 2-3).

A educação a distância passa a poder oferecer oportunidades em todos os níveis e modelos educacionais no país, desde que os cursos tenham no mínimo a mesma duração que os cursos da modalidade presencial. Os cursos presenciais poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados na modalidade a distância e vice-versa, desde que respeitando a legislação em vigor.

2.5 - A Formação do Professor no Contexto de Redes Tecnológicas

Sabemos que os limites territoriais, particularmente na educação a distância, se alteram constantemente ou mesmo inexistem por sua própria especificidade de meios técnicos que são utilizados. Passamos a ter uma nova territorialidade, onde os limites geográficos não são mais apenas físicos identificados agora por sua natureza virtual, como conseqüência da mobilidade das tecnologias da informação e comunicação que chegam mesmo que de forma desigual em todo o planeta.

O uso das tecnologias já é uma realidade na formação de professores, o que precisamos evitar na atualidade é que a educação superior a distância seja utilizada configurando apenas estratégias de substituição tecnológica visando oportunidades de certificação em massa, de caráter apenas mercadológico e financeiro, devemos na verdade procurar agregar novas possibilidades aos processos pedagógicos, em busca de uma nova concepção de ensino, quebrando de vez com o paradigma educacional dualizante que vem funcionando nos dias de hoje.

De acordo com Contreras (2002, p. 51), no contexto educativo contemporâneo, há processos de controle ideológico sobre os professores que podem ficar encobertos por um aumento de sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional.

Ainda de acordo com o autor, no qual afirma que embora a análise dos processos de proletarização costume fazer referências fundamentalmente à perda de competências técnicas e a seu desprendimento das funções de concepção, com as quais se atribui significação ao trabalho, o certo é que no âmbito educativo há um aspecto mais importante que o da desqualificação técnica e que é mais de natureza ideológica.

Conforme a afirmação de Berbat (2006, p. 12), as tecnologias da informação e comunicação viabilizaram uma nova arquitetura de espaço e uma nova interpretação sobre o uso do tempo. Na sociedade atual, o ciberespaço, que pode ser entendido como integrante do espaço geográfico, sendo um espaço de circulação de informações em redes, fazendo parte de uma estrutura espacial pertencente à Geografia contemporânea.

Segundo Vesentini (2004, p. 220), como acontece em outros países, o ensino da Geografia no Brasil vive uma fase decisiva, um momento de redefinições impostas tanto pela sociedade em geral, pelo avançar da terceira revolução industrial e da globalização, pela necessidade de (re) construir um sistema escolar que contribua para a formação de cidadãos conscientes e ativos, como também pelas modificações que ocorrem na ciência geográfica.

Na rede de relações sociotécnicas existentes na sociedade, como a rede mundial de computadores (Internet) é preciso contemplar os diversos saberes produzidos tanto pelos sujeitos quanto pelo coletivo. Cada sujeito implicado com o meio sociotécnico constrói sentidos bem particulares em relação a outros sujeitos, devido à originalidade das suas estruturas cognitivas.

Os novos paradigmas de formação docente partem do reconhecimento da especificidade dessa formação e da necessidade da revisão dos saberes constitutivos da docência, na perspectiva da emancipação do profissional. Para propor as mudanças necessárias e levá-las a efeito, é necessário conhecer a realidade que deve ser objeto de transformação, ou seja, os cursos de licenciatura, além dos meios e sua utilização (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007, p. 92).

Para que a diversidade de linguagens, produções e experiências de vida sejam de fato contempladas pela dinâmica das redes técnicas, nos e pelos espaços de aprendizagem, os saberes precisam ganhar visibilidade e mobilidade coletiva, ou seja,

os sujeitos do conhecimento necessitam ter sua alteridade reconhecida, se sentido, implicados em uma produção coletiva, dinâmica e interativa de produção do conhecimento.

Como afirma Castells (1999, p. 213), as modificações na história de vida dos homens são umas séries de acontecimentos que se destacam ocorrendo com grande rapidez e assim construindo as bases para um período mais estável.

As possibilidades de diversas formas de organização da educação a distância continuam existindo ainda no início do século XXI, relacionadas ao modelo fordista, mesmo que muitos outros exemplos possam ser considerados, muitas instituições educacionais e também as universidades ainda continuam a utilizar os modelos tradicionais, ou seja, modelos de ensino aprendizagem pouco integrado as mídias tecnológicas e pouca flexibilidade de articulação entre os diversos sujeitos envolvidos.

Assim, estão mantendo de certa forma o industrialismo instruncional educacional, sendo necessário submeter de forma democrática e emancipatória uma profunda análise dos discursos e da prática pedagógica, no intuito de construir novas formas de educação mediada pelas mídias tecnológicas adequadas ao mundo pós-industrial. Toda a definição expressa sobre o que seja educação a distância apresenta formas de entendimento entre educação, a tecnologia, o processo ensino e aprendizagem e a ação docente, num determinado tempo e espaço diferenciados.

Segundo Grillo (1998, p. 3), a valorização da reflexão do professor sobre a sua própria prática apóia-se no pressuposto de que a docência também é fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação e de experimentação. O professor, enquanto prático reflexivo, constrói uma teoria própria, explicativa de sua prática, contribuindo para a sistematização de novos conhecimentos.

Com isso, a formação de professores deve partir do pressuposto de quem constrói o conhecimento é o próprio indivíduo, e isso implica em uma postura de compreensão da globalidade do sujeito que aprenderá através de um processo interativo, democrático, no ambiente trabalhado em rede e reconhecendo ser dinâmico.

Entretanto, Pimenta (apud Rocha 1999, Ibid, p. 23) afirma que só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir problemas. Os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam.

Pimenta (2002, pp. 19-20), entende que devemos contextualizar a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Entretanto, esse conhecimento não é suficiente, frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação.

Dentro desse percurso de valorização da prática, principalmente nos programas de formação de professores na modalidade a distância, orientados para a formação de professores que já atuam nas redes de ensino, como o Pró-Licenciatura, os currículos de formação devem propiciar o desenvolvimento da capacidade de reconhecer essas práticas como integrantes do aprendizado de novos saberes e oferecer possibilidades de refletir sobre o processo de formação integrado a prática docente.

Como nos aponta Freire (1998, p. 44), na formação de professores, o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

O movimento de mudança vem principalmente de fora das escolas e dos ambientes de formação de professores, trazendo cada vez mais, novas conseqüências e perspectivas para os sistemas de ensino. Existe uma relação entre a cultura da escola e cultura que existe fora dela, que precisa ser articulada de forma crítica e participativa entre a comunidade escolar. De acordo com Alves (1998), outros espaços educativos têm disputado lugar junto à instituição pública, formando uma rede de saberes, sendo reconhecidos como espaço/tempo de educação, afirmando que:

> Percebe-se, com clareza, que a escola não é o único espaço/tempo de conhecimento, seja ele sistematizado ou não. Outros lugares parecem disputar coma escola o direito de serem reconhecidos como lugares de educação. Isto vem acontecendo com a cidade, com a televisão, com as redes informacionais, com as empresas, com os movimentos sociais. Se, por um lado, é necessário reconhecer isso, percebendo como se dão os múltiplos contatos da escola com esses outros espaços/tempos, reconhecendo as inúmeras redes existentes e atuantes, por outro lado, se torna indispensável identificar, com precisão, os limites e as reais possibilidades da escola enquanto espaço/tempo de educação (ALVES, 1998, p. 135).

Hoje, as informações estão disponíveis em qualquer computador ligado a internet. O diferencial que caracteriza a apropriação efetiva do conhecimento é a capacidade de selecionar criteriosamente as informações que são relevantes para cada situação a enfrentar, e, especialmente, a capacidade de correlacionar informações dispersa, tanto entre si, quanto vivências pessoais e sociais anteriores, julgando sua validade para o enfrentamento de situações distintas (2005 apud ADUSP; FETIZON & MINTO, 2007, p. 95).

Essa forma de organização nos leva a idéia de redes técnicas, ligado ao movimento de elementos constitutivos de uma forma dinâmica de (re) organização do espaço geográfico. Na verdade, essas redes são marcadas pela criação e (re) criação de

sistemas materiais e imateriais. De acordo com Santos (1996), é possível considerar as redes como um dado social e político. E ainda destaca:

> Mas o que é uma rede? As definições e conceituações se multiplicam, mas pode-se admitir que se enquadre em duas grandes matrizes: a que apenas considera o seu aspecto, a sua realidade material, e uma outra, onde também levado em conta o dado social (1996, pp. 208-209).

Essa concepção de rede como condição social deve ser interpretada com adaptações às realidades distintas, levando-se em conta a disputa no cenário mundial entre os atores que atuam no espaço, prevalecendo na contemporaneidade os atores hegemônicos com suas empresas globais, com uso de redes técnicas e a viabilização cada vez maior de uma sociedade (em diferentes blocos) interconectada de forma global e instantânea. Segundo Santos:

> Vivemos um mundo da rapidez e da fluidez. Trata-se de uma fluidez virtual, possível pela presença dos novos sistemas técnicos, sobretudo os sistemas de informação, e de uma fluidez efetiva, realizada quando essa fluidez potencial é utilizada no exercício da ação, pelas empresas e instituições hegemônicas. A fluidez potencial aparece no imaginário e na ideologia como se fosse um bem comum, uma fluidez para todos, quando, na verdade, apenas alguns agentes têm a possibilidade de utilizá-la, tornando-se, desse modo, os detentores efetivos da velocidade. O exercício desta é, pois, o resultado das disponibilidades materiais e técnicas existentes e das possibilidades de ação (Ibid, 2000, p. 83).

Concordamos com Santos, pois no mundo da globalização, o espaço geográfico ganha novos contornos, novas interpretações e características, revelando a situação de competitividade que os sistemas técnicos impulsionaram sobre o território, impondo novas lógicas nesse jogo de interesses, onde pretendemos demonstrar cada vez mais a nossa subordinação aos interesses daqueles que produzem e controlam as redes técnicas.

A globalização não é apenas um fenômeno econômico, de surgimento de um “sistema-mundo”, mas tem a ver com a “transformação do espaço e do tempo”. Santos (Ibid, p. 37), destaca que o mundo torna-se unificado, em virtude das novas condições técnicas, bases sólidas para uma ação humana mundializada.

Giddens (apud BELLONI, 2003, p. 3), a respeito da globalização, a define como “ação a distância” e relaciona sua intensificação com o surgimento de meios de comunicação e de transporte em escala planetária.

Dentro dessa concepção, destacamos à afirmação de Menezes (2005, p. 37), no qual a rede técnica seria a ponta do iceberg, cujas partes submersas chamam-se cultura. Onde a técnica encontra-se diretamente relacionada com a matriz cultural na qual vivemos e estão inseridas em uma rede cultural, na qual é a cultura que dá sentido para as técnicas.

Pode-se dizer que, a lógica resultante desse processo articula-se segundo interesses de discursos alienados em busca de poder e regulação dos atores dominados no processo, consagrando e perpetuando a desordem do processo produtivo da globalização no seu desenrolar histórico, diante de um território como um objeto de ação de várias empresas de alcance internacional, em acordo com os Estados e estratégias para a manutenção das soberanias globais.

De acordo com Linhares & Silva (2003, p. 39), esta conjugação sórdida, em que o mercado se faz cenário de operações cuja moeda tem um caráter de “vendas de alma”, resultado de uma acumulação histórica de desigualdades e privilégios, herdamos uma matéria-prima em que o novo ordenamento legal tem sido facilmente traduzido em mercadoria.

É bem verdade que não podemos esquecer de superar a nossa herança cultural, que até os dias de hoje carrega a função de consumidores de bens da “civilização”, resultante da composição imposta ao Novo Mundo. Como destaca Lima:

> A aparência construída sobre a “sociedade da informação” constitui-se em uma estratégia política e econômica fundamental, no sentido de garantir a produção das novas tecnologias nos países centrais e a compra e adaptação de tecnologia pelos países periféricos. Um dos principais eixos de fundamentação do discurso dos organismos internacionais sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação, em educação a distância, está associado à sua promessa integradora da educação na “sociedade da informação” (2007, pp. 87-88).

Correspondendo, com a afirmativa de Gentili (1998, p. 19), pois, “trata-se de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores”.

Deve-se ter cuidado com o efeito apenas do discurso e não refletir a real demanda diante dos processos existentes no sistema escolar, processo necessário para que novas abordagens e processos educacionais, principalmente os de origem de atuação macro a nível nacional, seja utilizado sem o mínimo de diálogo com a comunidade de professores, pais e alunos em cada escola.

Segundo Pimenta (2002, p. 27), resistir às pressões que o contexto social e institucional exerce sobre eles (professores), que acabam reduzindo suas preocupações e suas perspectivas de análise aos problemas internos da aula. A compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não é espontânea e nem se produz naturalmente. São processos contínuos de descoberta, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas.

De modo geral, as novas formas de educação utilizam práticas da educação a distância para atender as novas demandas de currículos, orientada cada vez mais pelas empresas e pelos próprios estudantes, respondendo as escolhas cada vez mais globalizada e internacionalmente padronizada, misturando as escalas nacionais, regionais e locais de atuação dos sistemas educacionais.

3 - PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - PRÓ-LICENCIATURA

O governo brasileiro ao investir em novas possibilidades de formação de professores para a educação básica, principalmente pela educação superior a distância, instituída também como política pública educacional, no qual apresenta intrínsecas conexões de práticas relacionadas com a diminuição da atuação das instituições públicas de ensino superior, mostra o impacto das políticas de financiamento dos organismos multilaterais internacionais no sistema educacional brasileiro.

Diante dessa realidade, devemos nos apropriar criticamente das proposições e das especificidades presentes nos programas de formação de professores no Brasil. Nesse sentido, acreditamos que os trabalhadores da educação devem expressar posições e orientações, que espelham a real identidade dessas ações.

Portanto, o objetivo deste capítulo é apresentar o Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), baseado na educação superior a distância, administrado e fomentado pelo Ministério da Educação (MEC), que através de proposta pedagógica específica vem oferecendo vagas para a formação de professores em exercício, que não tenham a licenciatura plena na área e que já atuam na rede pública de ensino.

Através do projeto para a Licenciatura em Geografia proposto pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), buscamos compreender a orientação político pedagógico presente na estrutura teórica do curso na modalidade a distância, dessa forma, contribuindo de forma crítica com uma análise teórica que possa de alguma forma ser utilizada durante o processo em curso de integração das tecnologias da informação e comunicação aos sistemas públicos de formação de professores no país.

3.1 – Origem, Objetivo e Apropriações do Programa Pró-Licenciatura

Pró-Licenciatura I

Diante de um intenso processo de criação e funcionamento de estruturas de ensino superior na modalidade a distância, integrando diversas instituições universitárias, tanto públicas como privadas, como o Consórcio CEDERJ e o Projeto Veredas, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância e a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE[23]), fez surgir uma proposta visando chamar as IES públicas para o desenvolvimento de cursos de graduação a distância.

[23] A UNIREDE (www.unirede.br) é um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Forma um consórcio com 82 instituições públicas de ensino superior e 07 consórcios regionais, com o objetivo principal de democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada. Em 2008, os integrantes principais são os seguintes: Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS); Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre (FFFCMPA); Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade do Estado do Maranhão (UEMA); Universidade do Estado da Paraíba (UEPB); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do

De acordo com Franco (2006, p. 29), em 2003, foi proposta a criação da ação no Plano Plurianual do Ministério da Educação, intitulada Universidade Aberta e a Distância, dentro do Programa Universidade do Século XXI, sob responsabilidade da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação a Distância (SEED), ambas ligadas ao Ministério da Educação.

Essa ação teve como resultado inicial, a publicação de um edital de chamada pública (Edital 001-2004), no qual estavam direcionadas para as instituições públicas de ensino superior, no qual tinha as instituições participantes da UNIREDE como braço principal dessas discussões e que também receberam sugestões durante o período de um mês no sítio do Ministério da Educação na rede mundial de computadores (Internet).

Após as discussões entre as Universidades Públicas que se interessaram pela proposta e analisando as sugestões recebidas pela internet, foi elaborado pela equipe da Secretaria de Educação a Distância um edital (Pró-Licenciatura Fase I) para fomento à criação de cursos de licenciatura para a formação de professores nas áreas em que se identificava maior carência, como Física, Química, Biologia, Matemática e Pedagogia com habilitação para as séries iniciais, educação infantil, jovens e adultos e educação especial.

Conforme entendimento de Franco (Ibid, p. 30), a questão que se impunha era que só se justificaria uma iniciativa de expansão da educação superior, nesses moldes, em alguma área de extremo interesse ao país, neste caso, como o problema grave relacionado à falta de professores e à precária formação de muitos dos que estão no exercício da docência.

Pode-se perceber que os problemas enfrentados pela falta de estrutura na formação de professores nos cursos presenciais, principalmente, nas universidades

---

Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Tocantins (UFT).

públicas brasileiras, devido ao desinteresse histórico da atuação da esfera pública na educação por parte de diversos governantes, foram utilizados para justificar a implantação da educação superior a distância nas IES públicas.

O edital não fazia restrições à proposta pedagógica dos cursos a serem avaliados, indicando que respeitaria a autonomia das universidades, em contrapartida, impôs as instituições à forma de participação organizada em associações (Consórcio ou Parceria), tentando forçar o uso de modelos que já estavam em vigência no país, dessa forma impondo uma organização inspirada em modelos gerenciais privados, focados na redução de custos e esperando as estatísticas da expansão de vagas no ensino superior.

O edital não previa um número de vagas para serem criadas, na verdade o número de vagas e a contrapartida orçamentária (valores) dos projetos eram livres, ou seja, o projeto de cada instituição de ensino superior poderia ter um valor para ofertar uma vaga nos cursos a serem criados pela educação superior a distância. O Ministério da Educação tinha reservado para este primeiro edital um total de R$ 14.000.000,00 (quatorze milhões de reais), quantia que seria dividida entre os projetos julgados e aprovados. A comissão de seleção recebeu 21 projetos, sendo 19 aprovados, organizados em 16 grupos de universidades e envolvendo um total de 34 instituições de educação superior do país. O total de vagas previstas pelos projetos aprovados foi de 17.585 (Ibid, p. 31).

O Custo aluno / ano ficou em aproximadamente R$ 1.700,00 reais, sendo que em todos os projetos sofreram de alguma forma cortes ou modificações no orçamento, fato que inclusive após essas reformulações pela comissão de seleção, o total de vagas projetadas passou de 17.585 para 18.500 (lembrando que nem todas as vagas foram ofertadas efetivamente), número que na época correspondia a três vezes o número de

vagas abertas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a maior instituição federal de ensino superior no país.

Desses projetos aprovados, uma parcela de vagas (32%) foi separada exclusivamente para a formação de professores que já atuavam nas redes de ensino, ou seja, já estavam em exercício e possivelmente sem a formação da licenciatura plena.

Portanto, o funcionamento do Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura) foi bastante interessante financeiramente para o governo federal, pois, possibilitou a ampliação de vagas de forma a receber do Congresso Nacional, no final de 2004, uma consideração positiva a iniciativa que chamou de "primeiro sistema de ensino de graduação a distância ligada às universidades públicas brasileiras". Não podemos esquecer que paralelamente ao andamento do Programa Pró-Licenciatura, o Ministério da Educação intensificava a discussão interna no âmbito do governo federal para a formatação do que seria posteriormente o Decreto nº 5.622, de 2005, que regulamentaria o uso da educação a distância nos sistemas de ensino no país.

De acordo com Franco (Ibid, p. 31), os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a análise da UNESCO no âmbito internacional exigiam que se tomasse alguma atitude para modificar o quadro de carência na formação de professores, fato que de forma equivocada inspirou ainda mais o governo federal a ampliar o número de vagas na modalidade a distância para a formação de professores.

Apesar do grande número de brasileiros com opiniões divergentes sobre o real impacto da perspectiva de fomento por parte do governo na formação de professores para a educação básica através da educação superior a distância, o governo optou após muita discussão pelo que chamou de área mais urgente, os professores em exercício.

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação a Distância (SEED)[24], investiu R$ 15.186.782,00 (quinze milhões, cento e oitenta e seis mil, setecentos e oitenta e dois reais) no apoio técnico e financeiro a instituições públicas possibilitando à implementação de 18 cursos a distância de licenciatura em matemática, química, física, biologia e pedagogia a serem oferecidos em todo o Brasil, incluído o Programa Pró-Licenciatura.

Pró-Licenciatura II

Para a chamada fase II do Pró-Licenciatura (2005), as vagas passam a se destinar exclusivamente para o grupo de professores em exercício (não incluindo os cursos de Pedagogia), que durante o curso de licenciatura na modalidade a distância, já poderiam contribuir para a sua melhoria na prática pedagógica. O propósito a partir do segundo edital, era contribuir para a qualificação da educação básica e a opção estratégica definitiva passou a ser a educação superior a distância.

De acordo com as diretrizes do MEC, o objetivo[25] do Programa Pró-Licenciatura é "melhorar a qualidade de ensino na Educação Básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação. Ele tem como ponto de partida a ação do professor na escola em que desenvolve seu trabalho. A experiência do dia-a-dia do professor deverá ser instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica, bem como a experimentação do que é proposto e estudado no processo do curso. Igualmente, procura oferecer ao professor-cursista a oportunidade de vivenciar trocas freqüentes com seus pares, com pesquisadores e professores de outras instituições".

---

[24] Relatório de Gestão da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), p. 2, 2005.
[25] Informações sobre o Programa Pró-Licenciatura – Perguntas Freqüentes Respondidas pela SEED/MEC. www.mec.gov.br – Acesso em 25/09/2007.

O Ministério da Educação divulgou em abril de 2005 o documento *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura) - propostas conceituais e metodológicas*, acompanhado de consulta pública às instituições de ensino superior interessadas em oferecer cursos de licenciatura a distância em parceria com o governo federal.

A partir desse momento, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) passa a trabalhar em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), responsável pela política da educação básica e que já tinha experiência com a formação de professores, através do Programa Pró-Fundamental. Também passam a participar do programa através de apoio, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e a Secretaria de Educação Superior (SESU).

A consulta teve o objetivo de analisar os projetos básicos dos cursos, elaborados pelas universidades, que melhor atendiam às disciplinas e regiões apontadas no estudo de demanda social. As instituições preencheram on-line, no portal do MEC, o formulário de manifestação de interesse e o anteprojeto dos cursos que pretendiam oferecer, elaborado a partir do modelo de roteiro divulgado na página eletrônica. Além de responderem à consulta, as instituições foram convidadas a participar de uma reunião nos dias 5 e 6 de maio de 2005, em Brasília, para apresentação do Pró-Licenciatura pelo Ministério da Educação.

A inscrição dos projetos de cursos no Programa ocorreu em uma etapa posterior, conforme a Resolução/CD/FNDE/nº 34, de 09/08/2005, estabelecendo os critérios e procedimentos para apresentação, seleção e execução de projetos de cursos.

O processo seletivo ocorreu em duas etapas, seguindo os critérios e as determinações da Resolução. A primeira consistiu na elegibilidade das IES pela Comissão de Elegibilidade, designada formalmente pela SEB e a SEED, etapa

eliminatória para o prosseguimento do processo seletivo. A segunda consistiu na seleção, julgamento, pontuação, classificação e aprovação dos projetos dos cursos pela Comissão de Seleção e Julgamento, também designada formalmente pela SEB e a SEED.

Quadro 7 - 1º Período - Abertura de Novas Turmas em Cursos Existentes da Fase I

Curso de Licenciatura	Instituição Representante da Parceria
Ciências Biológicas	Universidade Federal de Goiás
Física	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Matemática	Universidade Federal de Pelotas Universidade Federal de Santa Catarina Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Química	Universidade Federal do Pará Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Quadro 8 - 2º Período - Abertura de Novos Cursos para a Fase II

Curso de Licenciatura	Instituição Representante da Parceria
Artes - Artes Visuais	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Universidade Federal do Espírito Santo Universidade do Contestado
Artes - Musica, Artes Visuais e Teatro	Universidade de Brasília
Artes - Música	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Geografia	Universidade Estadual de Ponta Grossa Universidade Federal de Santa Maria Universidade Federal do Rio Grande do Norte Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
História	Universidade Estadual de Ponta Grossa Universidade Estadual de Maringá Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Universidade do Oeste de Santa Catarina
Letras - Língua Portuguesa e Espanhola	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Letras - Língua Espanhola	Universidade Federal de Santa Maria
Letras - Língua Inglesa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Universidade Federal de Santa Catarina Universidade Federal do Pará
Letras - Língua Portuguesa	Universidade Federal de Santa Maria Universidade Estadual de Montes Claros Universidade de Brasília Centro Universitário de Jaraguá do Sul
Letras - Língua Portuguesa e Inglesa	Universidade Estadual de Maringá
Letras - Língua Inglesa e Espanhola	Universidade do Oeste de Santa Catarina
Letras - Língua Portuguesa e Inglesa	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Quadro 9 - 3º Período - Abertura de Novos Cursos para a Fase II

Curso de Licenciatura	Instituição Representante da Parceria
Ciências Biológicas	Universidade Estadual de Maringá Universidade Federal de Minas Gerais Universidade Federal do Rio Grande do Sul Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Educação Física	Universidade Estadual de Ponta Grossa Universidade Federal do Espírito Santo Universidade de Brasília Universidade Federal do Amazonas
Física	Universidade Estadual de Maringá Universidade Federal de Goiás Universidade Federal do Espírito Santo Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Matemática	Universidade do Sul de Santa Catarina Universidade Federal de Santa Maria Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Universidade Federal de Ouro Preto Universidade Federal de Rondônia
Química	Universidade Federal de Minas Gerais Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Universidade Federal do Rio Grande do Sul Universidade Federal do Espírito Santo Universidade Federal de Santa Catarina

Fonte: Portaria MEC nº 7, de 22 de fevereiro de 2006.

Em 24/02/2006, foi publicada a Portaria nº 7, com o resultado final do Processo Seletivo dos Projetos de Cursos de Licenciatura a Distância do Pró-Licenciatura, no qual podemos observar a Geografia Sócio-Espacial de atuação do Pró-Licenciatura.

Foram aprovados 55 Projetos de Cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior, sejam públicas, comunitárias e/ou confessionais para oferecer 49 mil vagas em 22 Unidades da Federação, a saber: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santos, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Os estados de Piauí, Alagoas, Sergipe, Mato Grosso e Acre não foram contemplados.

Os Projetos foram aprovados do ponto de vista pedagógico pelas Comissões de Seleção e Julgamento, constituídas pela SEB e pela SEED, de acordo com os

dispositivos da referida Resolução e com os pareceres instituídos por meio das Portarias/SEB nº 17 e nº 18, de 4/10/2005, e da Portaria/SEB nº 20, de 19/10/2005.

A partir do 2º edital, com o formato em vigor atualmente, o programa passa a ser oferecido e desenvolvido junto às Instituições de Ensino Superior (IES) pública, comunitária e/ou confessionais e dirigido a professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino que não tenham a habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura).

As condições para os professores-cursistas participarem do Programa são as seguintes: a) que a Secretaria de Educação do seu município ou estado esteja participando do programa; b) que o professor esteja em exercício há pelo menos 1 (um) ano nas redes públicas de ensino e não tenha a habilitação legal exigida na área em que está atuando.

Todos os professores-cursistas que forem aprovados no processo seletivo a ser promovido pelas IES e enquanto estiverem freqüentando o curso receberão uma bolsa de estudo no valor de R$100,00 (cem reais), conforme a Lei nº 11.273, de 6/2/2006.

As IES passam a preparar suas atividades, em parceria ou consórcio, cursos de licenciatura na modalidade de educação a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-cursista mantenha suas atividades docentes. Foram definidas diretrizes gerais para o programa, respeitando as características de formação dos professores para o nível fundamental e médio, manteve-se o respeito a autonomia para as propostas curriculares das instituições de ensino superior participantes do programa.

Os projetos passaram a serem acompanhados a partir de três diretrizes: a aplicação dos recursos financeiros, a avaliação dos cursos em consonância com o

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a avaliação do programa nas escolas que os professores atuam.

Estatísticas da Área de atuação do Pró-Licenciatura

De acordo com as Propostas Conceituais e Metodológicas (2005), com dados do INEP referente ao ano de 2003, no qual afirma que aproximadamente 184 mil funções docentes dos anos/séries finais do ensino fundamental da rede pública em todo o país são ocupadas por profissionais sem a formação legal exigida para a função.

A tabela 1 (um) a seguir mostra como se distribui nas regiões do país a formação por ocupação docente nos anos/séries finais do ensino fundamental. A área de atuação do Pró-Licenciatura é o resultado da soma dos níveis de escolaridade: médio com ou sem magistério e do superior sem licenciatura, que equivale a 26,21% do total das funções docentes no Brasil.

Tabela 1 – Funções Docentes (1) nos anos/séries Finais do Ensino Fundamental por Região / Formação do Professor

Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série						
		Nível de Escolaridade					
	Total	Até Fund.	Nível Médio com Magistério	Nível Médio sem Magistério	Nível Superior sem licenciatura	Nível Superior com licenciatura	% Sem Licenciatura (2)
Brasil	**698.776**	**1.191**	**118.813**	**30.054**	**34.295**	**514.423**	**26,21**
Norte	**53.289**	**169**	**21.683**	**2.632**	**2.629**	**26.176**	**50,56**
Nordeste	**199.150**	**503**	**67.228**	**9.528**	**11.014**	**110.877**	**44,07**
Sudeste	**271.791**	**100**	**14.495**	**7.990**	**10.956**	**238.250**	**12,30**
Sul	**119.994**	**238**	**6.462**	**6.438**	**6.824**	**100.032**	**16,44**
Centro-Oeste	**54.552**	**181**	**8.945**	**3.466**	**2.872**	**39.088**	**28,02**

Obs.: 1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento. 2) % sem Licenciatura = Médio sem Magistério + Médio com Magistério + Superior Formação sem Licenciatura.
Fonte: MEC - Propostas Conceituais e Metodológicas (2005, p. 5).

Na Região Sul, área em que se situa a UEPG pode-se verificar nos anos finais do Ensino Fundamental, um total de cento e dezenove mil novecentos e noventa e quatro professores, nos seguintes níveis de escolaridade do magistério: até o ensino fundamental (238); nível médio com magistério (6.462); nível médio sem magistério (6.438); nível superior sem licenciatura (6.824); nível superior com licenciatura (100.032); totalizando um percentual sem licenciatura de 16,44% (médio sem magistério + médio com magistério + superior sem licenciatura).

Em relação aos dados no Ensino Médio, observa-se, conforme a tabela 2 (dois), que cerca de 56 mil das funções docentes não tem habilitação legal, o que equivale a 14,74% do total no Brasil.

Tabela 2 – Funções Docentes (1) no Ensino Médio por Região / Formação do Professor

Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Médio						
		Nível de Escolaridade					
	Total	Até Fund.	Nível Médio com Magistério	Nível Médio sem Magistério	Nível Superior sem licenciatura	Nível Superior com licenciatura	% Sem Licenciatura (2)
Brasil	**385.082**	**102**	**18.823**	**13.110**	**24.834**	**328.213**	**14,74**
Norte	**26.101**	**14**	**2.261**	**1.140**	**2.329**	**20.357**	**21,95**
Nordeste	**92.181**	**36**	**10.230**	**3.873**	**8.154**	**69.888**	**24,14**
Sudeste	**175.053**	**12**	**2.376**	**3.165**	**8.687**	**160.813**	**8,13**
Sul	**63.807**	**15**	**1.231**	**3.339**	**4.225**	**54.997**	**13,78**
Centro-Oeste	**27.940**	**25**	**2.725**	**1.593**	**1.439**	**22.158**	**20,60**

Obs.: 1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento. 2) % sem Licenciatura = Médio sem Magistério + Médio com Magistério + Superior Formação sem Licenciatura.
Fonte: MEC - Propostas Conceituais e Metodológicas (2005, p. 5).

Na Região Sul, de um total de sessenta e três mil oitocentos e sete funções docentes, observa-se o seguinte: até o ensino fundamental (15); nível médio com magistério (1.231); nível médio sem magistério (3.339); nível superior sem licenciatura (4.225); nível superior com licenciatura (54.997), totalizando um percentual sem

licenciatura de 13,78% (médio sem magistério + médio com magistério + superior sem licenciatura).

Mesmo considerando que os níveis da Região Sul são superiores às regiões norte, nordeste e centro-oeste, foi constatada a necessidade de formar em nível superior aproximadamente 30.000 mil professores (UEPG, 2005, p. 7).

O Programa que tem abrangência nacional e atua nas diversas áreas do conhecimento, tem como um dos objetivos, buscarem sempre a interdisciplinaridade. A meta era atingir 60 mil professores-cursistas em 2006 e 90 mil em 2007, prazo que foi ampliado até 2010, já pensando também na atuação paralela da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que também tem como objetivo a formação de professores e que já oferece vagas para professores que atuam na rede pública. O recurso financeiro para o Programa Pró-Licenciatura é proveniente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pertencente a estrutura orçamentária do Ministério da Educação.

Cada uma das IES deve colocar à disposição da SEB, da SEED e do FNDE o acesso a todas as informações pertinentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira do curso, colaborando com o trabalho de acompanhamento, monitoramento e avaliação permanente, que será realizado pelo Ministério da Educação.

3.2 - Proposta Político Pedagógico do Pró-Licenciatura – Espaços de Formação

Como se trata de um Programa de Formação Inicial voltado para professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio e não tem habilitação legal para o exercício da função (licenciatura), a valorização da escola, da experiência do magistério e o investimento no

trabalho docente são fatores fundamentais e urgentes para a reestruturação do sistema educacional brasileiro, encontrado na proposta teórica do Programa Pró-Licenciatura.

Buscando fazer frente a esses desafios, o Programa Pró-Licenciatura, através das Propostas Conceituais e Metodológicas (2005, p. 3) tem definida algumas ações como alicerces, organizada nos seguintes eixos:

1) A formação consistente e contextualizada do educador com conteúdos de sua área de atuação;

2) A formação teórica, sólida e consistente sobre educação e os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;

3) A compreensão do educador como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem à escola;

4) A compreensão da escola como espaço social, sensível à história e à cultura locais;

5) A ação afirmativa de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de informação e comunicação e seus códigos;

6) O estímulo à construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento.

De acordo com as Propostas Conceituais e Metodológicas (Ibid, p. 4), a metodologia do Programa Pró-Licenciatura tem como objetivo abranger o processo educativo em suas diversas manifestações científicas, sociais, econômicas e culturais, uma vez que se busca contribuir para a construção de uma escola comprometida com a reflexão e a intervenção em seu contexto social.

Ainda de acordo com o texto, a efetividade, legitimidade e penetração social das estratégias do Programa devem promover a articulação com os movimentos sociais e as

organizações comunitárias, em nível local, para a elaboração conjunta de propostas de intervenção.

Podemos compreender que esse conjunto de ações que estão sendo articulados e fomentados pelo Ministério da Educação, na busca por ampliar a formação de professores nos Estados e Municípios, carrega interesses de política educacional por parte do governo federal, entendido desde o amplo processo de inclusão ao sistema de ensino superior até a reorientação curricular e de conteúdos que vem sendo difundida por documentos e projetos juntos as diversas secretarias de educação no país.

Estrutura e Estratégia do Pró-Licenciatura

O Programa tem como cerne à oferta de cursos de licenciatura a serem realizados na modalidade a distância. Os cursos serão criados por IES públicas, comunitárias ou confessionais, organizadas em parcerias, que tenha notória e "comprovada experiência instalada", em estreita cooperação com a Coordenação do Pró-Licenciatura.

O Programa tem como característica ser referência, na sua estrutura e concepção básica, apresentando flexibilidade a fim de possibilitar seu aproveitamento tanto em outras regiões geográficas como em outras áreas do conhecimento.

A Secretaria de Educação do Estado ou do Município, ou órgão equivalente deverá participar da operacionalização dos cursos e também terá a responsabilidade sobre alguns aspectos administrativos do Programa.

De acordo com as Propostas Conceituais e Metodológicas (Ibid, p. 9), serão atribuições do Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação do Pró-Licenciatura: 1) acompanhar e orientar a execução do Programa; 2) assessorar os órgãos

estaduais na organização da infra-estrutura administrativa; 3) selecionar as IES responsáveis pelos cursos que serão oferecidos aos profissionais; 4) formular as diretrizes político-pedagógicas e metodológicas do Programa em parceria com as IES envolvidas e 5) monitorar e avaliar a execução do Programa.

Diretrizes Metodológicas e Pedagógicas do Pró-Licenciatura

As diretrizes norteadoras do Programa Pró-Licenciatura, encontradas nas Propostas Conceituais e Metodológicas (Ibid, pp. 10-11), apresentam uma proposta ampla e direcionada para professores atuantes em rede de ensino pública, no qual de certa forma atendam aos objetivos norteadores para a área de formação de professores do Ministério da Educação e estão divididas conforme a seguir:

- O Programa é direcionado a professores em exercício em sistemas públicos de ensino, atuando em regência de turma nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e que não tenham habilitação legal para tal;

- O Programa deve atender aos profissionais de educação em estrutura que não só permitam que mantenham suas atividades como professores como também valorize essa atuação, lançando mão de sua prática para reflexão e experimentação do que é proposto e estudado no curso;

- A experiência dos professores deve ser ponto de partida para a reflexão sobre a prática pedagógica. Para tal, deverá ser estimulada a presença do “Professor Tutor” na escola em que o professor atua, planejando e refletindo sobre a ação do professor e como ela pode ser transformada;

- O curso a ser desenvolvido deverá ser concebido como uma etapa de um processo de formação continuada. Por um lado, estará articulado a outras iniciativas de

formação permanente de educadores de forma que a diplomação seja apenas um momento pontual no processo de formação desses professores e não um ponto terminal. Por outro, deve levar os professores nele matriculados a vivenciar trocas freqüentes com seus pares, com pesquisadores e professores de outras instituições criando, já desde o primeiro momento, uma rede de socialização permanente de experiências, dúvidas, materiais e propostas de atuação. A rede que nasce nesse programa deve ter possibilidade de se manter viva e ativa após a diplomação dos professores;

- O curso a ser oferecido será estruturado na modalidade de Educação a Distância, de forma a permitir que os educadores matriculados mantenham seus vínculos profissionais. Deve mesclar momentos freqüentes de troca e interação presencial com grande quantidade de atividades realizadas, individualmente ou em grupo, tanto nos pólos regionais, como na escola do professor ou ainda em ambiente individual;

- Os professores-cursistas terão acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com a possibilidade de usar, no mínimo, computadores com acesso à Internet e à programação da TV Escola. Uma das finalidades explícitas do Programa é ser uma ação de inclusão digital, viabilizando que os professores venham a serem proficientes nos códigos e linguagens das chamadas TICS;

- O objetivo é ir muito além da diplomação dos professores-alunos. A avaliação do Programa deve, portanto, focar também nas conseqüências que resultam para as escolas em que trabalham os professores-alunos que dele participam;

- O foco na escola busca assegurar que o investimento feito na formação do docente resulte em melhoria real na qualidade do ensino oferecido nas escolas das redes públicas. Assim, serão envidados esforços buscando estimular os demais profissionais da escola em que atua o professor-aluno desse Programa a participarem de programas

de formação inicial ou continuada. Havendo um número significativo de docentes da escola envolvidos em programas de formação, ampliam-se as possibilidades de que as inovações tratadas em cada um desses programas possam ser experimentadas na escola com menor resistência por parte dos colegas, tanto do corpo docente como dos gestores;

- Deve-se prestar especial atenção, neste sentido, aos gestores de escola (diretores, coordenadores, entre outros), estimulando sua participação em cursos de formação para gestores, como, por exemplo, os oferecidos pela Rede de Formação de Professores. Junto a esses se deve, também, buscar que apóiem os professores em formação viabilizando espaços para a experimentação de suas novas descobertas;

- Buscar-se-á estabelecer parceria com a Rede Nacional de Formação de Professores, criada no âmbito da SEB, no sentido de oferecer aos demais professores das escolas possibilidades de participar de programas de formação continuada;

- O Programa terá gestão compartilhada entre o MEC, o Governo local (estadual ou municipal) e as Instituições de Ensino Superior (IES). A gestão acadêmica ficará a cargo das Instituições de Ensino Superiores (IES) selecionadas para tal;

- O curso deve trazer exigência de forte carga de leitura. Deve incluir (mas não só) leitura contextualizada, em que o professor encontre parceiros e parcerias possíveis e reconhecidas por ele como tal, assim como soluções para problemas que de fato enfrenta em sua prática docente.

Projeto Político Pedagógico do Pró-Licenciatura

De acordo com as Propostas Conceituais e Metodológicas (Ibid, pp. 11-12), são aspectos caracterizadores do projeto políticos pedagógicos e propostos para o desenvolvimento do curso de licenciatura na modalidade a distância:

- Está voltado para a construção de uma escola capaz de promover a formação integral dos alunos, educando-os para o exercício consciente da cidadania e adotando a perspectiva de articulação entre as áreas de conhecimento;

- Possuir foco na formação da identidade do professor;

- Ter articulação explicitamente da teoria pedagógica e prática docente ao longo do curso;

- Apresentar forte orientação interdisciplinar;

- Apresentar discussão pertinente a questões inerentes ao jovem e ao adolescente;

- Tratar os diversos conteúdos de forma contextualizada;

- Incluir no sistema de avaliação diferentes formas e instrumentos de avaliação formativa e somativa, inclusive valorizando a prática como educador do professor-aluno;

- Usar material didático com suportes variados (mídias) entre eles, pelo menos, material impresso, inclusive livros publicados, material em vídeo (não obrigatoriamente desenvolvido para o Programa) e material em meio digital;

- Levar, gradualmente, o educador a produzir material que viabilize compartilhar sua experiência. O que se busca é o desenvolvimento de capacidade de expressão e representação em algum meio que viabilize a troca com pares;

- Levar cada professor-aluno a manter um registro regular por escrito de suas atividades, um diário de bordo ou portfólio, onde constarão à evolução de seu aprendizado, as descobertas que realizou, as experiências que vivenciou deverá ser uma memória viva de seu processo e desenvolver, ao longo do curso, uma monografia e pelo menos um produto em suporte ou meio de comunicação não exclusivamente textual, como, por exemplo, animação, simulação ou hipertexto;

- Estimular e avaliar fortemente a produção textual dos professores-alunos;

- Inclui estratégias que levem o professor-aluno a experimentar práticas de produção cooperativa;

- Privilegiar na estrutura curricular, a reflexão sistemática sobre a importância de cada tema estudado no contexto da educação básica, sua relação com a prática de sala de aula e a realidade local;

- Deve prestar atenção especial para que a exigência sobre a produção escrita seja gradual ao longo do curso. O foco é que o professor-aluno possa, partindo de pequenos textos com observações sobre o que fez nas primeiras semanas, vir a publicar suas idéias, experiências e descobertas para que sejam compartilhadas com seus pares ao longo de sua caminhada, chegando, ao final do curso, a produzir sua monografia com segurança e autonomia;

- Possibilitar ao professor-aluno: a) ampliar sua formação no conteúdo específico de sua disciplina, b) atualizar-se nos conteúdos, tratando dos temas contemporâneos da pesquisa em sua área, c) aprofundar-se em questões pedagógicas, socioculturais e temas contemporâneos, tais como juventudes, cidadania, gestão democrática, entre outros, sempre buscando aproximar teoria e prática, d) experimentar e aprimorar práticas de ensino-aprendizagem, e) estabelecer vínculos entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, f) criar propostas concretas de integração das diferentes áreas do conhecimento, tratar o conhecimento de forma contextualizada, tendo em conta a realidade social e cultural de sua região, produzir materiais de apoio à prática docente, i) discutir o papel social da escola e suas relações com a comunidade, j) criar propostas de intervenção social da escola, k) trabalhar com tecnologias de informação e comunicação.

Diante das características apresentadas na proposta político-pedagógica, espera-se que a participação no curso resulte não só em novas estratégias de ensino, como também em contribuições para transformações de fundo na escola e benefícios à comunidade local, por meio do desenvolvimento de ações de intervenção social por alunos e professores.

Operacionalização do Pró-Licenciatura

A operacionalização do Programa Pró-Licenciatura apresenta as seguintes diretrizes, seguindo orientações gerais do Ministério da Educação (MEC) e respeitando a legislação educacional brasileira, conforme as Propostas Conceituais e Metodológicas (Ibid, pp. 13-15) a seguir:

- O Programa terá abrangência nacional e atuará nas diversas áreas do conhecimento, buscando sempre a interdisciplinaridade;

- O curso será criado por IES associadas em parceria. A habilitação e a seleção dos projetos ocorrerão por meio de chamada pública. Caberá às IES oferecerem uma proposta de curso de formação que tenha por base o que aqui se propõe;

- As IES selecionadas deverão ter curso(s) de licenciatura(s) presencial(ais) equivalente ao(s) curso(s) a distância proposto(s) funcionando regularmente, devidamente autorizado e reconhecido pela SESU, com pelo menos uma turma diplomada;

- Serão selecionadas, preferencialmente, as IES que puderem dar início aos cursos ainda no decorrer do corrente ano;

- As IES selecionadas deverão: a) propor estrutura operacional do curso, passível de ser implementada; b) propor materiais instrucionais (impresso, digital, vídeo) a

serem adquiridos, criados ou adaptados e que deverão estar disponíveis até o início do curso; c) propor a estrutura curricular para todo o curso; d) propor estrutura de tutoria presencial e a distância – deve incluir telefonia gratuita (0800); e) propor processo de formação de tutores; f) criar materiais específicos que se façam necessários à modalidade do curso (guia para tutor, guia para aluno e afins); g) criar instrumentos de monitoramento e avaliação de aprendizagem; h) propor plataforma computadorizada de apoio ao aprendizado e portal na internet. Recomenda-se avaliar a possibilidade de adoção da plataforma E-PROINFO; i) propor o sistema de acompanhamento acadêmico informatizado a ser utilizado; j) definir as atividades que comporão o curso, bem como sua carga horária; k) definir a duração do curso;

- Serão elaborados conteúdos específicos que dêem conta dos contextos regionais, também em formatos diversos. Recomenda-se avaliar a possibilidade de utilizar objetos de aprendizagem do repositório da Rede Internacional Virtual de Educação/RIVED;

- O curso será passível de ter a gestão acadêmica executada em parceria com outra(s) IES;

- É desejável que o curso tenha seus materiais e estrutura operacional já avaliado e também: a) um guia do aluno em meio impresso (um para cada período letivo); b) textos e materiais didáticos; c) cadernos de exercícios; d) Cd-rom com programas (software) de interesse didático (tanto programas educativos como paradidáticos e outros utilitários que possam ser explorados pelo professor), conteúdo interdisciplinar e simulações, material bibliográfico complementar, simulações e outros produtos que permitam interação e que justifiquem sua distribuição em meio digital, testados em uso real;

- Os materiais produzidos deverão ser disponibilizados a outras IES participantes do Programa;

- O acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa caberão ao MEC, que contará com o suporte operacional da gestora local no que se fizer necessário;

- A participação das Unidades Federadas e dos municípios dar-se-á por adesão ao Programa;

- Os professores-alunos participarão de encontros presenciais periódicos em que discutirão suas dúvidas, apresentarão sua produção realizada individualmente e/ou em grupo e terão suas atividades discutidas e avaliadas;

- O professor tutor responsável pelo acompanhamento do aluno deverá fazer um cronograma de visitas ao local de trabalho dos professores-alunos, quando terá a oportunidade de discutir a prática do profissional à luz do que está sendo estudado no curso;

- O material didático das disciplinas do Programa deve ser composto basicamente por bibliografia e outros materiais disponíveis no mercado;

- Será fornecido ao professor-aluno um conjunto de materiais de apoio, incluindo, entre outras possibilidades;

- Os professores tutores terão acesso a todo material fornecido ao aluno, além de um guia do tutor em meio impresso;

- Será disponibilizado ambiente virtual de aprendizagem para promover a interação não só entre os professores alunos como entre esses e os professores tutores e entre os próprios tutores. Este ambiente disponibilizará tanto o material criado ou adquirido para ser utilizado no curso como a produção dos professores-alunos. Um dos focos de todo o trabalho desenvolvido pelos professores-alunos deve ser a criação de

materiais para serem publicados no sítio e que propiciem a socialização e interação com seus pares. Essa experiência de troca continuada e regular deverá contribuir para que o processo de formação ultrapasse os limites tanto temporais com espaciais e de público do curso. Recomenda-se o ambiente e-Proinfo;

- Haverá avaliação e monitoramento permanente da produção dos professores-alunos e processos de verificação de aprendizagem deles em períodos regulares de forma que tenham retorno freqüente da avaliação de sua produção;

- O curso terá abrangência de conteúdos e duração no mínimo equivalente aos cursos de licenciatura regularmente oferecidos na modalidade presencial, conforme legislação em vigor;

- Os encontros presenciais serão realizados em pólos regionais dotados, no mínimo, da seguinte infra-estrutura: a) “midiateca” com biblioteca, videoteca, kit de recepção da TV Escola, rádio; b) laboratórios e oficinas didáticas de algumas disciplinas; c) laboratório de informática ligado à Internet com os seguintes equipamentos: i) computadores em rede e equipados com, pelo menos, porta USB, CD-ROM, placas de som, alto falantes e microfone. Cada laboratório deve ter, pelo menos, um equipamento dotado de placa de captura de vídeo (amadora) e um videocassete ou DVD; ii) pelo menos um computador deve ter placa de fax modem para ser utilizado como acesso emergencial à internet e como aparelho de fax sempre que necessário; iii) pelo menos um computador deve ter gravador de DVD; iv) pelo menos uma impressora no laboratório, se possível duas: uma PB a laser e uma colorida a jato de tinta; v) um digitalizador de imagens (scanner); vi) uma webcam; d) sala de TV com acesso à TV Escola e às tevês abertas. Se for tecnicamente possível na região, será disponibilizado acesso às tevês a cabo. Essa sala deve estar equipada com o kit básico da TV Escola. Deve incluir um DVD player e um gravador de DVD ou dois videocassetes para

permitir cópia e edição do material em vídeo, a ser usado em sala de aula pelo professor. Serão aproveitados centros, espaços em escolas ou aqueles que já disponham de parte desses recursos os quais deverão ser adaptados e otimizados para atender à estrutura esperada pelo Programa.

Processo de Avaliação do Pró-Licenciatura

De acordo com as diretrizes estabelecidas nas Propostas Conceituais e Metodológicas (Ibid, pp. 15-16) e também de acordo com a legislação referente ao processo de avaliação dos cursos superiores no país, às características da avaliação no Programa Pró-Licenciatura são as seguintes:

- O pólo deverá ser mantido pelos gestores locais ou por meio de parcerias definidas pelo Projeto do Curso;

- Na medida do possível, os tutores dos pólos devem ser professores da rede pública local com, no mínimo, formação superior (licenciatura); ideal com pós-graduação em educação ou área afim. Devem atuar sob a orientação da IES responsável pela implementação na região. Estes tutores deverão participar de programa de formação especialmente desenvolvido para este fim;

- Serão buscadas parcerias com outras instituições, para a utilização da infra-estrutura educativa em funcionamento e das competências instaladas (NTE, Universidades, SERPRO, Sistema S, CEFET, Estatais, ONG, etc.).

- O Programa Pró-Licenciatura contará com estrutura própria de monitoramento e avaliação permanente, além de avaliação externa, em que serão analisados processos e resultados;

- A equipe de acompanhamento procederá a um processo de monitoramento sistemático dos cursos. Para isso, desenvolverá e aplicará instrumentos de avaliação na comunidade e em cada escola;

- O Programa utilizará um sistema informatizado de monitoramento e avaliação das atividades, de forma a viabilizar o acompanhamento ágil e minucioso de todas as etapas do processo e garantir eficiência em sua avaliação e rapidez nas intervenções que se fizerem necessárias;

- Para controle, tanto interno como externo, da eficiência e da eficácia do trabalho, serão realizados diagnósticos ao início do Programa para avaliar: a) o conhecimento do professor-aluno sobre o conteúdo com que trabalha, sobre temas educacionais e capacidade de expressão escrita e de compreensão de texto; b) o domínio do conhecimento que apresentam alunos da escola em que atua o professor-aluno.

Entretanto, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que já dispõe de novos instrumentos de avaliação para a educação superior a distância, definidos e aprovados no 2º semestre de 2007, conforme determinação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), o programa também deverá passar por avaliações externas a definidas pelo projeto do Pró-Licenciatura.

Os instrumentos de avaliação da SEED, homologados pelas portarias nº 1.047 , nº 1.050 e nº 1.051 do MEC em 2007, vêm estabelecer um conjunto de regras sistêmicas e marcam um novo movimento no processo de credenciamento e também de avaliação da educação superior brasileira ofertada na modalidade a distância, mostrando uma necessidade que o próprio modelo de ensino vem necessitando no país.

Dentro desse horizonte, esse instrumento de avaliação homologado pelo Ministério da Educação tem estabelecido critérios para avaliar desde a gestão dos cursos até a formação dos professores e instalações físicas das instituições. De acordo com o

próprio MEC, a utilização desses instrumentos é indispensável para os avaliadores das instituições de educação superior, dos pólos de apoio presencial e dos cursos superiores.

Também no âmbito da avaliação dos cursos, processo que vem sendo conduzido pelo INEP, o Ministério da Educação, tem intenções de criar até o final de 2008, o Sistema Nacional de Formação de Professores, que deverá ser um dos pilares na nova organização da formação docente no país, integrada com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que teve em fevereiro de 2008 a posse do Conselho[26] Técnico Científico da Educação Básica, composto por representantes do MEC, de Universidades e da Sociedade Civil, que deverá funcionar como uma espécie de "OAB para a educação", já que a Capes é responsável pela definição de diretrizes e das políticas para a formação de professores no Brasil, definindo sobre a abertura e o funcionamento dos cursos de licenciatura.

3.3 - Os Projetos Aprovados para a Licenciatura em Geografia

Os Projetos para os Cursos de Licenciatura em Geografia foram aprovados e autorizados através da Portaria nº 7, de 22 de fevereiro de 2006 (Chamada Fase II do Pró-Licenciatura), contemplando a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e para a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas).

[26] Integrantes do Conselho Técnico e Científico (CTC) da Educação Básica da Capes (2008-2010): Membros Natos (Jorge Almeida Guimarães, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Ronaldo Mota, Eliezer Moreira Pacheco, Carlos Eduardo Bielschowsky, André Luiz Figueiredo Lázaro, Dilvo Ristoff, Celso José da Costa, Renato Janine Ribeiro e Sandoval Carneiro Júnior). Membros Designados (Angela da Cunha Pinto, Antonio Carlos Pavão, Carlos Roberto Jamil Cury, Cleusa Rodrigues Repulho, Elvira Cristina Souza Lima, Flávia Maria de Barros Nogueira, Ildeu de Castro Moreira, Ivone Garcia Barbosa, José Belisário, Juçara Maria Dutra Vieira, Leda Sheibe, Lisete R. G. Arelaro, Luiz Carlos Menezes, Magda Becker Soares, Maria Malta Campos, Mario Sergio Cortella, Roberto Lent, Sergio Haddad, Suely Druck e Zélia Granja Porto).

Para o desenvolvimento dos cursos, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) estabeleceu parcerias com a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR), Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS) e Universidade do Contestado (UNC-SC). A FAFIPAR entra como parceira da UEPG nos cursos de História, Letras Português/Espanhol e Educação Física; enquanto a UNICS tem parceria em Educação Física. A UNC comanda o curso de Artes Visuais e faz parceria com a UEPG no curso de Geografia.

Além da participação no Pró-Licenciatura, a UEPG também desenvolve programas de formação continuada, na modalidade de educação a distância, no âmbito do Pró-Letramento (Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental). Esse programa faz parte de uma ação prioritária da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica e foi importante como experiência para a participação da Universidade Paranaense no Programa Pró-Licenciatura.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), iniciou o processo seletivo dos candidatos no final do 2º semestre de 2007 e o início do Curso de Licenciatura em Geografia no 1º semestre de 2008, com atuação em 10 Pólos/Cidades, tanto no Paraná (7 Pólos) e também em Santa Catarina (3 Pólos), totalizando 500 vagas neste primeiro edital do Pró-Licenciatura na UEPG com vagas para a área de Geografia.

Já a PUC-Minas, que até o início de 2008 não tinha previsão de início do curso de Licenciatura em Geografia, ajudou a formar a Rede Uneminas, integrando IES do Estado de Minas Gerais. A Rede irá oferecer cursos de licenciatura em História, Geografia, Letras (Português e Inglês), Química, Matemática e Ciências Biológicas.

A PUC-Minas será responsável pelos cursos de Geografia e História, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pelos cursos de Química e Ciências

Biológicas, enquanto o Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS/MG) vai se responsabilizar pelos cursos de Matemática e Letras (Português/Inglês).

Além das IES citadas, a Uneminas também é composta pela Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira (FUNCESI), Fundação de Ensino Superior de Passos (FESP) e Universidade do Vale do Rio Doce (UNIVALE), instituições que participam apoiando os projetos da rede.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em parceria com a Universidade do Estado da Paraíba (UEPB), ganhou autorização para a abertura de novas turmas de Física, Química e Matemática na modalidade de Educação a Distância (Referente ao Pró-Licenciatura Fase I), como também foi autorizada a iniciar o curso de Geografia pelo Edital da Fase II.

O processo de seleção dos alunos e o início do curso de Licenciatura em Geografia pela UFRN e UEPB, aconteceram no 2º semestre de 2007. Foram oferecidas inicialmente 330 vagas entre os Pólos da UFRN e da UEPB, sendo o primeiro projeto referente à Licenciatura em Geografia dentro do Pró-Licenciatura a entrar em efetivo funcionamento.

Com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que trabalha com educação a distância em várias áreas do conhecimento, principalmente a Faculdade de Educação, deverá ampliar a sua participação na região, pois além do curso de Geografia, recebeu autorização para abrir turmas de Letras (Espanhol, Português e Inglês) e Matemática, dentro do Programa Pró-Licenciatura.

O curso de licenciatura em Geografia na modalidade a distância dentro do Programa Pró-Licenciatura iniciou-se efetivamente no 2º semestre de 2008, confirmando a participação da UFSM em cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância e em outros diversos projetos nesta área junto ao MEC.

Percebe-se que através do exemplo das IES autorizadas a iniciar o curso de Geografia, que as Instituições buscaram parcerias e formações em rede para que pudessem concretizar um projeto de atuação bastante abrangente territorialmente.

As parcerias não ficaram apenas com as IES públicas, percebemos que houve parceria de IES Públicas para Privadas (caso da UEPG) e também de IES Privadas para Públicas (PUC-Minas). Isso pode ser entendido de várias maneiras, sendo o montante financeiro do Programa, a possível experiência a ser adquirida visando projetos futuros e a liberdade para parcerias disponível no programa Pró-Licenciatura, pontos marcantes para a efetivação dessas parcerias.

3.4 - A Licenciatura em Geografia: O Projeto da UEPG

Para a análise do Curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância referente à participação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) no Programa Pró-Licenciatura (Fase II) do Ministério da Educação, a nossa pesquisa utiliza como fonte principal o documento intitulado “Especificações Técnicas do Projeto de Curso de Licenciatura em Geografia”, fornecido pela própria UEPG.

Dessa forma, estaremos priorizando a identificação de algumas bases fundamentais para abertura e funcionamento de cursos de licenciatura na modalidade a distância, utilizando-se dos instrumentos de avaliação da própria Secretaria de Educação a Distância (SEED), ligada ao Ministério da Educação, homologados pelas portarias nº 1.047 , nº 1.050 e nº 1.051 em 2007, as Propostas Conceituais e Metodológicas do Programa Pró-Licenciatura (2005), como também se utilizando da construção teórica que realizamos no capítulo dois (2) deste trabalho, procurando entender de forma geral e inicial o projeto político pedagógico proposto para o curso.

Área Geográfica de Abrangência

Conforme o projeto aprovado para o Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), inicialmente a previsão era de ofertar 1500 vagas em 10 Pólos nos Estados do Paraná e Santa Catarina.

De acordo com o Projeto Pró-Licenciatura (UEPG, 2005, pp. 2-4), a área de abrangência da UEPG apresentava 54 municípios do Paraná que estavam agregados a cinco (5) Pólos. Estes pólos são os quatros (4) municípios que abrigam os campus da UEPG e um (1) município onde está situada a FAFIPAR, instituição parceira no projeto. Sendo assim, a localização dos Pólos inicialmente seria a seguinte: Pólo A – Jaguariaíva, Pólo B – Telêmaco Borba, Pólo C – Ponta Grossa, Pólo D – São Mateus do Sul e Pólo E – Paranaguá.

No Paraná, seriam ofertadas inicialmente 250 vagas/ano em cinco (5) pólos, num total de 750 vagas. A distribuição espacial inicial seria a seguinte:

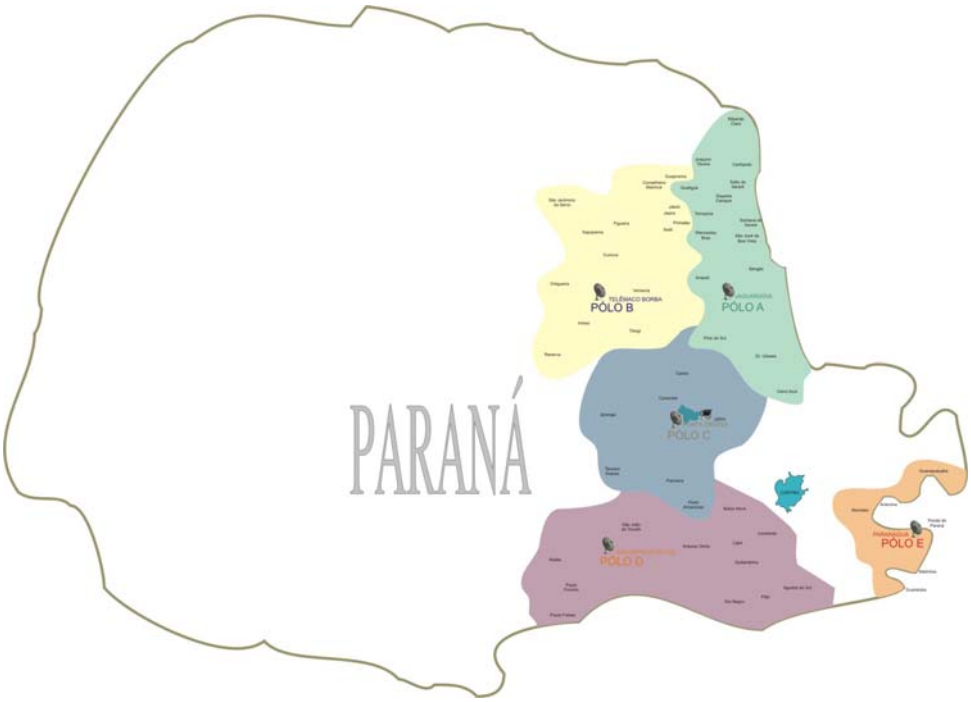

Figura 1 – Mapa de Municípios – Pólos no Paraná
Fonte: UEPG, 2005, p. 3.

Quadro 10 - Os Municípios que constituiriam os Pólos no Estado do Paraná:

PÓLO A – JAGUARIAÍVA	**PÓLO B – TELÊMACO BORBA**	**PÓLO C – PONTA GROSSA**	**PÓLO D – SÃO MATEUS DO SUL**	**PÓLO E – PARANAGUÁ**
Arapoti	Conselheiro Mairinck	Carambeí	Agudos do Sul	Antonina
Carlópolis	Curiúva	Castro	Antonio Olinto	Guaraqueçaba
Cerro Azul	Figueira	Ipiranga	Balça Nova	Guaratuba
Doutor Ulisses	Guapirama	Palmeira	Contenda	Matinhos
Joaquim Távora	Ibaiti	Porto Amazonas	Lapa	Morretes
Piraí do Sul	Imbaú	Teixeira Soares	Mallet	Pontal do Paraná
Quatiguá	Jaboti		Paula Freitas	
Salto do Itararé	Japira		Paulo Frontin	
Santana do Itararé	Ortigueira		Piên	
São José da Boa Vista	Pinhalão		Quitandinha	
Sengés	São Gerônimo da Serra		Ribeirão Claro	
Siqueira Campos	Sapopema		Rio Negro	
Tomazina	Tibagi		São João do Triunfo	
Wenceslau Braz	Ventania			
	Reserva			

Fonte: UEPG, 2005, p. 3.

Em Santa Catarina, inicialmente apresenta-se cinco (5) Pólos que correspondem à estrutura de atuação da Universidade do Contestado (UNC), instituição parceira da UEPG no Programa Pró-Licenciatura. Seriam ofertadas inicialmente 250 vagas/ano em cinco (5) pólos, também num total de 750 vagas.

Figura 2 – Mapa de Municípios – Pólos em Santa Catarina
Fonte: UEPG, 2005, p. 4.

Os municípios que constituiriam os Pólos no Estado de Santa Catarina seriam os seguintes: Caçador, Canoinhas, Concórdia, Curitibanos e Mafra.

Quadro 11 - Os Municípios que constituiriam os Pólos no Estado Santa Catarina:

Arroio Trinta	Arabutã	**Canoinhas**	Itaiópolis	**Curitibanos**
Caçador	Arvoredo	Irineopolis	**Mafra**	Ponte Alta
Calmon	**Concórdia**	Major Vieira	Monte Castelo	Ponte Alta do Norte
Fraiburgo	Ipira	Porto União	Papanduva	Ponte Serrada
Lebon Régis	Ipumirim	Três Barras	Rio Negrinho	São Cristóvão do Sul
Macieira	Irani		Santa Terezinha	
Matos Costa	Itá		São Bento do Sul	
Monte Carlo	Jaborá			
Pinheiro Preto	Lindóia do Sul			
Rio das Antas	Peritiba			
Salto Veloso	Piratuba			
Santa Cecília	Ponte Serrada			
Tangará	Pres. Castelo			
Timbó Grande	Branco			
Videira	Seara			
	Xavantina			

Fonte: UEPG, 2005, p. 4.

Processo de Seleção de Alunos e Localização dos Pólos – Modificações em Relação ao Projeto Aprovado pelo Ministério da Educação

Após um determinado período do resultado do edital da fase II e já com a preparação do curso em andamento, a UEPG decidiu modificar a quantidade de pólos presenciais inicialmente programadas, fato explicado por vários motivos, sendo a relação entre a Instituição de Ensino Superior e o Ministério da Educação, principalmente devido à dificuldade com a transferência dos valores acordados e aprovados na proposta, como também uma nova avaliação interna da UEPG sobre as condições de infra-estrutura e quantitativo de alunos nos diversos Municípios, os principais fatores que levaram as modificações para a efetivação e lançamento do 1º edital da UEPG/Pró-Licenciatura para os Cursos de Licenciatura em Geografia, História e Letras (Português/Espanhol).

A UEPG lançou no seu primeiro edital (nº 1 de 24/10/2007) de seleção vagas para os cursos de Licenciatura em História, Letras (Português/Espanhol) e Geografia, cada um com 350 vagas para 7 (sete) Pólos/Cidades no Estado do Paraná e também o curso de Licenciatura em Geografia no Estado de Santa Catarina, oferecendo 150 vagas para 3 (três) Pólos/Cidades.

De acordo com o Edital nº 1, de 24 de outubro de 2007, voltado para a seleção de ingresso em cursos de licenciatura a distância (UEPG/Pró-Licenciatura), para a área de Geografia, já com alterações em relação ao projeto aprovado originalmente pelo Ministério da Educação (MEC), sendo 150 (cento e cinqüenta) na Licenciatura em Geografia para o Estado de Santa Catarina, em 3 (três) pólos/cidades e 350 (trezentos e cinqüenta) vagas para o Estado do Paraná em 7 (sete) pólos/cidades, também para a Licenciatura em Geografia.

Os pólos/cidades e as vagas de acordo com o Edital nº 1, de 24/10/2007, para a Licenciatura em Geografia na modalidade a distância, passaram a ser distribuídos conforme os quadros doze (12) e treze (13) a seguir:

Quadro 12 – Referente ao Estado do Paraná

	Pólos/Cidades	**Curso**	**Nº. de Vagas**
1	Ivaiporã	Geografia	50
2	Jaguariaíva	Geografia	50
3	Paranaguá	Geografia	50
4	Ponta Grossa	Geografia	50
5	Santo Antônio da Platina	Geografia	50
6	São Mateus do Sul	Geografia	50
7	Telêmaco Borba	Geografia	50
• A UEPG certificará os alunos de todos os pólos acima mencionados.			

Quadro 13 – Referente ao Estado de Santa Catarina

	Pólos/Cidades	**Curso**	**Nº. de Vagas**
1	Caçador	Geografia	50
2	Itaiópolis	Geografia	50
3	Mafra	Geografia	50
• A UEPG certificará os alunos de todos os pólos acima mencionados.			

Fonte: Adaptado do Edital nº 1da UEPG, de 24/10/2007.

Os candidatos aos cursos de licenciatura oferecidos pelo edital nº 1 (UEPG/Pró-Licenciatura), obrigatoriamente, devem ser professores em exercício nas redes públicas de ensino, há pelo menos 01 (um) ano na função docente em rede pública.

A denominação do Curso é Licenciatura em Geografia, com carga horária total do curso de 3.388 (três mil, trezentos e oitenta e oito) horas, com duração mínima de quatro anos e máxima de oito anos. A carga horária das disciplinas está dividida entre a Formação Básica Geral (2.380 horas), a Prática de Ensino (408 horas), as Atividades Complementares ou Acadêmicas Científico-Culturais (200 horas) e o Estágio Curricular (400 horas), totalizando às 3.388 horas.

Estão previstos 3 (três) processos seletivos para atender as vagas disponibilizadas, que devem acontecer nos anos de 2007, 2008 e 2009, podendo ser revistos e reformulados, conforme a necessidade encontrada nos Pólos/Cidades, como a procura por vagas e o quantitativo de professores na rede pública de ensino sem a licenciatura plena na área de atuação.

Os critérios de avaliação para ingresso nos cursos de licenciatura foram definidos pela própria UEPG, constando uma prova de leitura, escrita e interpretação de texto em Língua Portuguesa, de caráter exclusivamente classificatório.

Equipe de Professores e Técnicos envolvidos no Pró-Licenciatura

A equipe de profissionais envolvidos no Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia na UEPG tem a composição de docentes da área específica e de diversas outras áreas ligadas à formação de professores. Também apresentam profissionais como Web Design, Editores, Ilustradores, Administradores, Secretários, Digitadores Estagiários (Discentes), Diagramadores, Revisores de Língua Portuguesa e outros.

Parte da equipe é formada por profissionais ligados ao Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (NUTEAD), também ao Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino (CEFORTEC), na área de Alfabetização e Linguagem, e outros ao Curso Normal Superior com Mídias Interativas, equipe que trabalha com o curso na modalidade a distância desde 2000 na IES, todos ligados de alguma forma a estrutura da UEPG.

De acordo com o Projeto da UEPG, os profissionais que devem atuar no Curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância são os seguintes, relacionados os profissionais e os respectivos quantitativos: Coordenador de Curso (1 por Curso); Vice-Coordenador de Curso (1 por Curso - que substituirá o Coordenador em seus impedimentos); Colaborador Administrativo de Pólo (1 por Pólo); Colaborador de Tutoria (1 a cada 50 Tutores); Docente (31 Docentes-autores); Colaborador da Docência ou Assistente (31, sendo 1 por Professor); Tutor (um para cada grupo de 50 alunos); Monitor (3, sendo que um dos quais exercerá a função de Secretário junto à Coordenação Geral e às Coordenações de Área); Colaborador de Informática (2 por Pólo); Colaborador Técnico (1 por Curso) e Secretária (1 por Curso).

Faz parte da equipe de produção de material didático, além de vários profissionais já citados dentro do quadro previsto de profissionais, a contratação de uma empresa produtora (Terceirizada) de VHS e DVD.

Para ocupar a função de professor tutor, o projeto prevê um profissional com a Licenciatura em Geografia e três anos de experiência nos níveis fundamental, médio ou superior, em processo de seleção que inclui análise do curriculum vitae e entrevista.

De acordo com o Projeto Pró-Licenciatura da UEPG (2005, p. 51), os professores tutores serão contratados para uma jornada de 20 horas semanais, que

poderá ser modificada e ampliada por ocasião das práticas de ensino e estágios. A jornada inclui atividades on-line, grupos de estudo, preparo de material didático, formação em serviço, etc. Junto aos alunos, desenvolverão atividades síncronas de suporte (on-line), de 4 a 8 horas semanais, com as atividades presenciais, as videoconferências e as avaliações.

Ainda de acordo com o Projeto, terá mensalmente que participar de seções de orientação por videoconferências, ministradas pela coordenação ou outros docentes do curso; semestralmente, participar de encontros presenciais, a serem realizados em Ponta Grossa ou em determinado pólo do curso, para orientações teórico-metodológicas.

O professor tutor será orientado para solucionar dúvidas dos alunos, indicarem bibliografia complementar e de aprofundamento, indicar sites e softwares, organizar chat´s e fóruns, aplicar instrumentos de avaliação, organizar relatórios, registrar e analisar dados em fichas de acompanhamento das atividades de avaliação, das práticas de ensino e dos estágios. Também será responsável em estabelecer contatos freqüentes com a coordenação do curso, comunicando o andamento das atividades e os progressos ou dificuldades dos alunos.

Em relação aos Docentes das Instituições envolvidas no Curso de Licenciatura em Geografia na Modalidade a Distância, fazem parte 26 Professores efetivos da UEPG, sendo 12 Doutores, 12 Mestres e 2 Especialistas. Na Universidade do Contestado (UNC), parceira da UEPG no Estado de Santa Catarina, está incluído 8 Professores com vínculo empregatício, sendo 6 Mestres e 2 Especialistas.

Os profissionais envolvidos no processo e que atuarão diretamente no curso tem previsto uma capacitação, no qual 30% do curso serão presenciais e 70% a distância. A carga horária varia de acordo com o curso de capacitação, os docentes têm carga horária

prevista de 90 horas e o curso de formação de tutores tem carga horária prevista de 180 horas, no qual será oferecido pela própria estrutura de ensino da UEPG.

O acervo de materiais didático e bibliográfico existentes sobre a área de estudo pode ser consultado na biblioteca central da UEPG, como nos diversos mecanismos de serviço on-line disponível pela instituição de ensino e nos serviços de acervos virtuais espalhados por toda a internet.

Concepção de Tutoria Presencial e a Distância

A atividade chamada de tutoria, no curso da UEPG é exercida obrigatoriamente por um professor de Geografia, que ocorre na forma presencial e a distância. A tutoria presencial ocorre com um ou mais aluno do curso, quando o mesmo se dirige ao respectivo Pólo. De acordo com o Projeto Pró-Licenciatura da UEPG (2005, p. 20), muitos são os procedimentos metodológicos que podem ser utilizados para a dinamização do trabalho, mas a opção sempre vai depender das características do grupo. Assim, podem ser efetivadas por meio de diálogos, de confrontos, de questionamentos, de problematizações, de discussão entre diferentes pontos de vista, das diversificações culturais e do respeito entre formas próprias de se ver e de se postar frente aos conhecimentos.

A tutoria a distância está prevista quando o aluno sozinho ou em grupos, entrar em contato através de telefone, fax, carta, ferramenta do ambiente virtual de ensino e de aprendizagem e correio eletrônico. Neste processo, o professor tutor assume papel de mediador junto ao aluno e de acordo com o Projeto da UEPG (Ibid, p. 21), atuando como intérprete do curso junto ao aluno, esclarecendo suas dúvidas, estimulando-o a prosseguir e, ao mesmo tempo, participando da avaliação da aprendizagem.

Organização Curricular

A estrutura de organização curricular das disciplinas de formação básica geral com um total de 2.380 horas está distribuída da seguinte forma, conforme o quadro quatorze (14) a seguir:

Quadro 14 – Organização Curricular – Pró-Licenciatura - UEPG

Nº	Áreas de Conhecimento - Núcleos Temáticos - Eixos Curriculares	Disciplinas	C/H
1	Geografia Humana	Conhecimento Geográfico I	68
		Conhecimento Geográfico II	68
		Geografia Social e Cultural	68
		Geografia da População	68
		Geografia Econômica I	68
		Geografia Econômica II	68
		Geografia Política I	68
		Geografia Política II	68
		Geografia Urbana I	68
		Geografia Urbana II	68
		Geografia Agrária I	68
		Geografia Agrária II	68
		Educação Ambiental	68
2	Geografia Física	Geologia Aplicada ao Ensino da Geografia	68
		Geomorfologia I	68
		Geomorfologia II	68
		Climatologia I	68
		Climatologia II	68
		Biogeografia I	68
		Biogeografia II	68
		Introdução à Astronomia	68
3	Geografia Regional	Geografia do Brasil I	68
		Geografia do Brasil II	68
		Organização do Espaço Mundial I	68
		Organização do Espaço Mundial II	68
4	Técnicas em Geografia	Cartografia I	68
		Cartografia II	68
		Cartografia Temática	68
		Informática e Ensino de Geografia I	68
		Informática e Ensino de Geografia II	68
		Geoestatística	68
5	Educação Geográfica	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	68
		Fundamentos da Educação	68
		Psicologia da Educação	68
		Didática	68

Fonte: UEPG, 2005, p. 29.

De acordo com a proposta da UEPG, a estrutura do curso está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, no que tange as competências e habilidades básicas exigidas, inclusive apresenta detalhadamente o mesmo no projeto, incluindo também o perfil do profissional Licenciado em Geografia, campo de atuação e suas atividades. Acrescenta que na atividade do docente formador, o seu perfil deve ser baseado em compromissos com o projeto do curso e na sua constante busca por ampliar a formação, principalmente em nível de pós-graduação.

O currículo do curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância é organizado da seguinte maneira: disciplinas de conteúdos de base geral da ciência (2380 horas), disciplinas de prática de ensino (408 horas) e de formação específica profissional (400 horas).

As disciplinas de prática de ensino, com um total de 408 horas e as disciplinas de formação específica profissional, com um total de 400 horas, estão estruturadas da seguinte forma, conforme o quadro quinze (15) a seguir:

Quadro 15 – Divisão das Disciplinas de Prática de Ensino e Formação Específica

1	Metodologias em Geografia	Técnicas de Pesquisa em Educação Geográfica	68
		Projeto Educacional em Geografia	68
		Trabalho de Conclusão de Curso	68
2	Educação Geográfica	Prática de Campo em Geografia I	68
		Prática de Campo em Geografia II	68
		Prática de Campo em Geografia III	68
3	Estágio Supervisionado	Estágio Superv. Licenciatura em Geografia I	100
		Estágio Superv. Licenciatura em Geografia II	100
		Estágio Superv. Licenciatura em Geografia III	100
		Estágio Superv. Licenciatura em Geografia IV	100

Fonte: UEPG, 2005, pp. 29-30.

O currículo foi construído em blocos de 68 horas, divididas em videoconferências (6 horas), atividades assíncronas (48 horas), atividades síncronas (10 horas – por internet, presencial ou por meio de professor tutor) e seminário integrador (4 horas – com presença dos docentes, assistentes e professores tutores). A carga horária

semanal é composta de 24 horas e no semestre a carga horária total deve contemplar 408 horas de atividades em disciplinas.

A estrutura dos conteúdos está em uma organização de cinco núcleos temáticos: Geografia Humana, Geografia Física, Educação Geográfica e Estágio Supervisionado, Geografia Regional e Metodologias e Técnicas em Geografia.

Dentro da estrutura do curso está previsto que os alunos-cursistas que tiverem mais de dois anos de experiência docente devidamente comprovada nas redes públicas de ensino, poderão realizar apenas 200 horas de estágio supervisionado, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2002 e o Parecer CNE/CP nº 27/2001.

O estágio curricular tem início no quinto semestre, ou na segunda metade do curso. Os estágios podem ser realizados em estabelecimentos que ofertam a educação básica na rede Municipal, Estadual e Particular, desde que mantenha convênio com a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) ou com a Universidade do Contestado (UNC).

De acordo com o Projeto Licenciatura em Geografia UEPG/Pró-Licenciatura, (2005, p. 59-60), a divisão das disciplinas por semestre é organizada da seguinte maneira: 1º Semestre (Informática I, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Fundamentos da Educação, Cartografia I, Geografia Econômica I, Conhecimentos Geográficos I e Climatologia I); 2º Semestre (Psicologia da Educação, Geologia, Cartografia II, Prática de Campo I, Geografia Econômica II, Climatologia II e Conhecimentos Geográficos II); 3º Semestre (Geografia Urbana I, Geomorfologia I, Didática, Prática de Campo II, Geografia Agrária I, Geografia Social e Cultural e Geoestatística); 4º Semestre (Geografia Urbana II, Técnicas de Pesquisa em Educação Geográfica, Geomorfologia II, Prática de Campo III, Geografia Agrária II, Geografia da População e Cartografia Temática); 5º Semestre (Estágio Supervisionado I, Organização

do Espaço Mundial, Geografia Política I, Biogeografia I e Geografia do Brasil I); 6º Semestre (Estágio Supervisionado II, Organização do Espaço Mundial II, Geografia Política II, Biogeografia II e Geografia do Brasil II); 7º Semestre (Estágio Supervisionado III, Educação Ambiental, Introdução à Astronomia e Projeto Educacional em Geografia) e 8º Semestre (Estágio Supervisionado IV e Trabalho de Conclusão de Curso).

Conforme o projeto (UEPG, 2005, pp. 57- 59), a avaliação deve estimular e levar em consideração a capacidade do aluno de produzir conhecimentos, de refletir e posicionar-se criticamente frente ao próprio processo pedagógico.

A avaliação prevista para ser realizada em três momentos distintos e inter-relacionados, divididos da seguinte forma:

- Momento A: É a primeira etapa da avaliação da aprendizagem feita pelo professor Tutor**,** cujo objetivo é acompanhar o percurso acadêmico do aluno. Neste momento atenta-se para os estudos realizados pelo aluno, verificando se as atividades indicadas nos materiais didáticos foram realizadas, também se busca ainda avaliar os diálogos e as entrevistas permanentes entre tutor e aluno.

- Momento B: O segundo momento da avaliação é a prova escrita. Faz-se a avaliação em dois níveis: o primeiro nível compreende as provas individuais e presenciais realizadas em cada área de ensino (disciplina), as quais são organizadas e supervisionadas por docentes das IES responsáveis por cada núcleo/área de ensino. No segundo nível avaliam-se os estudos de caso, ensaios escritos, situações problema, os exercícios práticos, os comentários de textos. Embora a avaliação do Momento B ocorra em dois níveis, é preciso esclarecer que estes são interdependentes e complementares.

- Momento C: O terceiro momento da avaliação é o Seminário Temático. Ao término de cada área de estudo (disciplina), os alunos realizam em grupos pesquisas

teóricas e práticas, cujos resultados são apresentados em seminários temáticos e integradores.

A cada momento é atribuído pelo professor tutor um conceito, todavia somente após a realização de todos eles é que se emite o conceito final, o qual é transformado em notas que são registradas no sistema de controle acadêmico da UEPG ou das instituições parceiras.

A avaliação do rendimento escolar do acadêmico (estudante-professor) compreende:

a) Apuração da freqüência às atividades presenciais;

b) Verificação da aprendizagem do acadêmico que ocorrerá através de avaliação processual e prova presencial final.

A aprovação em qualquer disciplina ou núcleo temático somente será concedida ao acadêmico que, cumpridas as demais exigências, apresentarem freqüência mínima de obtiver 75% às atividades presenciais, excetuando-se as provas em que a freqüência obrigatória é de 100%.

Para fins de verificação da aprendizagem as notas obtidas pelo acadêmico serão representadas numericamente, com valores de intervalo de zero (0,0) a dez (10,0).

Será realizada prova presencial semestral por disciplina ou núcleo temático. O resultado da avaliação da aprendizagem será calculado através de notas das avaliações processuais e da prova final efetuando-se a média aritmética.

Ficará dispensado do exame final na disciplina o acadêmico que obtiver nota igual ou superior a sete (7,0), obtida pela média aritmética simples das verificações, que será considerada como nota final de aprovação na disciplina ou núcleo temático.

Deverão prestar exame final na disciplina o acadêmico que obtiver nota entre dois e meio (2,5) e seis e nove (6,9), obtida pela média aritmética simples das duas verificações.

Resultado final do processo de verificação da aprendizagem, assim distribuídos:

1- Média aritmética simples das duas notas parciais:

$$NF = \frac{1^{a}NP + 2^{a}\ NP}{2}$$

Nota final igual ou superior a sete (7,0) = aprovação direta.

Nota final de dois e meio (2,5) a seis e nove (6,9) = submissão a exame final

2- Média aritmética simples das notas parciais e da nota de exame final:

$$NF = \frac{1^{a}NP + 2^{a}NP + NEF}{3}$$

Nota final de cinco (5,0) a sete e nove (7,9) = aprovado

Nota final de (1,6) a quatro e nove (4,9) = reprovado

OBS: As siglas adotadas nas fórmulas de cálculo da média têm as seguintes correspondências: NF = nota final, 1ª NP = primeira nota parcial, 2ª NP = segunda nota parcial, NEF = nota do exame final.

- Requisitos para a diplomação:

Terá direito ao diploma de Licenciado o aluno que preencher as seguintes condições: 1) Concluir com aproveitamento todas as disciplinas que compõem o currículo; 2) Cumprir o percentual de freqüência regulamentar exigido para as atividades presenciais; 3) Obtiver nota igual ou superior a 7,0 numa escala de 0,0 a 10,

0, no TCC (se for o caso); 4) Obtiver nota igual ou superior a sete (7,0) no estágio supervisionado e 5) Completar um mínimo de 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Metodologia e Uso dos Recursos Técnicos

De acordo com a proposta do curso de Licenciatura em Geografia (UEPG, 2005, pp. 48-50), a metodologia fundamenta-se nos conceitos de interatividade, interdisciplinaridade, cooperação e autonomia. A utilização de mídias diversas favorece a superação das dificuldades decorrentes da distância geográfica, permitindo comunicação síncrona e assíncrona entre alunos, professores e tutores e a criação de importantes elos no processo educacional.

A metodologia responde às características da população atendida pelo curso, ou seja, professores que estão atuando nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, privilegiando a problematização, a reflexão, a investigação, as análises, sínteses e produções técnico-científicas.

Nas mídias que possibilitam interação em tempo real as dúvidas serão imediatamente esclarecidas, o professor tutor deve interagir com as turmas e as turmas entre si, principalmente pelo ambiente virtual de aprendizagem, podendo aplicar técnicas diferenciadas como dinâmica de grupos, seminários, etc.

Nas atividades on-line e no material escrito, o projeto prevê aos alunos uma série de oportunidades de leitura, reflexão, elaboração de síntese, levantamento e solução de problemas e auto-avaliação dentre outras atividades. Para tal fim, contar-se-á com a mediação de um professor assistente, disponível para orientar os estudos, sugerir fontes de informações, avaliarem respostas, etc.

Em se tratando de um projeto destinado a professores em exercício, a metodologia propõe-se a desenvolver nesses docentes a capacidade para trabalhar coletivamente em uma rede colaborativa, cooperando com a equipe e com os professores tutores, construindo, dessa forma, um conhecimento coletivo.

As mídias a serem utilizadas no curso de Licenciatura em Geografia são as seguintes: Videoconferência, ambiente virtual de aprendizagem (e-proinfo via internet), material impresso e a rede mundial de computadores (internet).

Foto 1 - Sala de Recepção de Videoconferência na Estrutura do NUTEAD/UEPG

Fonte: www.nutead.uepg.br/prolicenciatura - Acesso em 15/02/2008.

A videoconferência possibilita a interação através de som e imagem, com comunicação quase instantânea de troca entre o professor e os alunos. Considerando a

diversidade de regiões e dificuldades técnicas, a videoconferência poderá ser substituída por fita de VHS ou DVD.

No ambiente virtual de aprendizagem, os alunos têm acesso ao conteúdo do curso, contato com os professores tutores, acesso às avaliações a distância, exercícios, fórum, cronograma de datas e horários das tutorias e avaliações presenciais, etc.

O material impresso, que pode também ser disponibilizado em Cd-rom, apresenta os conteúdos preparados para o curso, disponibilizados aos alunos de forma progressiva, conforme o encaminhamento e execução dos módulos. Tais conteúdos constituirão um referencial básico que permitirá aprofundamento de estudos, viabilizado por meio de bibliografia complementar, indicação de *sites* e outras fontes de pesquisa.

Os materiais são produzidos por docentes da UEPG, por instituições parceiras ou por convidados que possam fornecer subsídios para uma maior fundamentação dos temas estudados, sendo disponibilizados sob a forma de fascículos aos alunos.

Para facilitar a comunicação entre alunos e professores tutores, no desenvolvimento do curso serão utilizados: telefone (linha 0800), fax, carta, ferramentas do ambiente virtual de ensino aprendizagem e correio eletrônico, além dos encontros presenciais nos pólos/cidades.

Em relação ao uso da rede mundial de computadores (internet), os alunos podem acessar o ambiente virtual de aprendizagem, como também outros ambientes na busca por informações que ajudem a sua construção de conhecimento, principalmente as bibliotecas virtuais.

A internet é um dos meios mais rápidos de realizar troca de informações com os alunos e professores tutores do curso, facilitando a organização e o desenvolvimento das atividades, não esquecendo que em cada pólo/cidade, o professor tutor estará estimulando os alunos à participação, orientando a formação dos grupos,

acompanhando, dirimindo as dúvidas, avaliando as ações realizadas durante as aulas.

A gestão em rede das atividades previstas em cada disciplina tem grande importância para o melhor andamento no curso, já que o maior tempo está previsto para os estudos individuais com o apoio de material escrito, intercalando com as videoconferências, a tutoria a distância, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem e a tutoria presencial, articulados com grupos de estudo/seminários temáticos de cada área do conhecimento.

A infra-estrutura de apoio técnico nos pólos/cidades deverá abrigar uma sala de videoconferência, uma sala de tutoria e o laboratório de aprendizagem on-line. Esses ambientes de aprendizagem devem ser articulados entrei si, na busca de melhor aproveitar os recursos físicos e técnicos de cada pólo/cidade.

Como previsão no projeto da UEPG (2005, pp. 61-63), a sala de tutoria deverá ter as seguintes características para um mínimo de 25 pessoas, com área aproximada de 50 metros quadrados: 25 Cadeiras e mesas para alunos, 1 Cadeira e mesa para o tutor, 1 Armário de madeira, 1 Aparelho de TV em Cores 29 polegadas, 1 Aparelho DVD Player compatível com reprodução JPEG, MJPEG, MP3 e VCD, Ar condicionado, Cortinas e Mesa circular grande para trabalhos em grupo ou reuniões.

O laboratório de aprendizagem on-line, para um mínimo de 30 pessoas trabalhando com computadores, deverá ter uma área aproximada de 60 metros quadrados, com as seguintes características: 15 computadores completos (“drive 3 ¼”, multimídia, acesso internet – ADSL, software, etc.), 15 mesas para computadores; 30 cadeiras para mesas de computadores, 15 pontos de rede lógica com tomadas de energia aterrada e respectiva fiação, rack, switch (24 portas), Cortinas do tipo blecaute, Ar condicionado e um (1) quadro branco (com $2m^2$ aproximadamente), pincéis e apagador.

O estúdio de recepção para a videoconferência, com aproximadamente 60 metros quadrados, em cada pólo/cidade, deverá ter: Terminal para Videoconferência VCON HD 3000 (IP Only), Terminal para Videoconferência VCON HD 5000 (IP/ISDN), Terminal para Videoconferência Aehra Veja Star Gold 768 (IP/ISDN) (768Kbps em ISDN e 2 Mb em IP), TV Cor 33 polegadas, TV Cor 29 polegadas, Vídeo Cassete para gravação ou reprodução de imagens na videoconferência, Sistema de Apresentação Visual (Câmera de documentos) e 02 Armários/Suporte para TV, Câmera e Vídeo Cassete.

A sala de recepção de videoconferência, integrada com o estúdio de recepção, deverá ser composta da seguinte estrutura: Sistema de videoconferência para Salas de Recepção, Monitor de TV de no mínimo 29 polegadas, Monitor de TV de no mínimo 33 polegadas, Videocassete estéreo, Câmara de Documentos, Distribuidor de vídeo e áudio, Sistema de microfones sem fio, Amplificador de Áudio Mono, quatro (4) Caixas Acústicas e vinte (20) Microcomputadores.

O estúdio de geração com área de 20 metros quadrados, deverá ser composto dos seguintes equipamentos: Terminal para Videoconferência VCON HD 5000 (IP/Only), Terminal para Videoconferência VCON HD 5000 (IP/ISDN), VCON Multiponto/Software para 8 pontos (VCB2008), Terminal para Videoconferência Aethra Veja Star Gold 768(IP/ISDN) (768Kbps em ISDN e 2 Mb em IP), MCU para 1+6 pontos, TV Cor 33 polegadas, Comutador de Vídeo Kramer VS 55V (Switcher com 5 entradas e 1 saída), Videocassete para reprodução (Gerar imagens nas videoconferências), Videocassete para gravação das videoconferências (Acervo), Sistema de Apresentação Visual (Câmera de documentos), Kit Microcomputador Pentium III 750 Mhz, com placa de vídeo saída RCA, 3 luminárias duplas refletoras com lâmpadas fluorescente (1 no teto e 2 nas paredes laterais), Aparelho Condicionador

de Ar silencioso com controle remoto (9000 BTU/h), Armário/Suporte para TV, Câmera e Videocassete, Mesa para Monitor, Teclados, Câmera de Documentos, Chaveador, CPU e Cadeira estofada giratória.

Além de toda essa infra-estrutura técnica e operacional já citada, o projeto da UEPG (Ibid, p. 63) prevê as seguintes ações de complementação para efetivo funcionamento dos cursos de Licenciatura em Geografia, História e Letras (Português/Espanhol):

1) Ampliação do estúdio do NUTEAD, agregando ao já existente mais dois estúdios de geração de videoconferências, espaço para a produção de material didático, laboratório de informática. Anfiteatro para 100 lugares e salas de administração;

2) Aquisição de móveis e equipamentos para a instalação dos estúdios de geração;

3) Aquisição de equipamentos para um estúdio de TV para gravação das aulas;

4) Aquisição de equipamentos para instalação de 4 laboratórios de informática, para gerenciamento dos cursos e programas;

5) Aquisição de equipamentos para instalação de 4 salas de recepção de videoconferências nos pólos regionais;

6) editoração de livros (fascículos)

7) Contratação de pessoal para implantação de plataformas de trabalho: analista de sistemas, Web Designers e outros profissionais para atendimento das necessidades do NUTEAD.

Com relação ao valor aprovado pelo Ministério da Educação para o projeto da UEPG, ainda não é possível ter certeza nos gastos individuais por curso, pois a UEPG teve aprovado os três projetos que foram enviados e como sem ter certeza do resultado

final, cada projeto incluiu o custo básico para a infra-estrutura física, de material e de recursos humanos.

Quadro 16 – Pagamentos Pró-licenciatura – UEPG

Entidade: 80.257.355/0001-08						**Município: Ponta Grossa – PR**	
Pró-Licenciatura - Projeto do Pró Licenciatura – Convênio MEC/UEPG							
Data Pgto	OB	Valor	No. Convênio	Parcela	Banco	Agência	C/C
02/FEV/2007	868004	929.891,76	868009/	1	CEF	0400	0066720033
02/FEV/2007	868005	961.624,50	868010/	2	CEF	0400	0066720017
11/AGO/2007	868008	803.488,56	868001/	3	CEF	0400	0066720050
Total:		2.695.004,82					

Fonte: www.fnde.gov.br – Acesso em 11/03/2008.

Como os pólos de atuação do Estado do Paraná e o uso do NUTEAD podem ser divididos entre os três cursos no que tange aos custos em comum, esses valores ainda estão sendo contabilizados. Consultando a base de informações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ligado diretamente ao Ministério da Educação (MEC), que controla a liberação e uso dos recursos do Programa Pró-Licenciatura e com acesso até o início do 1º semestre de 2008 (Março), a UEPG tinha recebido três depósitos referentes a implantação dos três cursos aprovados, sendo o total (Quadro 16) de R$ 2.695.004, 82 (dois milhões, seiscentos e noventa e cinco mil, quatro reais e oitenta e dois centavos).

Portanto, o custo-aluno deve cair consideravelmente ao longo do curso, já que a otimização possível de recursos poderá favorecer não só a UEPG, como o Ministério da Educação, lembrando que cada projeto aprovado tem um custo final por aluno. Acreditamos ser mais coerente e adequado, comentar sobre esse ponto com o curso já em funcionamento, com no mínimo metade dos alunos no curso e a infra-estrutura física e de recursos humanos em pleno funcionamento.

3.5 - Perspectivas do Pró-Licenciatura para a Formação de Professores

Diante de uma nova política de formação de professores, no qual a experiência institucional através do programa Pró-Licenciatura desenvolve ações focalizadas na integralização de vários recursos técnicos em rede, indicando na sua origem e nos projetos que se desenvolvem atualmente, um caminhar para uma política global de formação e profissionalização dos profissionais da educação, nos termos defendidos por entidades privadas e pelos organismos multilaterais internacionais de financiamento, que desejam ocupar o lugar do Estado na área de educação, seja como agente organizador da política educacional para os sistemas de ensino ou mesmo na oferta direta de vagas, contribuindo para construir, no presente, uma escola com o aprofundamento de processos de submissão e exclusão.

De acordo com Freitas (2007, p. 1223), os embates entre projetos diferenciados de formação, marcados por interesses contraditórios, não se encerram e vão evidenciando as contradições no processo de definição e de implementação das políticas. Os desafios para os setores progressistas aumentam, na medida em que interlocutores válidos, escolhidos nessa caminhada, não são os sujeitos do processo educativo, aqueles que, nas escolas e nas universidades, deveriam ser partícipes ativos na construção das políticas educacionais que constroem ou destroem as suas vidas: os professores, os estudantes, os educadores da escola e os pais.

Na experiência da UEPG, ao observarmos a proposta de funcionamento do Curso de Licenciatura em Geografia do Pró-Licenciatura, podemos identificar um descontrole financeiro por parte do Ministério da Educação (MEC) e a devida apropriação de recursos públicos para ofertar cursos na educação superior a distância, mesmo que oficialmente por uma IES Pública, já que os projetos tem valores

diferenciados e a sua aplicação toma o rumo de temporalidade na estrutura de ensino, que estão caracterizados de forma muito próxima com o modelo presencial, mudando e adaptando algumas questões específicas para uso na modalidade a distância.

Devido às especificidades do formato de participação da instituição de ensino superior e seus professores no programa Pró-Licenciatura, ou seja, de forma paralela ao funcionamento do curso presencial, podemos dizer que está ocorrendo interpretações e ações voltadas a alterar a relação trabalho docente nessas instituições, principalmente pela maneira como os profissionais são remunerados, através de bolsas sem vínculo trabalhista, fazendo na prática com que muitos professores participem do programa como forma de ampliar o seu orçamento financeiro, esquecendo ou mesmo ignorando a sua participação crítica de professor com atividades de pesquisa e extensão, que nesse momento se confundem de forma substancialmente negativa no âmbito de uma instituição pública de ensino superior.

A atuação do professor tutor, que na verdade é o alicerce docente no funcionamento de cursos de graduação na modalidade a distância, que estão sendo desenvolvidos atualmente no Brasil, parece continuar fora das questões centrais de funcionamento do curso, sendo considerado apenas um “orientador da aprendizagem” (UEPG, 2005, pp. 20-21), não participando efetivamente da construção do curso, este professor continua a ser utilizado apenas como mediador na condução do aprendizado entre os alunos, via o material didático, utilizando-se para isso de diversos meios técnicos no processo de comunicação.

Como o curso teve início no 1º semestre de 2008, ainda sem um desenrolar suficiente para a análise in loco, o nosso olhar se faz presente a partir do projeto de implantação do Programa Pró-Licenciatura, no qual podemos perceber que se desenvolve desde o início amparado a um modelo de formação existente do sistema

presencial a nível nacional, que sabemos ter problemas sérios em âmbito nacional e local, referente a sua prática pedagógica e interação político social, e que neste momento não é questionado para possíveis mudanças a partir de discussões coletivas com a sociedade, já que o momento pode proporcionar essas relações visando realizar alterações na estrutura de cursos de formação de professores para a educação básica.

Em relação ao processo de estruturação, o curso parece está em conformidade com a legislação educacional vigente no país, através das Portarias nº 1.047, 1.050 e 1.051 de 2007, no tocante a organização didático-pedagógica, corpo social, instalações físicas e requisitos legais, principalmente em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, com as Leis e Decretos envolvendo a Educação Superior, como também de Resoluções e Pareceres elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), inclusive respeitando a duração e a carga horária dos estágios e cursos de licenciatura.

Lembramos que ao constatar a regularidade na proposta do curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância da UEPG, não nos impede de afirmar que eticamente esse modelo não tem sustentação democrática, já que o Estado Brasileiro e os próprios profissionais (a maioria) envolvidos têm certeza que esse modelo de expansão da formação de professores para a educação básica não é o mais adequado para a estrutura educacional no país, pois prioriza a expansão de vagas em detrimento dos direitos básicos de trabalho e aprendizado, que a sociedade brasileira como um todo deveria ter pleno acesso.

Ao priorizar a oferta de vagas através de programas temporários, utilizando-se da estrutura dos cursos presenciais já existente nas Instituições Públicas de Ensino Superior e da redução dos gastos públicos com educação em detrimento de outros setores, a esfera pública passa a usar a educação a distância como opção na ampliação

das vagas no ensino superior, principalmente no âmbito da formação de professores para educação básica.

O professor tutor, como já foi afirmado, é a base de funcionamento do curso, tem uma remuneração mensal de até R$ 600,00 reais, através de uma bolsa com jornada de 20 horas semanais (Conforme Anexo A – Edital Pró-Licenciatura UFRN), alimentando dessa forma a manutenção de uma estrutura infectada de velhos problemas oriundos da exploração de mão de obra humana existente no sistema capitalista.

Todo o processo de instalação da educação superior a distância, incluindo o Pró-Licenciatura, aponta na constituição de novos fios ainda frágeis, tênues, que devem ser entrelaçados no decorrer de funcionamento dos cursos, formando uma nova tessitura, em que (re) interpretações no conceber e fazer educação devem objetivar superar conflitos e ambigüidades, buscando entrecruzar as idéias e ações na construção de um sistema híbrido de formação de professores, respeitando o sentido coletivo de pensar e fazer que a educação sempre proporcionou.

Um grande desafio à educação a distância é a superação do conteudismo (mera informação proporcionada pelo fácil acesso a internet e aos hipertextos) sem desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia e da criatividade. Por isso, a relação que os cursos do Pró-licenciatura devem desenvolver como estratégias a buscar essa interação, principalmente apoiando-se na prática docente de alunos que já atuam como professores, poderão ser cruciais para ampliar as habilidades intelectuais, numa perspectiva de aprendizagem colaborativa (como nos ensina a teoria vygotskyana), que constrói e reconstrói sua aprendizagem, com mais iniciativa e consciência crítica na sua própria formação.

Observa-se na estrutura curricular do curso na UEPG, um tratamento apenas disciplinar dispensado aos conteúdos geográficos, apesar de existir uma organização por

eixos temáticos, permanece a utilização fragmentada na elaboração e planejamento de ensino, refletindo na sua aplicação diante dos momentos de formação.

Na afirmação de Callai (2002, p. 256), há uma grande possibilidade de avançar na formação de professores, mediante a capacitação em serviço, se o curso não for feito apenas para titular os professores que estão atuando, e assim cumprir as exigências da lei, do mesmo modo, o aproveitamento de experiências anteriores ou paralelas à realização do curso pode representar a efetiva ligação teoria e prática.

Sabemos que a transdisciplinariedade e a interdisiciplinariedade são propostas existentes no âmbito educacional que vão ao encontro de uma formação docente mais próxima do saber pesquisar e trabalhar com argumentações que aumentem a compreensão do mundo em que está inserido, acompanhando a dinâmica de transformação da sociedade.

No trabalho interdisciplinar, uma área enriquece o conhecimento sobre a outra e o resultado é a construção de um saber mais complexo e menos fragmentado, que buscará trazer mais nexos para o estudante, visto que sempre pesquisando e discutindo sob diferentes pontos de vista.

Já a transdisciplinariedade é um conceito mais amplo. O prefixo *trans* quer dizer aquilo que está entre, através e além. O ensino transdisciplinar não se restringe à simples reunião das disciplinas nem a possibilidade de ocorrer diálogo entre duas ou mais disciplinas, já que ultrapassa essa dimensão, pois tem a preocupação com a interação contínua e ininterrupta de todas as disciplinas num momento e lugar.

Diante dessas possibilidades de construção do conhecimento, salientamos a afirmação de Moreira (2007, p. 105), observando que a Geografia é uma forma de leitura do mundo. A educação escolar é um processo no qual professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e das idéias.

A Geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir de idéias que formam dele.

O trabalho de campo envolvendo as disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia não está contemplado de forma específica nos projetos enviados ao Ministério da Educação. De acordo com o Decreto nº 5.622/2005, os momentos presenciais obrigatórios são apenas as provas e a apresentação de monografia ou trabalho de conclusão de curso, ficando aberto ao projeto de cada instituição superior de ensino, incluir atividades externas de complementação pedagógica.

De acordo Pontuschka, Paganelli & Cacete (2007, p. 145), a Geografia, no seu desenvolvimento de seus conceitos e na maneira de produzir, ensinar e relacionar-se ou não com seus próprios ramos e com outras ciências ou disciplinas escolares, é um movimento histórico que se encontra em constante transformação. O professor necessita manter o diálogo permanente com o passado, o presente e o futuro para conhecer melhor sua própria ciência e saber como constituir projetos disciplinares e interdisciplinares na escola.

No processo de planejamento das aulas, dentro de uma ambiente em rede de pessoas e idéias, podem-se construir perspectivas reais de interdisiciplinariedade e transdisciplinariedade, valorizando a autonomia de professores e alunos, o que na verdade deve-se construir na educação superior a distância, caso contrário, estará apenas repetindo as mesmas “verdades”, perdendo a possibilidade real de realizar mudanças na estrutura de formação de professores, impossibilitando com isso, que alterações de atitude interdisciplinar possam acontecer no ambiente escolar de atuação dos professores.

A ligação teoria/prática, no caso da formação do professor, deve ter a perspectiva do pedagógico, do educador e da ciência com que está trabalhando, para não

cair em conteudismo ou em uma “capa” metodológica sem conteúdo (CALLAI, 2002, p. 256).

Ressalta-se, que dentro da proposta de funcionamento do curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância da UEPG, o peso do material escrito (impresso) continua a ser a base na fonte de informações que os alunos deverão ter acesso. Mesmo considerando a disponibilidade desse material em mídia digital (Cd-rom ou direto pelo ambiente virtual de aprendizagem), sabemos que a própria característica do curso e o perfil dos seus alunos, indicam para uma aprendizagem baseada na leitura do material impresso e a eliminação de dúvidas com o professor tutor nos momentos presenciais ou utilizando-se de meios técnicos para realizar a troca de informações, principalmente pelo ambiente virtual de aprendizado.

De acordo com Castellar (2003, p. 118), a busca de novas perspectivas para a formação de professores tem gerado, entre os pesquisadores, projetos que propõem o reexame de conceitos básicos para a educação e experiências centradas na própria autonomia do professor. Essas questões colocam a necessidade de rediscutir as atuais concepções do conhecimento geográfico, bem como as teorias que fundamentam as discussões recentes sobe o processo de aprendizagem.

Portanto, o caminhar dos cursos do Pró-Licenciatura deverá exigir de todos os profissionais envolvidos, um despertar para buscar ouvir os seus alunos, de forma a trabalhar com práticas pedagógicas que realmente consigam chegar ao entendimento desses já professores, respeitando uma formação crítica, com base teórica ampla e desafiadora, pois em muitos casos, deverá se contrapor a realidade de sala de aula de trabalho desses alunos.

Neste sentido, concordamos com Callai (2002, p. 258), pois, segundo a autora, a grande pergunta que nos colocamos é da efetividade de avanços na formação continuada

de professores. Eles trazem as questões de sala de aula, os problemas do dia-a-dia para a discussão conjunta. Estão realizando constantemente a sua formação. Mas isso tudo tem produzido um diferencial na prática docente?

E nesse momento, nos cursos de formação de professores na educação superior a distância, caberão aos professores, os alunos e a literatura disponibilizada, o encaminhar na reflexão pedagógica de qualidade, fugindo da padronização e massificação que normalmente os projetos temporários estão inseridos, como por exemplo, no tempo máximo para fechar o curso, devendo assumir diante de todos os envolvidos uma postura política e de procedimentos pedagógicos adequados a formação de professores que a educação democrática pressupõe.

A GUISA DE CONCLUSÃO

A apresentação de um trabalho não significa o fim necessariamente de uma pesquisa e que para o nosso entendimento deve disponibilizar os resultados obtidos até o presente caminhar. Neste caso, as conclusões até aqui obtidas fazem parte de um processo inicial junto à área de formação de professores para a educação básica, referente aos programas e cursos oferecidos na educação superior a distância, que nos motiva a outras reflexões como forma de ampliar o conhecimento sobre as alterações no sistema de educação superior do país.

Dessa forma, podemos afirmar que o presente trabalho permitiu apresentar as mudanças históricas com o uso de tecnologias em rede no contexto escolar no nível do Brasil e do mundo e também no sistema de formação de professores para a educação básica advindas da criação e implementação da política educacional para a oferta de cursos na educação superior a distância no país, em paralelo com as alterações na

legislação educacional, processo que tem sua origem ainda na década de 90 do século XX, com o início da educação a distância de forma efetiva no contexto escolar brasileiro, que na atual fase atinge a educação superior tanto na esfera pública como na privada.

Acreditamos que o papel da esfera pública nesse processo de reordenamento do sistema de educação superior deve ser reavaliado pela sociedade brasileira, pois, as influências externas, principalmente de órgãos multilaterais internacionais de financiamento, da organização mundial do comércio e dos empresários da educação, têm deixado essa discussão fora de pauta em razão também da pouca participação dos próprios trabalhadores da educação, principalmente pela falta de informação, como podemos perceber inclusive no tramite do projeto de reforma universitária em discussão no congresso nacional.

Diante de novos modelos de uso da estrutura pública a serviço dos empresários da educação, a ação do Estado nas políticas educacionais de formação de professores vem se caracterizando nas últimas duas décadas pelo processo de intensificação da fragmentação dos discursos de expansão do ensino superior e conseqüentemente das ações em dimensões diferenciadas, intensificando o reforço de participação das IES privadas, através de procedimentos de investimentos de cultura mercantilizada na estrutura básica de funcionamento do governo, inclusive com exemplos evidentes nas instituições educacionais dentro da esfera pública, como acontece com as “Fundações de Apoio Educacional”, de funcionamento paralelo à estrutura das universidades públicas.

De acordo com Cavalcanti (2002, p. 104), não se pode discordar que há um consenso por parte da sociedade sobre a necessidade de se realizarem modificações na educação brasileira. O mundo de hoje exige, de fato, novas formas de preparação para

se viver e para trabalhar. Porém, há preocupações e questionamentos quanto a esse conjunto de políticas públicas. Elas dizem respeito, em primeiro lugar, ao entendimento de que essas políticas estão priorizando as mudanças na educação para atender à política econômica, ou seja, de que as mudanças fazem parte de uma concepção mais geral de articulação entre educação e projeto econômico do país, ou, mais diretamente, de que as mudanças buscam uma vinculação acentuada da formação profissional ao mercado de trabalho. Em segundo lugar, dizem respeito à constatação das influências de reformas internacionais (na Espanha, França e Inglaterra, por exemplo) sobre esse conjunto de políticas e ao seu encaminhamento, no Brasil, sem a necessária discussão de seus fundamentos, de como devem ser realizadas as reformas e da incorporação e aprovação dos professores necessários à sua implementação de fato.

Percebemos que essa influência sobre novas metodologias e práticas de ensino, sabendo que a intensificação do uso da educação a distância nos sistemas de ensino não é tão novo quanto se acreditava, já que através da história da educação a distância pelo Brasil e pelo mundo, fica visível a participação da estrutura tecnológica de origem privada, principalmente através das empresas de ciência e tecnologia junto aos governos, como forma de apontar soluções para a esfera pública, com uso de práticas empresariais que alcançaram o poder de atuação em nível mundial, como os sistemas de telecomunicações aplicados a educação.

Esse processo que começou com o uso de correspondência pelos correios, depois utilizou o rádio, seguido da televisão, faz hoje o movimento de integração de todas essas mídias tecnológicas e mais a internet, configurando sistemas em redes técnicas que a cada dia ganham a participação do sistema de educação nacional e internacional, agora, com a educação, identificada definitivamente pelo neoliberalismo como setor de prestação de serviço e não mais como um direito básico de todos os cidadãos.

No atual momento da história da humanidade, a indução para práticas de trabalho e de educação voltadas a utilizar os sistemas técnicos de forma prioritária, como no caso da rede mundial de computadores (Internet), vem sendo colocada quase sem nenhum planejamento democrático nos sistemas de ensino a nível mundial, principalmente, nos países em desenvolvimento, exemplificando o caso do Brasil, como forma de subordinação desses governos (digo na verdade a população) aos organismos multilaterais de financiamento de atuação internacional, influenciados em grande parte pela Organização Mundial do Comércio (OMC), para atender aos interesses comerciais das grandes multinacionais na área de ciência e tecnologia e as novas atribuições sociais e financeiras dos governos envolvidos neste processo.

Segundo Libâneo, Oliveira & Toschi (2007, p. 110), essa centralidade ocorre porque educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, à ampliação do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição em um mercado concorrencial que se pretende livre e globalizado.

Em países como o Brasil, que não ofertaram a área da educação nas negociações do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS ou GATS em inglês), tem de fato estratégias indiretas de abertura comercial e de subsídios ao setor privado (caso do Pró-Licenciatura e a UAB), já que os baixos investimentos públicos em educação superior abriram espaço para investimentos estrangeiros, especialmente na educação a distância e das parcerias entre universidades nacionais e estrangeiras.

No caso do Brasil, a reforma educacional, no contexto mais amplo da reforma do Estado, tem priorizado os investimentos através de “Programas” que possibilitam a substituição do acesso universal pelo acesso seletivo, utilizando a descentralização

como forma de repassar parcela dos investimentos em educação para outros níveis de governo e também com a privatização, através da transferência de responsabilidade para organizações privadas, já que as Instituições de Ensino Superiores Privadas passam a participar das ações públicas diante da possibilidade de atuação junto aos editais abertos para “prestação de serviços educacionais”.

Portanto, a partir da análise desenvolvida, identificamos que o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura), com participação de Instituições de Ensino Superiores públicas e privadas, e a Universidade Aberta do Brasil, com atuação das Universidades Públicas do país, ambos administrados pelo Ministério da Educação (MEC), atuam de forma a se complementar nesse processo de expansão da educação superior a distância, norteados por uma política educacional para os cursos a distância paralela ao sistema de ensino superior e que aos poucos começa a fazer parte efetivamente da estrutura das Instituições de Ensino Superiores públicas.

Para tal, afirmamos que o avanço efetivo da educação superior a distância que acontece ao longo dos últimos dois governos no país, portanto, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), realiza alterações na legislação educacional e consequentemente nas políticas públicas de governo, chegando concretamente com o Decreto nº 5.622/2005, de regulamentação da educação a distância nos sistemas de ensino, que vem fazendo com que a modalidade ganhe um viés de referência, já que no atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008), a prioridade do Ministério da Educação para a formação de professores, tem como base a educação superior a distância.

De acordo com informações do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2007, p. 30), o país teve, em 2006, um total geral

778.458 mil alunos a distância, sendo que 575 mil alunos estavam nas áreas de graduação e pós-graduação através da educação superior a distância, em um total de 225 instituições. Neste ordenamento, nota-se que 74% do total de alunos estavam na educação superior a distância, incluindo os cursos de extensão e aperfeiçoamento. Portanto, o impacto já é suficientemente considerável, tornando esse acompanhamento fundamental para a efetivação de críticas nas mudanças em andamento no sistema de educação superior no país.

Essa mudança tem na sua raiz, o aumento da participação do setor privado na oferta de vagas, efetivação da cultura de administração privada na esfera pública e de fomento por parte do próprio Ministério da Educação (MEC) aos projetos externos, fortemente induzidos pelas orientações dos organismos multilaterais internacionais de financiamento e a OMC, ou seja, está ocorrendo uma prioridade na expansão de vagas para a formação de professores, através de programas temporários como o Pró-Licenciatura, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), orientados por uma Fundação de Direito Privado (caso da UAB) e principalmente pela corrida das IES privadas na oferta de vagas na modalidade a distância.

Dados que apontam nessa direção são encontrados no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (Ibid, 2007, p. 74), no qual afirma que em 2006, por tipo de organização, de acordo com a classificação jurídica, 51,20% (376 cursos) das instituições que ofertavam a educação a distância eram privadas, 32,80% (180 cursos) são identificadas como organizações sem fins lucrativos, 9% (55 cursos) como Fundações e 20,80% (141 cursos) de instituições públicas federais, estaduais e municipais. Tal constatação mostra que essa representatividade já demonstra o domínio do setor privado sobre a oferta de cursos na educação a distância no país.

Atualmente, o sistema UAB atende a 40 mil estudantes em 157 cursos, em 291 pólos de apoio presencial. Neste ano de 2008, 271 novos pólos foram selecionados, totalizando 562, que terão cerca de 100 mil alunos. Até 2010, a estimativa é ampliar o número de pólos para 830, com uma estimativa de 350 mil estudantes.

Concordamos com Minto (2006, p. 281), ao afirmar que esta “nova” roupagem, que (re) funcionaliza conceitos, muitos deles indevidamente expropriados dos movimentos sociais em defesa da escola pública, esconde velhos paradigmas, escamoteando, com isso, as reais relações sociais das quais se constitui não só o modo capitalista de produção, mas também a formação específica de educação a ele relacionada.

Segundo levantamento realizado junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e ao Ministério da Educação (MEC), já está em funcionamento pelo país até o início do 2º semestre de 2008, um total de dezessete cursos de Licenciatura em Geografia através da Educação Superior a Distância, entre programas de governo e oferecidos pelo setor privado, processo que vem sendo ampliado a cada semestre e que deve ganhar espaço definitivo em algumas instituições, já que principalmente as Instituições de Ensino Superior Privado vêm pressionando o Ministério da Educação (MEC), para alterar a legislação e possibilitar o funcionamento apenas do curso na modalidade a distância, desde que a instituições de ensino superior tenha a autorização de funcionamento para o mesmo curso presencial dentro dos prazos legais.

Como foi possível observar, esse avanço de vagas a partir do exemplo da Licenciatura em Geografia, vem se dando de forma fragmentada dentro das IES, através da oferta de editais abertos sem a obrigação de participação das instituições, como o Pró-Licenciatura e UAB, que no fundo ampliam as divisões entre os profissionais

dentro das IES públicas, já que o governo não trabalha com a expansão na modalidade a distância através da ampliação e direcionamento no orçamento das IES Públicas, fugindo da liberdade de autonomia que as IES Públicas vêm lutando para conquistar.

No caso da Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) no Programa Pró-Licenciatura, que vem apresentar mesmo que de forma inicial através do projeto de implantação, que as evidências de expansão da educação superior a distância no Brasil vêm ocorrendo de forma desordenada e sem a participação integrada das Instituições de Ensino Superior Pública, mostrando que o governo não está disposto a dar autonomia para a efetivação do uso das tecnologias da informação e comunicação no ambiente acadêmico, deixando claro a falta de diálogo e de prática democrática na construção de novas metodologias pedagógicas para a educação no governo de Lula da Silva.

Através da apresentação do projeto da UEPG, que se inicia efetivamente no 1º semestre de 2008, abre-se à possibilidade para uma investigação futura, com base no contexto da formação em ambientes interligados por redes técnicas, já que o projeto tem uma estrutura muito próxima ao curso presencial e nos parece pouco audacioso dentro de uma perspectiva interdisciplinar, principalmente por continuar a trabalhar os conteúdos através de “caixinhas”, ou seja, usando a mesma divisão tradicional dos cursos de formação de professores. Na nossa interpretação, o uso dos recursos técnicos da forma como estão apresentados no projeto, como forma de mediar às informações do curso e os professores tutores, poderá não refletir na prática docente desses futuros professores, pois, no nosso entendimento precisa essa mesma rede técnica ser usada desde o início do curso na construção de conhecimento aplicado também ao contexto da educação básica.

Todo o discurso e as ações do Ministério da Educação (MEC) estão orientados para uma expansão do ensino superior no país, aonde vem a reboque a formação de professores, que caminha sem muito saber o seu destino, já que o exemplo dos cursos de Licenciatura em Geografia do Programa Pró-Licenciatura e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), indica um ambiente de travessia[27] dos cursos na educação superior a distância, no qual aparece um vazio no horizonte, diante de características tão importantes no processo de formação, como o de pertencimento a um grupo ou classe, ser desconhecido da prática de trabalho de quase todos os profissionais envolvidos com os cursos superiores nesta modalidade atualmente no país.

Neste sentido, verificamos, por exemplo, a possibilidade de investigação futura no financiamento dos cursos da educação superior a distância junto às instituições de ensino superiores públicas e privadas, já que o Ministério da Educação (MEC) não pretende lançar mais editais para a renovação de cursos e pólos presenciais, tem intenção de tornar esse financiamento através de bolsas permanente no orçamento das instituições.

Portanto, termos como reestruturação, flexibilização, privatização, liberdade, internacionalização, ajuste fiscal, reformas, abertura econômica, são comumente utilizados no cotidiano e fazem parte do repertório neoliberal. A política ideológica e econômica neoliberal direciona a gestão das políticas educacionais e das instituições públicas de ensino superior direcionando-as para a mercantilização da educação. Levando a cabo os intentos neoliberais, os organismos multilaterais internacionais de financiamento "não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exercem atualmente uma função político-estratégica fundamental nos

[27] De acordo com Preti (2005, pp. 43-44), "Travessia" nos oferece a idéia de caminho aberto, imprevisível, que vai se definindo na caminhada, na busca de atingir a outra margem, o horizonte desejado e que serve de referência.

processos de ajuste e reestruturação neoliberal que estão levados a cabo em nossos países" (GENTILI, 1998, p.29).

Autores como Gentili utilizam o termo "mcdonaldização" para caracterizar o processo de reestruturação e a "transferência dos princípios que regulam a lógica de funcionamento dos *fast food* a espaços institucionais cada vez mais amplos na vida social do capitalismo contemporâneo" (1996, p.16). A mcdonaldização das instituições de ensino superior se materializa por meio de diversas estratégias e trata-se de uma metáfora que caracteriza os modelos dominantes de reestruturação educacional implantados pelas administrações neoliberais.

Observamos que por meio do processo de mcdonaldização educacional, a formação de professores para a educação básica é configurada em pacotes pré-estabelecidos de treinamento, de maneira centralizada e sem a participação coletiva dos docentes na definição de objetivos e conteúdos. Além disso, esses treinamentos tipo *fast food* possibilitam a flexibilidade e a transferibilidade, podendo ser aplicados em diferentes contextos geográficos e em múltiplas e diferentes escalas, o que é maximizado pelos recursos em rede técnicas organizados para a educação a distância.

O processo de terceirização pedagógica e administrativa (através de bolsas) também se apresenta como tendência refletida pelas reformas neoliberais no contexto educacional e ocorre freqüentemente em programas de educação a distância, em que professores tutores sem vínculo trabalhista com a instituição são contratados para "gerenciar" virtualmente diversas turmas a distância, principalmente na correção das avaliações presenciais e nas diversas intervenções pedagógicas com a utilização de plataformas de ensino baseadas na internet.

Salientamos que as reformas educativas e as políticas educacionais impostas nas últimas duas décadas (Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares para a Educação

Superior, Avaliação em todos os níveis de ensino, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, etc.) de alguma forma coincidiram com o processo de reestruturação da economia mundial, hegemonizada pela globalização neoliberal, que se utilizou também da educação formal para ser legitimada.

Reforçando a indagação de Laval (2004, p. 316), que valem essas referências, se o grande discurso da cidadania desmorona na sociedade de mercado? Os conflitos que existem na escola não são, portanto, mais do que uma crise mais geral da política e da cidadania do capitalismo global.

A formação por competências, onde só os melhores devem obter sucesso, ocasionou o darwinismo social, ou seja, vem favorecendo apenas a sobrevivência dos mais aptos. A escola passou a ser comparada a uma empresa, que precisa ser classificada a partir de avaliações, para que o aluno, ou seja, o cliente possa escolher a "melhor", numa clara evidencia da lógica perversa de mercado aplicada ao sistema educacional.

De acordo com Alencar (2001, pp. 58-59), na sociedade da precarização dos direitos e da crise dos valores solidários, a escola brasileira, em todos os níveis, é oficina de moldagem de corações e mentes para o "times is money". Onde só os "competentes" se estabelecem. A relação promíscua empresa-escola, norteada pelo negócio privado, determina políticas, elaboração de currículos e alocação de recursos.

A nossa dependência tecnológica para sistemas educacionais é fruto da orientação equivocada e muitas vezes intencional dos governantes brasileiros, já que temos plena condição de construir um sistema de ensino superior que inclua os brasileiros, utilizando-se de sistemas técnicos democráticos de acesso, pensado e produzido no país, voltado para as reais necessidades da educação pública, com incentivos a ampliação do sistema público, já que acreditamos no uso das tecnologias da

informação e comunicação na educação, entretanto, precisamos ter condições de discutir coletivamente o momento e tempo adequado, o como trabalhar com as diversas mídias nos sistemas de ensino em todos os níveis e o quanto nós podemos ser dependentes das mesmas, já que as nossas escolhas devem ser livres e conscientes do que estamos pensando, realizando e o que futuramente desejamos ser enquanto cidadãos.

Neste sentido, é muito importante estar-se ciente de que as mudanças não ocorrem apenas por força de leis, decretos e resoluções. A força da mudança de uma situação está nas pessoas envolvidas, no qual se exige reflexão, discussão e participação ativa. No caso da educação, têm como peça chave os espaços de formação de professores, personagens centrais no papel de mediador na construção do conhecimento e conseqüentemente, também reinventando com a sua prática escolar a cultura dos povos.

Resta-nos, portanto, a tarefa de seguir pensando, dialogando e claro, agindo para que a mudança no sistema de formação de professores tenha participação democrática de todos os brasileiros, não esquecendo das nossas conquistas históricas enquanto trabalhadores da educação, buscando fortalecer a educação pública e gratuita para todos, respeitando a diversidade cultural e utilizando-se das mídias tecnológicas como forma de ampliar a nossa concepção de educação e de mundo.

BIBLIOGRAFIA

1. BIBLIOGRAFIA CITADA

ABRAEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

_____. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. São Paulo: Instituto Monitor, 2006.

_____. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

ALENCAR. C. Educação no Brasil: um breve olhar sobre nosso lugar. In: ALENCAR, C.; GENTILI, P. Educar na Esperança em Tempos de Desencanto. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALVES, N. Trajetórias e Redes na Formação de Professores. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

BANCO MUNDIAL. Documento Estratégico do Banco Mundial. A educação na América Latina e Caribe. Washington, dez. 1999.

_____. O ensino superior: as lições derivadas da experiência. Washington, 1994.

BARRETO, R. G. Tecnologias na Formação de Professores: o discurso do MEC. Educ. Pesq., São Paulo, v. 29, nº 2, p. 271-286, jul/dez, 2003.

_____. Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente. Educ. e Soc.; Campinas, vol. 25, nº 89, pp. 1181-1201, Set./Dez. 2004.

BARROS, D. M. V. Educação a Distância e o Universo do Trabalho. São Paulo: EDUSC, 2003.

BATISTA, W. B. Educação a Distância: ampliar ou superar distâncias? Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGE/FE/UFRJ, 2002.

BELLONI, M. L. Educação a Distância. Campinas: Autores Associados, 2003.

BELLONI, I; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. (Orgs.) Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BERBAT, M.C. Educação Superior a Distância: Políticas Públicas e Formação de Professores. In: I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe. Juiz de Fora, p. 1-15, 2006.

BORDENAVE, J. E. D. Teleducação ou Educação a Distância: fundamentos e métodos. Petrópolis: Vozes, 1987.

CACETE, N. H. A Formação de Professores e os Contextos Institucionais. In: SILVA, J. B.; LIMA, L. C.; DANTAS, E. W. (Orgs). Panorama da Geografia Brasileira II. São Paulo: Annablume, 2006.

CALLAI, H. C. A Formação do Professor de Geografia. In: A Formação do Profissional da Geografia. Ijuí: Unijuí, 1999.

_____. Projetos Interdisciplinares e a Formação do Professor em Serviço. In: PONTUSCHKA, N. & OLIVEIRA. A. U. Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLAR, S. M. V. O Ensino de Geografia e a Formação Docente. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.) Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CATANI, A. M. & OLIVEIRA, J. F. A Reforma da Educação Superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, A. M, & OLIVEIRA, R. P. (Orgs.) Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CATANI, A. M. & OLIVEIRA, R. P. (Orgs.) Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CAVALCANTI, L. S. Geografia e Práticas de Ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

COIÇAUD, S. A Colaboração Institucional na Educação a Distância. In: LITWIN, E. Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONTRERAS, J. A Autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, J. Estruturação de Programas em EAD. In: CORREA, J (Org). Educação a Distância: Orientações Metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORREA, V. Globalização e Neoliberalismo: o que isso tem a ver com você professor? Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

DOURADO, L.F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA. J. F. Transformações Recentes e Debates Atuais no Campo da Educação Superior no Brasil. In: In: DOURADO, L.F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA. J. F. (Orgs). Políticas e Gestão da Educação Superior: Transformações Recentes e Debates Atuais. São Paulo: Alternativa / Xamã, 2003.

FERNANDES, F. Liberdade de Pensamento. In: FERNANDES, F. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus/EDUSP, 1966.

FETIZOM, B. A. M.; MINTO, C. A. Ensino a Distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. In: Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES / SN. Educação: prioridade nacional? Brasília: Ano XVI nº 39, p. 8-165, fev. 2007.

FILHO, R. F. (Org.). Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE. P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, H. C. L. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. Revista Educação e Sociedade. Campinas: v. 28, nº 100 (Especial), p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, G. Reformas Educativas e o Retrocesso Democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, C. (Org.). Os Professores e a Reinvenção da Escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Os delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: Pablo Gentili. (Org.). A pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, M. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo: Ática, 1990.

GALIMBERTI, U. Os Perigos da Técnica. In: Revista Educação. Editora Segmento. Ano 11, nº 124, p. 6-8, 2007.

GARCIA ARETIO, L. La Educación a Distancia Hoy. Madrid: UNED, 1995.

GENTILI, P. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA; T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). Escola S. A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

_____.A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Cortez, 1998.

_____. (Org.). Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

GOUVEA, G.; OLIVEIRA, C. I. Educação a Distância na Formação de Professores: viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GRILLO, M. Transposição Didática: uma prática reflexiva. Minas Gerais: Caxambu/Anped, 1998.

KUENZER, A. Z. As Políticas de Formação: A construção da identidade do professor sobrante. Revista Educação e Sociedade. Campinas: v. 20, nº 68, dezembro, 2000.

LAVAL, C. A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LEHER, R. Expansão Privada do Ensino Superior e Heteronomia Cultural: Um Difícil Início de Século. In: DOURADO, L.F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA. J. F. (Orgs.) Políticas e Gestão da Educação Superior: Transformações Recentes e Debates Atuais. São Paulo: Alternativa / Xamã, 2003.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, K. R. S. Reforma Universitária do Governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, L. M. W. (Org.) Reforma Universitária do Governo Lula: Reflexões para o Debate. São Paulo: Xamã, 2004.

_____. Reforma da Educação Superior nos Anos de Contra-Revolução Neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. Tese de Doutorado. Niterói: PPGE/FE/UFF, 2005.

_____. Educação a Distância na Reformulação da Educação Superior Brasileira. In: SIQUEIRA, A. C.; NEVES, L. M. W. (Orgs.) Educação Superior: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. Educação a Distância ou a Distância da Educação? In: Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES / SN. Educação: prioridade nacional? Brasília: Ano XVI nº 39, p. 8-165, fev. 2007.

_____. Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LINHARES, C.; SILVA, W. C. Formação de Professores: travessia crítica de um labirinto legal. Brasília: Plano, 2003.

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

MAIA, C.; MATTAR, J. ABC da EAD: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice, 2007.

MENEZES. E. P. A Organização Espacial em Rede do CEDERJ sob o signo da relação espaço tempo na sociedade contemporânea. Dissertação de Mestrado. Niterói: CES/PPGG/UFF, 2005.

MINTO, L. W. As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MOORE, M; KEARSLEY, G. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOREIRA, R. Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

MOTA, R.; FILHO, H. C.; CASSIANO, W. S. Universidade Aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância. In: Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC, 2006.

NISKIER, A. Educação a Distância: a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1999.

OLIVEIRA, E. G. Educação a Distância na Transição Paradigmática. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, M. E. B. Educação a Distância: perspectiva educacional emergente na UEMA. Florianópolis: Insular, 2002.

OLIVEIRA. R. P.; ADRIÃO. T. (Orgs.) Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C.; MOEHLECKE, S.; CATANI, A. M. (Orgs.) Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios. Brasília: INEP, 2006.

PETERS, O. A Educação a Distância em Transição: tendências e desafios. Rio Grande do Sul: UNISINOS, 2004.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) Professor reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, H. F. Universidade: A Dialética do Mercado e da Sociedade. Revista ADVIR. Nº 09, pp. 05-07, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Atualização de professores de Geografia no Brasil pela Internet: o Caso do Curso de Globalização, Mitos e Realidades no Debate da Geografia. In: José Mira Mira. (Org.). Conocimiento Método y Tecnologías en la Educación a Distancia. 1 ed. Madrid: Safekat, v. 01, p. 330-341, 2000.

_____. Universidade, Políticas Públicas e Novas Tecnologias Aplicadas à Educação a Distância. Revista ADVIR. Nº 14, pp. 22-30, Rio de Janeiro, 2001.

PRETI, O. O Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso: marcas de uma travessia. In: PRETI, O. (Org.) Educação a Distância: ressignificando práticas. Brasília: Líber Livro, 2005.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SADER, E.; GENTILI, P (Orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEED. Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC, 2006.

SGUISSARDI, V. O Desafio da Educação Superior no Brasil. Quais são as perspectivas? Avaliação, ano: 5, vol.: 5, n. 2, jun., 2000.

_____. (Orgs.) Educação Superior: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SIQUEIRA, A. C.; NEVES, L. M. W. (Orgs.) Educação Superior: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.

SILVA, J. B.; LIMA, L. C.; DANTAS, E. W. (Orgs.) Panorama da Geografia Brasileira II. São Paulo: Annablume, 2006.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. (Orgs.) Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reformas do estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JUNIOR, J. R. Pragmatismo e Populismo na Educação Superior: nos governos FHC e Lula. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, W. C. S. (Org.) Universidade e Sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SILVA, V. P. Novas Tecnologias no Ensino de Geografia: Possibilidades e Limites em Questão. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGG/IGEO/UFRJ, 2005.

SIQUEIRA, A. C. Organismos Internacionais, Gastos Sociais e Reforma Universitária do Governo Lula. In: NEVES, L. M. W. (Org). Reforma Universitária do Governo Lula: Reflexões para o Debate. São Paulo: Xamã, 2004.

UEPG. Especificações Técnicas do Projeto de Curso de Licenciatura em Geografia. Programa Pró-Licenciatura: Ponta Grossa, 2005.

VESENTINI, J. W. (Org.) O Ensino de Geografia no Século XXI. Campinas, SP: Papirus, 2004.

2. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AMARAL, N. C. Financiamento da Educação Superior: Estado x Mercado. São Paulo: Cortez, 2003.

ARANHA, M. L. A. História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil. São Paulo, Moderna, 2006.

BANCO MUNIDAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. O Estado em um mundo em transformação. Washington, 1997.

_____. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. O conhecimento a serviço do desenvolvimento. Washington, 1998.

_____. Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros Y Promesas. Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad. Washington, 2000.

BRANDÃO, C. F. PNE Passo a Passo: (Lei n. 10.172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo, Avercamp, 2006.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

CACETE, N. H. A Licenciatura em Geografia na Faculdade Privada: O Exemplo da Faculdade Teresa Martin. Dissertação de Mestrado: Departamento de Geografia/FFLCH/USP, 1992.

_____. A Formação do Professor para a Escola Secundária e sua localização Institucional: da Faculdade de Filosofia ao Instituto Superior de Educação. A Referência da Formação do Professor de Geografia. Tese de Doutorado: Departamento de Geografia/FFLCH/USP, 2002.

CAMARGO, L. F. F. A Condição do Professor do Ensino Superior Privado: o caráter mercantil dessas instituições e a degradação do trabalho docente. Boletim Paulista de Geografia (Formação de Professores), nº 86, São Paulo: AGB, 2007.

CAVALCANTI, L. S. Geografia, Escola e Construção do Conhecimento. Campinas: Papirus, 1998.

CUNHA, L. A. A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DEMO, P. A Educação do Futuro e o Futuro da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DAVIES, N. Legislação Educacional Federal Básica. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Financiamento da Educação: novos ou velhos desafios? São Paulo: Xamã, 2004.

FRIGOTTO, G. A Produtividade da Escola Improdutiva. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo, Cortez, 1995.

GUIMARAES, V. S. (Orgs.) Formar para o Mercado ou para a Autonomia? Campinas: Papirus, 2006.

HADDAD, S. (Orgs.). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

KENSKI, V. M. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KUENZER, A. Z. Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1986.

MENEZES, L. C. Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

MESZAROS, I. A Educação para Além do Capital. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

_____. O Século XXI: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

MOREIRA, R. Para onde vai o Pensamento Geográfico? : por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

MOROSINI, M. C. (Org.) MERCOSUL/MERCOSUL: políticas e ações universitárias. Campinas: Autores Associados, 1998.

NEVES. L. M. W. (Org.) A Nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do Capital para Educar o Consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. A. & DUARTE, M. R. T. (Orgs.) Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ORSO, P. J. (Orgs.). Educação, Sociedade de Classes e Reformas Universitárias. Campinas: Autores Associados, 2007.

PAULA, M. F. A modernização da universidade e a transformação da intelligentzia universitária. Florianópolis: Insular, 2002.

PERONI, V. Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHEIRO, A. C. O Ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003). Goiânia: Vieira, 2005.

PINTO, J. M. R. Os Recursos para Educação no Brasil no Contexto das Finanças Públicas. Brasília: Plano, 2000.

POLONI, D. A. R. A Política Educacional no Brasil e o Ensino de Geografia: Caminhos e Descaminhos. Tese de Doutorado: Departamento de Geografia/FFLCH/USP, 1998.

PONTUSCHKA, N. & OLIVEIRA, A. U. Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

SANTOS, M. & SILVEIRA, M. L. O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro. Brasília: ABMES, 2000.

SCHWARTZMAN, S. & BROCK, C. (Orgs.) Os Desafios da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SILVA, A. O Valor Atual das Faculdades de Filosofia. Revista da Faculdade de Filosofia da Paraíba. João Pessoa – PB, vol. 1, nº. 1, p. 60-67, 1954.

SILVA JUNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Orgs.). Reforma Universitária: dimensões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2006.

TEDESCO, J. C. (Org.) Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

TOMMASI. L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 2007.

TRINDADE, H. (org.). Universidade em ruínas: na República dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999.

VESENTINI, J. W. (Orgs.) Geografia e Ensino: textos críticos. Campinas: Papirus, 1989.

3. REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

BRASIL. I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND). Brasília, 1986.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Diário Oficial da União. Brasília.

_____. Decreto nº 2.032 de 12/08/1997. Que alterou o sistema federal de Ensino Superior e a organização acadêmica das IES.

_____. Decreto nº 2.494, de 10/02/98. Regulamenta o art. da Lei nº. 9.394, de 20 dezembro de 1996, e dá outras providencias.

_____. Lei nº 9.610, de 19/12/1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.

_____. Lei nº 10.172 de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

_____. Lei nº 10.861, de 14/04/2004. Dispõe sobre a instituição da avaliação das instituições de educação superior, de cursos e do desempenho dos estudantes de forma integrada.

_____. Lei nº 11.178, de 20/09/2005 - Lei de Diretrizes Orçamentárias da União para 2006.

_____. Decreto nº 5.622, de 19/12/2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Decreto nº 5.707, de 23/02/2006. Dispõe sobre a capacitação no serviço publico, instituindo a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional.

_____. Lei nº 11.306, de 16/05/2006. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2006.

_____. Decreto nº 5.800, de 08/06/2006, Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

_____. Lei nº 11.273, de 6/2/2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

_____. Lei nº 7.200/2006 (Projeto de Lei). Estabelece normas gerais da educação superior, regulando a educação superior no sistema federal de ensino.

_____. Lei nº 11.502, de junho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9/01/1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9/01/1992, e nº 11.273, de 6/02/2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

MEC. Decreto nº 1.237, de 06/09/1994. Dispõe: sobre a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância - SINEAD.

_____. Instrução Normativa nº 01 da Secretaria do Tesouro Nacional, de 15/01/1997 e alterações posteriores - Disciplina a celebração de convênios de natureza financeira que tenham por objeto a execução de projetos ou realização de eventos e dá outras providências.

_____. Portaria nº 301 de 07/04/1998. Normativa os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.

_____. Portaria nº 2.561, de 27/04/1998. Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494.

_____. Resolução CES/CNE nº 01 de 03/04/2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

_____. Parecer CNE/CP nº 27/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Portaria nº 2.253, de 18/10/2001. Dispõe: sobre a autorização para as instituições de ensino superior oferecer disciplinas, que em todo ou em parte, utilizem método não presencial, não ultrapassando a 20 % do tempo total do respectivo currículo.

_____. Portaria nº 335, de 06/02/2002. Dispõe sobre a criação da comissão assessora para a educação superior a distância, ligada diretamente a Secretaria de Educação a Distância (SEED).

_____. Resolução CNE/CP nº 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância. Secretaria de Educação a Distância - SEED. Brasília, 2003.

_____. Portaria nº 695, de 10/09/2004. Dispõe sobre a criação de nove câmaras temáticas de educação a distância, visando a integração das ações a cargo de diferentes órgãos daquele Ministério para o adequado cumprimento dos Programas de Governo.

_____. Portaria nº 4.059, de 10/12/2004. Dispõe: sobre a autorização para as instituições de ensino superior oferecerem disciplinas, que em todo ou em parte, utilizem método semipresencial, não ultrapassando a 20 % do tempo total do respectivo currículo, revogando a Portaria nº 2.253, de 18/10/2001.

_____. Portaria nº 4.361, de 29/12/2004, dispõe sobre os processos de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de instituições de ensino superior, além de outros processos afins, deverão ser protocolizados por meio do SAPIENS/MEC.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 34, de 06/08/2005. Dispõe: sobre os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de

licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou médio, na modalidade de educação a distância.

_____. Portaria nº 17, de 04/10/2005. Constitui a Comissão de Seleção e Julgamento, incumbida de realizar os procedimentos de seleção, julgamento, pontuação, classificação e aprovação dos projetos de curso de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia e Artes.

_____. Portaria nº 18, de 04/10/2005. Constitui a Comissão de Seleção e Julgamento, incumbida de realizar os procedimentos de seleção, julgamento, pontuação, classificação e aprovação dos projetos de abertura de novas turmas em cursos existentes de Ciências Biológicas, Matemática e Química.

_____. Portaria nº 20, de 19/10/2005. Constitui a Comissão de Seleção e Julgamento, incumbida de realizar os procedimentos de seleção, julgamento, pontuação, classificação e aprovação dos projetos de curso de Educação Física, Ciências Biológicas, Matemática, Química e Física.

_____. Resolução nº 34, de 09/08/2005. Dispõe sobre os critérios e procedimentos para apresentação, seleção e execução de projetos de cursos do Programa Pró-Licenciatura.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 17/11/2005 - Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.

_____. Portaria nº 3185, de 15 de setembro de 2005 - Constitui a Comissão de Elegibilidade.

_____. Propostas Conceituais e Metodológicas – Pró-Licenciatura. Secretaria de Educação a Distância - SEED. Brasília, 2005.

_____. Resolução nº 49, de 29 de dezembro de 2006 - Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para participantes do Pró-Licenciatura, no âmbito do Ministério da Educação.

_____. Portaria nº 7, de 24/02/2006. Resultado final da segunda etapa do Processo Seletivo de Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura a Distância – Pró-Licenciatura (Fase II), de acordo com os pareceres emitidos pelas Comissões de Seleção e Julgamento.

_____. Portaria nº 3, de 31/01/2006. Dispõe: sobre o resultado da segunda etapa do Processo Seletivo de Cursos de Licenciatura a Distância – Pró-Licenciatura, SEB/SEED.

_____. Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Relatório elaborado pela Comissão Especial para superar a deficiência de professores de ensino Médio. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), Brasília, 2007.

_____. Portaria nº 1.047, de 07/11/2007. Aprova, em extrato, as diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para o credenciamento de instituições de educação superior e seus pólos de apoio presencial, para a modalidade de educação à distância, nos termos do art. 6º inciso IV, do Decreto nº 5.773/2006.

_____. Portaria nº 1.050, de 07/11/2007. Aprova, em extrato, os instrumentos de avaliação do INEP para credenciamento de instituições de educação superior e seus pólos de apoio presencial, para a oferta da modalidade de educação a distância.

_____. Portaria nº 1.051, de 07/11/2007. Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação do INEP para autorização de curso superior na modalidade de educação a distância.

ANEXO A – PRÓ-LICENCIATURA - UFRN

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - SEDIS

EDITAL PARA SELEÇÃO DE TUTORES

A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SEDIS) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN) realizará Seleção de Tutores entre professores com nível superior, efetivos da rede pública de ensino, para atuarem como Tutores nos Cursos de Graduação a Distância nos Pólos de Apoio, cujas funções serão orientar os alunos e colaborar com a professora (a) nas áreas de conhecimento relacionadas às licenciaturas dos cursos de Física, Matemática, Química e Geografia.

I – DAS INSCRIÇÕES

1. Das condições para inscrição:

• ser professor da rede pública de ensino com vínculo efetivo;

• ser portador de diploma de nível superior completo em área de conhecimento compatível com a área em que pretende atuar ou com áreas afins.

2. Do período para as inscrições:

a) início: 16 de julho de 2007;

b) término: 28 de julho de 2007.

3. Das vagas para inscrição:

A Sedis abre vinte e oito (28) vagas destinadas a Tutores para os cursos a distância de Matemática, Física, Química e Geografia, localizados nos seus Pólos de Apoio em Luís Gomes, Martins, Nova Cruz, Extremoz, Caicó, Macau e Nova Cruz. As vagas para Tutor serão distribuídas por curso, conforme quadro abaixo:

Curso	Luís Gomes	Martins	Extremoz	Caicó	Macau	Nova Cruz	Currais Novos	Total
Matemática	2	2	2		1	1	1	**9**
Física	2	2			2	2	1	**9**
Química					1	2	1	**4**
Geografia				2	2	2		**6**
Total	**4**	**4**	**2**	**2**	**6**	**7**	**3**	**28**

4. Do procedimento para a inscrição:

a) a inscrição para o processo seletivo deverá ser feita nos Pólos de Apoio, nos endereços abaixo discriminados:

Pólo de Apoio de **Luís Gomes** – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Rua Cel. Francisco Germano, 141, Cento, Luís Gomes/RN, CEP 59940-000. Tel.: (84) 3382 2393.

Pólo de Apoio de **Martins** – Museu Municipal, Rua Demétrio Lemos Centro, Martins/RN.

Pólo de Apoio de **Extremoz** - Secretaria Municipal de Educação, Rua Felipe Camarão, 300, Centro, CEP 59079-000.

Pólo de Apoio de **Caicó** – Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES, Rua Joaquim Gregório, s/n, Penedo, Caicó/RN, 59300-000.

Pólo de Apoio de **Macau** – Rua Padre João Clemente, s/n, Porto, Macau/RN, Tel.: (84) 3521-1965.

Pólo de Apoio de **Nova Cruz** - Campus da UFRN, Rua Assis Chateaubriand, s/n, Nova Cruz/RN, Tel: (84) 3281-2013.

Pólo de Apoio de **Currais-Novos** – Campus de Currais Novos - Sítio Totoró, s/n, Zona Rural, CEP 59380-000. Tel: (84) 3412-2189.

b) cada candidato pode inscreve-se em apenas 1 (um) Pólo de Apoio e em 1 (um) curso;

c) no ato da inscrição, o candidato:

• preencherá uma Ficha de Inscrição com dados pertinentes para o Processo Seletivo;

• entregará comprovante de experiência profissional de docência. Só serão aceitos cópias da Carteira de Trabalho ou contracheque emitido pela instituição de ensino empregadora.

d) o comprovante de inscrição é a Ficha de Inscrição preenchida, não havendo nenhuma comunicação posterior de confirmação de inscrição por parte da Sedis.

5. São condições para a inscrição conhecer e estar de acordo com as exigências contidas neste Edital.

6. Caberá ao candidato a total responsabilidade pelo correto preenchimento da Ficha de Inscrição.

II – DO PROCESSO DE SELEÇÃO

1. O processo de seleção será conduzido pela Sedis – UFRN, que coordenará as atividades das Comissões de Seleção por Área, constituídas por integrantes de seu quadro docente e por outros 3 colaboradores.

2. A seleção constará de: análise de currículo e entrevista.

2.1. Análise de currículo:

a) a não comprovação dos títulos implica desclassificação automática do candidato; b) na prova de títulos, apenas serão considerados itens do *Curriculum Vitae* efetivamente comprovados e pertinentes à área de atuação como Tutor.

2.2. Entrevista:

a) A data e o local das entrevistas serão divulgados no *site* da Sedis (http://www.sedis.ufrn.br/); b) para a entrevista, os candidatos deverão se apresentar conforme a data e o local divulgados.

2.3 Será atribuída uma nota na escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos para cada um dos subitens 2.1 e 2.2.

III – DA CLASSIFICAÇÃO DOS CANDIDATOS

1. A nota final de classificação será a média ponderada das notas obtidas em cada etapa, com os seguintes pesos:

• Prova de Títulos – peso 3;

• Entrevista – peso 7.

2. Será considerado aprovado o candidato que obtiver nota final igual ou superior a 7,0 (sete).

3. Ocorrendo igualdade de nota final de classificação, o desempate será definido considerando-se os critérios na seguinte ordem:

• maior nota na Prova de Títulos;

• maior nota na Entrevista;

• maior idade.

IV – DO RESULTADO

1. Os candidatos selecionados para as entrevistas deverão buscar o resultado final desse processo seletivo no *site* da Sedis (http://www.sedis.ufrn.br/), cuja data será divulgada logo após o término das inscrições.

2. Não haverá comunicação do resultado por qualquer outra via.

V – AOS CANDIDATOS APROVADOS

1. Os candidatos aprovados na Seleção de Tutores deverão estar cientes de algumas condições:

4. a) cumprir carga-horária de 20h semanais no Pólo de Apoio; b) residir nas cidades circunvizinhas à cidade onde o Pólo de apoio está instalado; d) ter domínio de informática.

2. Os candidatos classificados podem ser chamados para ocupar uma das vagas, caso um dos aprovados desista ou não esteja apto a assumir o cargo de Tutor.

VI – DA REMUNERAÇÃO

Remuneração: R$ 600,00 – através do sistema de bolsas (FNDE)

VII - DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE TUTORES

Os candidatos convocados deverão, obrigatoriamente, participar do Programa de Capacitação dos Tutores.

VIII – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

1. A inexatidão das declarações, irregularidades de documentos ou outras irregularidades constatadas no decorrer do processo, ou posteriormente, eliminarão o candidato, anulando-se todos os atos decorrentes da sua inscrição.

2. Será excluído da Seleção, em qualquer de suas fases, o candidato que durante a realização da prova concorrer para mais de uma área de conhecimento.

3. Todas as convocações e avisos referentes à prova e aos resultados serão divulgados no *site* da Sedis: http://www.sedis.ufrn.br/ e nos pólos.

4. Não será admitida a realização da seleção fora dos locais, datas e horários designados previamente.

5. É de inteira responsabilidade do candidato o fornecimento de informações e a atualização

de seu endereço residencial durante o processo de Seleção, não se responsabilizando a Sedis por eventuais prejuízos que possa sofrer o candidato, em decorrência de informações incorretas ou insuficientes.

6. Os itens deste Edital poderão sofrer eventuais alterações, atualizações ou acréscimos, enquanto não consumada a providência ou evento que lhes disser respeito, ou até a data da realização da prova correspondente, circunstância que será comunicada no *site* da Sedis;

7. A aprovação do candidato na Seleção não implicará a obrigatoriedade da sua admissão, cabendo à administração da Sedis o direito de aproveitar os candidatos de acordo com as suas necessidades, na estrita observância da ordem classificatória.

8. Não haverá nenhuma comunicação individual do resultado das etapas do processo seletivo, cabendo a cada candidato buscar os resultados no *site* da Sedis (http://www.sedis.ufrn.br/).

9. Os casos omissos serão resolvidos pela SEDIS no que tange à realização desta Seleção.

Natal/RN, 13 de julho de 2007.

Vera Lúcia Amaral

Secretária de Educação a Distância

Fonte: www.comperve.ufrn.br – Acesso em 25/08/2007.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo