

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO ALTERNATIVA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

DISTANCE LEARNING AS AN ALTERNATIVE TO TEACHER EDUCATION OF BASIC SCHOOLING.

Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira¹
João Luiz Gasparin²

Resumo

O presente texto discute a política de formação de professores da Educação Básica no Brasil a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e sua relação com a grande oferta de cursos de formação docente por meio da Educação a distância (EaD) como alternativa à demanda de professores qualificados. A EaD, apesar das críticas, precisa ser entendida como um fenômeno da sociedade vigente, uma resposta da sociedade à atual demanda de capacitação de profissionais da educação.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação a distância. Escola básica.

Abstract

The present study aims to discuss Teacher Education Policies of Basic Education in Brazil since the approval of National Education Guidelines and Regulation Laws – Lei de Diretrizes e Bases - (LDB9394/96) and its relation to the great offer of teacher education courses by means of distance learning (EaD) as an alternative to the need of qualified professionals. Distance Learning (EaD), besides criticisms, must be understood as a phenomenon of the current society, an answer from the society to the present demand to qualify education professionals.

Keywords: Teacher Education. Distance Learning. Primary Education.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, mais especificamente após a aprovação da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), os municípios, que são responsáveis pela gestão da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino fundamental foram pressionados pela citada lei ao preconizar que a formação mínima dos docentes para atuarem na educação básica deveria ser em nível superior:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação,

admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Apesar do mesmo artigo ainda admitir como formação mínima para atuar na educação infantil e ensino fundamental a formação do professor em nível médio, houve grande preocupação, por parte dos professores dos vários municípios do país, em buscar uma formação em nível superior.

As estatísticas de 1998 já mostravam que havia aproximadamente 830 mil professores sem formação de nível superior atuando na educação básica brasileira (Censo INEP/MEC, 1998). O número de professores com formação em nível médio (antigo magistério), e ainda professores leigos que atuavam em vários pontos do país, fez surgir um grande movimento entre pesquisadores, legisladores e gestores municipais e estaduais. Estes últimos se sentiram pressionados e sem condições para atendimento ao dispositivo legal.

¹ Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – PR.

² Professor Sênior do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PR.
O presente texto é parte integrante da tese de Doutorado defendida em 2011. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PR.

Os números apontavam que havia uma urgência em relação à formação docente no país, o que levou o Ministério da Educação a criar alternativas e uma série de programas que pudessem alavancar em pequeno espaço de tempo o exigido pelo PNE – Plano Nacional de Educação de educação – Lei n.10.172 e LDB.

A Educação a distância se mostra neste contexto como alternativa eficiente, dadas as condições de desigualdade entre as várias regiões de um país com dimensões continentais como é o Brasil. A partir destas reflexões, o presente texto busca explicitar de que forma a EaD vai, aos poucos, se configurando como um modelo de formação de professores no país.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:

O PNE, aprovado em janeiro de 2001, nas Metas 17, 18 e 19 apontava:

17. Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos.

18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

19. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam.

O PNE por meio do item seis, cujo título era *Educação a distância e tecnologias educacionais*, enfatiza a necessidade de incentivo à utilização de tecnologias de educação a distância para a formação de professores.

Na parte do documento do PNE, referente ao diagnóstico, aparece o seguinte texto:

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

A LDB também dispunha em seu Art. 80, que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada e que a EaD será oferecida por instituições credenciadas pela União.

Como forma de interiorizar e democratizar o ensino superior, o Ministério da Educação lançou, em dezembro de 2005, o sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil). A meta da UAB para 2013 é a ampliação da rede de cooperação para atender 800 mil alunos/ano.

Aliado aos objetivos de formação de professores, foi criado em 2009 o PARFOR (Plano Nacional de Formação), destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais que ainda não possuem formação adequada. O plano oferece cursos superiores em instituições públicas por meio de convênios específicos sem a necessidade de exames de seleção, para ingresso, existentes nas instituições. O PARFOR possui cursos de graduação na modalidade presencial e na modalidade à distância. Estes últimos normalmente vinculados à UAB. Nas duas modalidades existem ainda os cursos denominados de primeira licenciatura e segunda licenciatura.

Muitas críticas existem em relação ao modelo de formação de professores implantado pelo Ministério, por meio dos vários programas. Freitas já apontava em 2007:

Está em curso uma política de formação de professores que oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas

condições de classe, dissimulada, sob a concepção de equidade, de que, ao Estado cabe oferecer *igualdade de oportunidades*, em contraposição à *igualdade de condições*, que se efetivaria pelo desenvolvimento da formação exclusivamente nas universidades, como projeto institucional, onde suas faculdades e centros de educação, articulados aos institutos, se constituem locus privilegiado para a formação de qualidade elevada de todos os educadores. A “escassez” de professores para a educação básica, apontada pelo relatório do CNE, apresentado em sua reunião de julho de 2007, não pode, portanto, ser caracterizada como um problema 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 da formação de seus educadores (2007, p.1206).

A pesquisa de Soares e Sales (2008) também aponta que, se por um lado, a EaD para professores em serviço é vista como formação que tende a ser aligeirada e esvaziada de conteúdo, na medida em se torna uma estratégia de diminuição de custos, por outro lado, as professoras-cursistas relatam que a formação adquirida ocasionou mudanças positivas em relação à postura pedagógica devido à aprendizagem adquirida e às trocas de experiência com colegas de profissão.

Para Soares e Sales (2008), a EaD também é vista como um meio viável para formação de professores em serviço, pois permite ao docente continuar exercendo suas atividades profissionais e domésticas ao mesmo tempo em que estuda; assim as novas tecnologias tornam-se uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira.

Com a aprovação de legislações que regulamentam a Educação a distância, principalmente após o Decreto 5.622/05, iniciou-se um processo de implantação e credenciamento de cursos. Segundo Abraead (2008), a oferta de cursos superiores de EaD cresceu 571% entre 2003 e 2006; o número passou de 52 para 349 cursos. O número de estudantes cresceu 315%. Em 2003, eram 49 mil, já em 2006 elevaram-se para 207 mil alunos. Não podemos deixar de admitir que esses números são expressivos, e a

educação a distância tem abrigado um grande grupo de estudantes que estava à margem do ensino superior no nosso país.

Em 2010, após mais de uma década da aprovação da LDB, os dados do Censo da Educação Superior realizado em 2010 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), mostraram que 14,6% das matrículas para Ensino Superior no ano de 2012 foram da modalidade ensino à distância. Desses, 45,8% eram matrículas para cursos de licenciatura, 28,8% para bacharelado e 25,3% para setores tecnológicos.

Do total dos cursos ofertados na modalidade a distância, o Censo EaD de 2010 também mostra que os voltados para a formação de professores ainda são o maior grupo (31,5%) do total de cursos ofertados, seguidos pelos de gestão e/ou administração (19%) e dos que envolvem tecnologia e informática (6,7%) (CENSO EAD, 2010, p.14).

Ainda, no mesmo estudo do INEP sobre o Ensino Superior, percebe-se que metade dos alunos tem até 32 anos; os 25% mais velhos tem mais de 40 anos e os 25% mais jovens tem até 26 anos. Em média, portanto, os alunos da educação a distância têm 33 anos, ao contrário dos cursos presenciais, que em média atendem a alunos de 26 anos. Ou seja, o crescimento da EaD se dá de forma ascendente propulsionado pela legislação vigente.

Moran (2000) afirma que o campo da educação está muito pressionado por mudanças, assim como acontece com as demais organizações. Políticos e estudiosos têm apontado a educação como mola propulsora para o desenvolvimento. Isso abre um mercado gigantesco que tem atraído grandes grupos econômicos dispostos a ganhar dinheiro, a investir nesse nicho de mercado, importando os processos de organização e gestão oriundos das empresas.

Além das iniciativas de incentivo à criação de cursos específicos para atendimento da demanda de formação de professores, houve também um investido maciço na EaD nas instituições privadas. De acordo com o sistema de Consulta de Instituições credenciadas para Educação a distância, o estado do Paraná tinha, no primeiro semestre de 2010, 19 instituições credenciadas junto ao MEC. Atualmente (2012), são 22 instituições, sendo que quase 80% ofertam cursos de licenciatura, em sua grande maioria, curso de Pedagogia. Os dados do MEC demonstram que o

crescimento da Educação a distância tem-se dado na formação de professores e mais especificamente nos cursos de Pedagogia.

Para Becker e Marques (2002), a Educação a distância tem sido apontada com uma alternativa à formação de professores uma vez que nosso país apresenta uma distribuição desigual de acesso ao ensino, com contrastes muito marcantes entre regiões com crescimento industrial e nível de vida equivalente ao do Primeiro Mundo e outras regiões de extremo atraso e miséria. A EaD apresenta-se como uma tentativa de minimizar, do ponto de vista educacional, essas diferenças abissais.

Para Polak e Munhoz (2006), aproximar a escola, em qualquer nível do sistema de ensino brasileiro, das pessoas sem escolaridade tem ficado apenas na intenção, sem que, na verdade, se observe uma socialização maior. Para os autores, o problema da EaD não está na tecnologia, mas no tripé: currículo, aluno e professor.

De um lado, um grupo abomina qualquer modelo de formação que não seja o presencial; de outro lado, estão os apaixonados pelas tecnologias e pelos vários formatos de cursos em EaD. No entanto, apesar de várias dissertações e teses terem sido desenvolvidas nos últimos anos, elas são quase sempre determinísticas. Ou seja, ou se “louva”, ou se “endemoniza”. Todas as críticas, sejam elas fundamentadas ou não, têm o papel de nos fazer refletir sobre essa nova modalidade de ensino.

É indiscutível a necessidade de oferecer formação aos professores. No entanto, esta formação não pode ser vista como mera repetição e reprodução de textos e/ou teorias, ou mesmo uma estratégia para certificar professores, mas uma formação que possibilite uma prática docente comprometida com os educandos. Para Pereira e Marques (2001, s.p.):

O governo federal vem respondendo ao problema da falta de professores certificados/qualificados na educação básica com ações em diferentes frentes, pouco articuladas e mais preocupadas em mudar as estatísticas educacionais do que propriamente em enfrentar a questão de maneira quantitativa e qualitativa. Esses programas – por exemplo, os programas de informatização (Proinfo) e o Proformação – têm como base a utilização de novas tecnologias, voltadas

para a Educação a distância. O Censo do Ensino Superior 2001 traz, pela primeira vez, informações sobre os cursos de formação de professores a distância oferecidos no Brasil. Em 2000, foram disponibilizadas 6.430 vagas em cursos de graduação dessa natureza. Não há informações nesse documento em relação ao custo financeiro de cada aluno certificado por essa alternativa. Esses programas seguem as orientações das agências internacionais de fomento para a formação docente em países em desenvolvimento.

A afirmação de Marques e Pereira (2001) possui aspectos importantes a serem analisados, visto que, na ânsia por democratizar o acesso às universidades, corre-se o risco de massificar o ensino, criando-se uma formação de segunda linha ou de baixo nível, ao se esquecer que o foco está no processo de formação e não na certificação de profissionais de educação.

O curso de Pedagogia a distância tem sido uma alternativa até então inexistente na vida desses profissionais. O curso superior, que se apresentava para esta população como algo impossível, passa a ser perseguido por adultos que não tiveram possibilidade de ingressar no curso superior logo após o término do ensino médio. Quase sempre são mulheres, que optaram por cuidar da família e das atividades domésticas e que, ao terem cumprido com tais tarefas, retornam ao antigo sonho do curso superior. O curso a distância representa quase que a única possibilidade para este grupo (OLIVEIRA, 2008, p.09).

É preciso aqui retomar as ideias de Saviani (1984) segundo as quais a escola é determinada socialmente, e a sociedade em que vivemos é fundada no modo de produção capitalista dividida em classes com interesses opostos, portanto a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Articular a escola com os interesses dos dominados não é tarefa simples.

[...] o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir de interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe

dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista (SAVIANI, 1984, p. 36).

Oliveira (2005 p. 101), em sua tese de doutorado, discute os limites e possibilidades da Educação a distância ao expor que:

[...] não está em questão o juízo de valor dos instrumentais e recursos utilizados na Educação a distância, mas sim a configuração que estabelecem para a Didática nos cursos de formação de professores, no contexto contemporâneo brasileiro. As novas tecnologias de informação e comunicação compõem a grande revolução do século XXI. São propulsoras do “futuro para hoje” e sem dúvida alteraram, melhoraram, facilitaram, complicaram a vida das populações. A ênfase do trabalho volta-se para as considerações também contemporâneas da formação de professores mediada pela educação a distância. Não pode ser tratada como matéria de cunho legal e comercial se antes é social e política.

Os dados do INEP mostram que os alunos dos cursos de licenciatura no Brasil são pessoas oriundas de classes com baixo poder aquisitivo e que, infelizmente, nos cursos noturnos tal problema se agrava. São geralmente alunos trabalhadores que não possuem tempo disponível para se dedicar a projetos de pesquisa e extensão, a vivenciar a universidade. Se isso já ocorre em instituições com grande tradição e com espaços e tempos específicos para esta interação, que dirá em cursos rápidos, nos quais professor e alunos interagem por uma linha 0800, ou via e-mail. Marques e Pereira (2001) enfatizam que a dificuldade de os alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do *status* social da docência fazem com que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, vivam em constante crise. Para Aple (1996), as elites dominantes têm tratado a educação como um supermercado: quem tem dinheiro entra e compra; quem não tem fica de fora, olhando o grupo privilegiado aproveitar o

que comprou. A consequência disso é a marginalização de um grande contingente de pessoas, que enfrentarão muitas dificuldades no mercado de trabalho.

A situação brasileira não é muito diferente da enfrentada em vários países. Existe uma enorme distância entre as classes sociais, e as desigualdades chegam, invariavelmente, à sala de aula.

O crescimento da Educação a Distância demonstra que estamos passando de salas de aula presenciais, com professores e alunos no mesmo espaço, para a sua virtualização. Virtual, do latim *virtus*, significa força, potência, o que existe em potência e não em ato e contém todas as condições para sua realização. No cotidiano, parece ter uma conotação negativa e isso provavelmente porque o mundo ocidental, culturalmente, teve dificuldade em lidar com o não-visível (GOMEZ, 2004).

Para Lévy (1999), o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao estático e já constituído.

No entanto, abandonar o modo de organizar o processo de ensino face a face para reaprendermos com a virtualização não é tarefa simples. A esse respeito Rodriguez (2005, p.01), afirma:

Vivemos um período de severas transformações e isto exige de nós novas posturas em todas as áreas, assim como soluções nada convencionais para antigos problemas. Em relação à educação propriamente dita, mais de vinte séculos, foram necessários para que a humanidade se tornasse madura para entender o maravilhoso fenômeno do aprendizado - que nos transforma e nos faz crescer em conhecimento. Como seria possível agora - em uma fração irrisória de tempo - abandonar os velhos padrões construídos ao longo deste tempo?

Para Brunner (2004), o que importa não são as tecnologias, mas as inovações e transformações nas maneiras de ensinar e aprender que essas possam propiciar.

Becker e Marques (2002) salientam que é preciso levar em conta que na Educação a distância continuam valendo os cuidados que se tem com a aprendizagem em cursos presenciais. A possibilidade tecnológica de um curso a distância não é licença para que a aprendizagem seja entendida à maneira empirista, ou seja, como

repassa de informações mediante transmissão de imagens; pior, ainda, quando essas imagens são apenas textos. O grande desafio é utilizar a tecnologia como aliada e não substituta da riqueza do processo de construção do conhecimento, que se dá na ação do sujeito, mesmo quando mediada pela máquina.

Segundo Prado e Almeida (2003), os ambientes virtuais podem configurar-se com características que viabilizam as atividades reflexivas e colaborativas, mas a existência de seus recursos, por si mesmos, não garante o desenvolvimento de ações dessa natureza. São os profissionais envolvidos com o planejamento e a execução pedagógica do curso (coordenadores, docentes e monitores) que dão significado para o uso dos recursos dos ambientes virtuais por meio de criação e recriação de estratégias apropriadas.

Conforme Gomes e Lopes (2003) a organização de um sistema de EaD deve considerar a eliminação de obstáculos, tais como: hábitos de dependência e passividade dos sujeitos da aprendizagem; ao contrário deve reforçar a motivação, facilitar o contato entre os alunos e o intercâmbio de suas experiências pessoais. Ao relatar a experiência em cursos a distância, as mesmas autoras constataram que, de uma maneira geral, estes cursos são planejados pensando-se ainda no modelo pedagógico tradicional das aulas presenciais, com pouca interação entre aluno e aluno, aluno e professor e um projeto pedagógico que de fato possa propiciar aprendizagem, aquela capaz de fazer pensar, refletir e criar novas perspectivas.

Outros estudos têm enfatizado as questões pedagógicas do uso das tecnologias:

Estes programas têm sido questionados pela crença dos planejadores de que um programa de educação a distância se faz com um bom módulo escrito acompanhado de exercícios; quando na realidade um bom programa de educação a distância requer muito mais que isto, exige tomar em conta outros meios e linguagens que formam parte da cultura mediática em que vivemos, como os meios audiovisuais, a rádio, a Internet, e todas as suas variações. Os programas não vêm sabendo explorar e utilizar ao máximo o potencial que apresentam as novas tecnologias e canais de comunicação disponíveis, e muitas vezes pecam por não reconhecer que a educação

a distância não pode tentar traduzir com novas tecnologias os tradicionais paradigmas pedagógicos, mas requer um trabalho interdisciplinar, entre educadores, comunicadores e especialistas em informática, entre outros, com o objetivo de produzir novas aproximações didáticas que permitam abordar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem (MININNI-MEDINA, LUZZI e LUSWARGHI, s.d. p.02).

Os estudos acima mostram que os paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem estão presentes nas práticas de Educação a distância. Tal modalidade de ensino que deveria, em tese, rever práticas e posturas, acaba por subutilizar as tecnologias, não aproximando alunos do conhecimento científico.

Os mesmos autores escrevem:

Outro dos problemas mais comuns dos programas de educação a distância é a escassa comunicação que tem existido entre alunos, e entre alunos e professores, o que gera isolamento, empobrecimento do tratamento da informação, limitação no potencial de transferência dos conhecimentos a outras realidades ou problemas e uma escassa atenção à motivação que deve ser gerada para que os alunos abordem saberes complexos, que exijam um nível de dificuldade mais alto, e requeiram maior suporte por parte dos professores e monitores (MININNI-MEDINA, LUZZI e LUSWARGHI, s.d. p.03).

Portanto, a cultura impregnada na escola, de aulas, horários, disciplinas estanques e provas parece ainda estar presente não só no fazer dos alunos, mas também na prática de muitos cursos em EaD. Os problemas de evasão e baixo desempenho de alunos estão no modelo de pedagogia (princípios norteadores, atividades, ritmo, matérias, avaliações, tecnologias utilizadas para interação) ou ainda na cultura da escola que tende a duplicar os modelos de aula, em que o aluno é mero ouvinte, sujeito não participante, que realiza tarefas avaliativas para garantir êxito (diga-se nota) para aprovação.

Para Gómez (2004), uma das questões de suma importância na EaD é a elaboração do projeto pedagógico; por ser processual, considera

eixos básicos de convivência, de gestão democrática, de currículo e de avaliação em rede; é igualmente uma proposta feita no jogo das intenções e expectativas, mas também nas ações concretas da comunidade, interpelada pelas várias dimensões que a englobam: questões sócio-históricas, pedagógicas, políticas, financeiras, administrativas e de gestão.

Levando em conta as discussões e discrepâncias que permeiam a Educação a distância, o MEC, por meio da Secretaria de Educação de ensino Superior, criou Grupo de Trabalho para a Educação a Distância e Ensino Superior, com a publicação da portaria nº 37 de 02 de setembro de 2004. Compõem o grupo vários pesquisadores e especialistas do Brasil. São inúmeras as preocupações dos especialistas. Destacamos duas delas: 1) a falta de clareza do que realmente significa EAD. Frequentemente está confundida com uma forma massificante de um ensino para uma aprendizagem individual, ou como forma de aumentar lucros para empresas educacionais. 2) O alheamento das instituições de ensino público (federal, estadual e municipal) em relação à EaD e à participação em práticas educativas, em pesquisas e atividades docentes com qualidade cultural e pedagógica (GTEADES, 2005 p.02).

Os cuidados relativos à expansão e avaliação aparecem nos diversos documentos. Para Giolo (2008, p. 1217), houve um erro dos legisladores ao pensar na EaD:

Os legisladores, por certo, entendiam ser o Brasil um país semelhante à China, à Índia, à Indonésia etc., com deficiências enormes no seu aparelho escolar e que, por isso, deveria receber influxos e empuxos de grande monta e de toda a ordem, inclusive por meio da educação a distância. Por isso, o artigo 80 da LDB estendeu ao extremo o alcance da EaD (todos os níveis e modalidades).

Portanto, as questões aqui elencadas remetem-nos à compreensão de que existe uma necessidade premente de investimentos em pesquisas nesta modalidade de educação. Não basta apenas fomentar, incentivar e implementar cursos de formação de professores na modalidade a distância, é preciso investir em tecnologias, metodologias e propostas que possam levar em conta a realidade dos professores em exercício.

Ao aludirem acerca da EaD, temos sempre dois grupos em debate: o dos eufóricos com as possibilidades das tecnologias e, de outro, há um grupo que se nega a discutir e pesquisar sobre a EaD. Utilizando a metáfora de Umberto Eco (1993), estamos diante de apocalípticos e integrados. Sancho (1998), partindo da mesma idéia, denomina tais posturas, quase extremas, como tecnófilos e tecnófobos. Para os tecnófilos, as novas contribuições tecnológicas podem dar resposta aos problemas de ensino e aprendizagem, enquanto, que para os tecnófobos, as tecnologias que não fizeram parte de sua vida pessoal e profissional representam um perigo. A autora chama atenção para o fato de que ambas as posturas ocultam a real problemática da educação escolar. O que está em jogo não são as tecnologias e os novos modelos, métodos ou gestão, mas é saber como esses modelos podem provocar novos conhecimentos, conceitos e mudar a prática pedagógica existente.

Independentemente das formas de análise, favoráveis ou não à criação de cursos superiores a distância, faz-se necessário compreender em que contexto político, econômico e social a EaD se instala no Brasil, e o que a mesma representa para o país e ainda para o contingente de pessoas que estão fora dos bancos escolares.

FORMAÇÃO, QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO E FLEXIBILIZAÇÃO

Em nosso país, torna-se evidente que a EaD pode contribuir para a democratização do acesso à educação. No entanto, seria ingenuidade lançar um olhar de neutralidade sem cunho ideológico para tal abertura. Já nos anos de 1970, os programas de EaD eram ofertados de forma suplementar àqueles que não tiveram chance de frequentar cursos técnicos ou ensino médio.

Os primeiros programas de EAD desenvolvidos no país foram fortemente marcados por uma concepção estandardizada de formação. Esse fato não está desvinculado de toda reorganização do setor educativo na década de setenta que tinha por base o acesso mais ampliado à escola e a incorporação de metodologias de caráter behaviorista. Se houve um movimento para reestruturação econômica do país que fazia parte de novo modelo de desenvolvimento do capital, a educação,

por ser entendida como um dos elementos de apoio às demandas por formação dos trabalhadores incorporava também os princípios de uma racionalidade eficientista. Neste sentido, o denominado “tecnicismo” impregnava não só as formas de gestão escolar como também os currículos em todos os níveis de ensino (ALONSO, 2005, p.24).

Para a citada autora, a educação aberta e a distância aparece, cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais resultantes das mudanças na nova ordem econômica mundial.

A autora dá ênfase à necessidade de questionamento sobre qual é a educação a distância que faria frente aos desafios qualitativos, culturais e organizativos, postos pelas novas demandas por educação.

O Estado neoliberal, que se inicia no final dos anos 80, representa um papel importante nesse contexto para compreender as nuances das mudanças e propostas educativas. Nos últimos anos, o Estado tem sido pressionado a se responsabilizar pela educação da população. Todavia, como os recursos são escassos e a vertente do neoliberalismo que responde a tais pressões é o estado mínimo, observa-se a retirada do Estado de serviços que podem ser terceirizados, e mantidos apenas sob a fiscalização pelo estado.

De acordo com Gentili (1996), para os neoliberais, o Estado de bem-estar e as diversas formas de populismo que conheceram nossos países têm intensificado os efeitos improdutivos que se derivam da materialização histórica destas práticas clientelistas. Para os neoliberais, a democracia não tem nada a ver com isso. Ela é, simplesmente, um sistema político que deve permitir aos indivíduos desenvolver sua inesgotável capacidade de livre escolha na única esfera que garante e potencializa a referida capacidade individual: o mercado. Vesce (2007, p.43) faz comentários importantes a esse respeito:

O papel designado à educação no projeto neoliberal é estratégico em dois sentidos. Primeiro, com a finalidade de realizar a preparação para o trabalho, formando o trabalhador sob uma nova base técnica orientada pelo princípio da acumulação

flexível. Segundo, a consolidação da educação, inclusive da educação superior, com uma função ideológica de transmitir os ideais neoliberais. Deste modo o processo educativo absorve a ideologia de organização social proveniente do modelo neoliberal como a busca da qualidade, a competição e o individualismo.

Ao falar do neoliberalismo, a autora aponta a competição como um dos tripés desta ideologia. Dessa forma, o crescimento do número de cursos superiores na última década é fato marcante no Brasil. Ou seja, o Estado estimula as iniciativas de abertura de cursos e instituições, ficando sobre sua responsabilidade apenas a fiscalização.

Portanto, antes mesmo da educação a distância, presenciamos um crescimento intenso e, de certa forma, desordenado de instituições privadas de ensino. Surgiram cursos e faculdades espalhadas por todo o Brasil, muitas delas sem a mínima condição de funcionamento. No entanto, seguindo o mesmo raciocínio, custa bem menos ao estado fiscalizar do que ofertar cursos superiores a todos aqueles que desejam e necessitam.

Oliveira (2005), ao questionar o papel da educação como mercadoria em uma sociedade neoliberal, afirma que a pretensão é que os sistemas educativos qualifiquem o trabalhador diante da nova organização do trabalho fazendo-o preferencialmente por meio das informações da *web* como forma de diminuir os custos. Justificando essa sociedade em bases de “recursos imateriais”, a informação, a comunicação e a lógica são fundamentais e caracterizam a sociedade do conhecimento. A autora ainda enfatiza:

A complexidade que envolve a temática educação e trabalho, nos tempos atuais, manifesta-se em ações drásticas (a impetuosidade das regras implantadas sem consulta ou anuência da sociedade civil é um exemplo de ‘cumpra-se!’), generalizáveis (‘servem’ para todo o mundo globalizado) e arbitrárias (quando, por exemplo, distorce conceitos construídos pela humanidade, tal como o conhecimento que vem sendo substituído por informação) que subordinam a educação aos interesses do capital (OLIVEIRA, 2005, p.54).

É possível afirmar que, antes da expansão do ensino superior, tínhamos, um *apartheid* entre aqueles que conseguiam adentrar nas universidades públicas e aqueles que jamais teriam essa chance, se levada em conta a precariedade da educação básica ofertada. Após a expansão, temos um segundo *apartheid* entre aqueles que vão para os bons cursos e universidades e aqueles que vão fazer seu curso em uma instituição que, muitas vezes, não passa de um bloco de salas, sem professores titulados, sem bibliotecas adequadas, e ainda com oferta de cursos a distância de qualidade discutível.

Resta dizer que, para uma boa parte da população, essas instituições acabam por se tornar em única opção na vida dos indivíduos. Em um país que não consegue atingir mais de 15% da população na oferta de curso superior, a EaD passou a ser um grande negócio para a iniciativa privada que buscou rapidamente investir em tecnologia para atender à demanda excedente das universidades públicas. Ofertando o mesmo curso a milhares de alunos espalhados por todo Brasil, propiciou que seu custo fosse reduzido, tornando-o atrativo especialmente para os jovens mais carentes. No entanto, os dados demonstram que o custo do curso não se apresenta como fator único ou preponderante na escolha de um curso na modalidade referida.

As necessidades específicas de uma grande parcela da população parecem ser atendidas com a EaD. A forma de organização, o auto estudo, e a flexibilidade de tempos e horários possibilitam o ingresso de adultos que nunca conseguiram concluir um curso superior.

Segundo Carr (*apud* Paloff e Prat, 2004), estudos demonstram que os próprios fatores que levam os alunos ao ensino on-line, a saber, a conveniência do horário de trabalho, a possibilidade de continuar a atender à demanda da família interferem, criticamente, na permanência do aluno no curso, pois a evasão em curso *on-line* chega a 30%.

Conforme levantamento realizado por Santos (2008), as causas de evasão em cursos a distância de Biologia de uma universidade pública são de ordem extrínseca e intrínseca. A maioria das causas era extrínseca e se referiam a razões pessoais, nas quais se encontram, principalmente: a falta de tempo para dedicar-se ao curso; a priorização de outras atividades em detrimento das do curso; a falta de habilidade requerida para acompanhar a EaD; problemas de saúde e não-

adequação ao modelo de aprendizagem da EaD. Em relação às causas intrínsecas ao curso, Santos constatou serem em número muito menor relacionadas à falta de acompanhamento do professor-tutor e falta de apoio/incentivo institucional.

Entretanto, no mesmo estudo, ao investigar o que teria evitado a desistência dos alunos, detectou que os educandos tinham necessidade de maior contato com o professor-tutor e também da presença diária de professor no polo.

Ainda de acordo com outro estudo realizado por Maia (2004), o modelo do curso influencia no índice de evasão, pois os cursos semipresenciais apresentam média de evasão de 8% enquanto os cursos totalmente a distância apresentam média de 30% de evasão.

Portanto, os dados confirmam que a própria flexibilização pode trazer outros problemas, já que um aluno acostumado ao modelo tradicional pode sentir-se abandonado ao ingressar em um curso a distância.

Retomando as questões ligadas à organização e flexibilização do ensino, de uma forma mais ampla, pode-se inferir que a forma de gestão e organização de educação acompanha, de certa maneira, o setor produtivo e econômico, que sai do modelo taylorista/fordista com produção em massa, hierarquia e padronização, para o toyotismo, ou acumulação flexível. De acordo com Alves (1999), o toyotismo conseguiu "superar", no sentido dialético (superar/conservando), alguns aspectos predominantes da gestão da produção capitalista sob a grande indústria no século XX, inspirados no taylorismo e fordismo, que instauraram a parcelização e repetitividade do trabalho.

[...] o toyotismo é um novo tipo de ofensiva do capital na produção que reconstitui as práticas tayloristas e fordistas na perspectiva do que poderíamos denominar uma captura da subjetividade operária pela produção do capital. É uma via de racionalização do trabalho que instaura uma solução diferente – que, a rigor, não deixa de ser a mesma, mas que na dimensão subjetiva é outra – daquela experimentada por Taylor e Ford, para resolver, nas novas condições do capitalismo mundial, um dos problemas estruturais da produção de mercadorias: o consentimento operário (ou de como romper a resistência operária à sanha de

valorização do capital, no plano da produção (ALVES, 1999, p.01).

As instituições de ensino, como parte integrante dos setores de serviço de uma economia capitalista, estão também alterando sua organização com o objetivo de atender a demanda de classes e especializações. Os cursos tradicionais e longos não deixam existir, mas passam a ser ofertados em concomitância com cursos de curta duração, demandas específicas e até cursos organizados por encomenda.

Para Cavaleiro Neto (2006, p.48), que realizou um estudo, em sua dissertação de mestrado, analisando a escola como resposta ao modelo de produção de capital, sugere:

A produção flexível possibilita uma aceleração da produção em função da natureza do produto. Produzir para explorar pequenos nichos de mercados, com produtos específicos é o meio encontrado pelas empresas para sobreviver em um mercado cada vez mais competitivo e recessivo. O toyotismo trouxe as novas tecnologias microeletrônicas para produção, sistema que exige um novo tipo de envolvimento do operário, e, portanto, uma nova relação do trabalho com o capital. Assim, o toyotismo se apresenta como uma nova lógica de produção de mercadorias com novos princípios de administração da produção, de gestão da força de trabalho, com objetivo de constituir uma nova hegemonia do capital na produção.

Por conseguinte, o modelo *just in time*, utilizado pela indústria no intuito de dar conta de demandas específicas, se comporta de maneira a atender as especificidades também da educação. A universidade deixa de ser um local com cursos fechados de longa duração procurados por jovens, mas passa a atender a demandas específicas de formação para o trabalho, em cursos mais rápidos e até encomendados por empresas e organizações. A universidade passa a receber alunos de várias idades, que retornam várias vezes aos bancos escolares para dar conta das exigências incessantes da sociedade e do mercado.

Desta forma, a educação a distância se comporta de maneira a atender as necessidades do momento. É importante salientar que as mudanças tecnológicas foram imprescindíveis para a consolidação do modelo flexível toyotista. Assim,

também, as tecnologias de gerenciamento, *softwares* e satélites possibilitaram o crescimento massivo da educação a distância. Embora sua existência seja de longa data, com o uso de outras mídias, como rádio, fitas e vídeos, material impresso, ela vai se consolidar, e ampliar a sua atuação, a partir do uso das tecnologias de longo alcance que propiciam uma ampla gama de recursos em diferentes formatos, como videoconferência, teleconferência, *e-learning* e uma infinidade de plataformas e *softwares* que possibilitam interação entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

As instituições de ensino passam, dentro desta lógica de novas demandas, a ser prestadoras de serviços, agências de formação capazes de se adaptar às várias tendências mercadológicas.

Essa nova cultura institucional leva a escola a buscar constantemente a qualidade total dos serviços, bem como a formar profissionais capazes de corresponder às sempre novas necessidades do mercado, pois onde estão presentes as novas tecnologias e as mais flexíveis e eficientes formas de organização da produção, o trabalhador deve estar qualificado. O trabalhador desqualificado passa a ser aquele com dificuldade de aprendizagem e incapaz de assimilar novas tecnologias, que realiza tarefas e procedimentos de trabalho sem autonomia e sem iniciativa, ou que é especializado em um ofício, ou ainda que não saiba trabalhar em equipe. A desqualificação passou a significar a exclusão do novo processo produtivo (CAVALHEIRO NETO, 2006, p.78).

As necessidades constantes do mercado, de trabalhadores qualificados para várias funções e, ao mesmo tempo, com habilidades específicas tornam o papel das instituições formativas ainda mais importante no atual contexto. Porém, no campo das tecnologias, essa formação fica obsoleta em um curto espaço de tempo, por causa da rapidez com que novos processos de trabalho são introduzidos, o que obriga o retorno dos trabalhadores inúmeras vezes para as instituições formadoras.

Míssio (2007), ao discutir em sua tese de doutorado, sobre o “homem código de barras”, afirma que, na lógica mercantilista, o homem obtém seu valor de mercado a partir da agregação

de conhecimentos científicos e tecnológicos, além de competência, interatividade, criatividade e integração.

As novas tecnologias afetam diretamente o contexto das relações de produção e de trabalho, indicando a formação de um cenário competitivo, agressivo, individualista e de exclusão social, conforme pode ser observado na construção da pirâmide dos valores na era do “homem e da nação código de barras”. A educação, nesse contexto, transforma-se em mercadoria a ser editada e a determinar o nível de prestígio e sucesso dos indivíduos inseridos no contexto das tecnologias da informação e de suas oportunidades (MISSIO, 2007, p.31).

As discussões em torno da qualificação para o trabalho e as necessidades de reestruturação das instituições iniciaram-se em 1980. Muitos educadores, sociólogos, filósofos e engenheiros passaram a formular teorias acerca do tema qualificação e, por consequência, sobre competências. Os referenciais curriculares dos cursos superiores organizados pelo MEC, já no final dos anos 90, apresentavam-se com noções de competências e habilidades. Posteriormente, essas foram incorporadas nos parâmetros curriculares para educação básica.

Acerca do conceito de qualificação e competência, Ramos (2001, p. 41) discorre:

Mesmo podendo-se caracterizá-lo como um conceito polissêmico, cujos significados encontram-se historicamente em disputa, o conceito de qualificação, no que se apresenta de mais objetivo, ordenou historicamente as relações de trabalho e educativas, frente à materialidade do mundo produtivo. Essa centralidade tende a ser ocupada contemporaneamente, não mais pelo conceito de qualificação, mas pela noção de competência, que aos poucos constitui-se como um conceito socialmente concreto. Não obstante, a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras.

Bianchetti (2001), corroborando as ideias de Ramos, afirma que o conceito de qualificação é o

resultado de uma construção histórica permeada pelos conflitos que vieram marcando a relação capital e trabalho, diferentemente da noção de competência, cuja fonte é o discurso do capital, que traz sua marca de imprecisão conceitual.

De acordo com Azevedo (2006), os discursos políticos enunciadores das reformas educativas têm estado prisioneiros, em boa medida, de uma retórica econômica - qualificação dos recursos humanos, fomento da adaptabilidade dos cidadãos às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, participação na competitividade crescente entre empresas e entre economias e blocos econômicos. Essa discussão atingiu a educação. Por isso, para o mesmo autor, é preciso des-economicizar o discurso político sobre a educação e, por outra parte, a formação requer um esforço de multireferencialização que implica uma outra visão do lugar e das funções essenciais da educação e da formação nas sociedades de hoje.

No atual contexto de mudanças aceleradas, novos termos e preocupações surgem a cada instante. Um deles é o termo qualificação. No entanto, tal terminologia passa a ter outro sentido que dantes, pois a qualificação deixa de ser algo que se adquire em certo período de vida, normalmente realizado na juventude, antecedendo a atuação profissional. A qualificação na sociedade da informação deixa de ocorrer em um tempo específico da vida, para percorrer toda vida do indivíduo. Surgem daí outros conceitos como *life long learning* também chamada de educação permanente.

Para Peters (2006), o conceito de educação permanente foi de relevante importância para o crescimento da EaD no mundo. Segundo ele, já na década de 70, do século passado, as discussões eram frequentes tanto na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como na Unesco, a partir da ideia de educação ao longo da vida, que não ficasse mais restrita à infância e à juventude e às respectivas instituições que distribuíssem educação escolar. Novas instituições de formação profissional e formação complementar, com novos modelos e estruturas, passam a ofertar qualificação ao longo da vida.

No entanto, para Azevedo (2006), na sociedade da informação pouco importará subordinar a educação e a formação ao longo da vida à preparação de produtores/consumidores. O tempo social é e será outro, recheado de novos tempos, que não apenas o tempo de trabalho e de

consumo. O grande desafio é cultural e consiste em qualificar este novo tempo social complexo como um contexto social e humano rico e enriquecedor, cuidando aí as instituições educativas não só de favorecer a qualificação das pessoas, de cada uma delas, para a inevitável manipulação das teias simbólicas e para a criatividade, mas também partilhar saberes, para a produção pessoal de significações e de sentidos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao analisar o crescimento da EaD no Brasil, podemos perceber o quanto o discurso acerca da qualificação do trabalhador está presente e ainda a qualificação por busca de outras profissões. Quando tratamos de aprendizagem ao longo da vida, é importante lembrar que não há vagas nas universidades públicas para todos os jovens. Assim, tal discurso tem servido como justificativa para ampliação de vagas em instituições privadas e em cursos a distância.

Existe ainda um fosso entre o que deveria ser a educação a distância e o que realidade da maioria dos cursos tem apresentado. No entanto, em face dos poucos anos de experiência dessa modalidade de ensino em nosso país, é possível compreender as dificuldades presentes precisam ser enfrentadas pelas instituições de ensino. Nesse sentido, a EaD precisa ser ainda compreendida nos seus múltiplos aspectos, sejam eles sociais, políticos, econômicos ou pedagógicos. A educação a distância, como forma de democratizar o acesso à educação, já representa um avanço. No entanto, democratizar não significa apenas distribuir informação, mas formar com qualidade.

Referências:

- ABRAED. **Anuário da Associação Brasileira de Educação à Distância**. Instituto Cultural e Editora Monitor. São Paulo, edição 2008.
- ALVES, Giovani. **Toyotismo e Mundialização do Capital**. Disponível em: <http://globalization.sites.uol.com.br/toyotism.htm>, 1999. Acesso em: 16 abr. 2009.
- APPLE, Michael. Entrevista com Michel Apple. **Zero Hora**, Porto Alegre: p. 40, 7 jul. 1996.
- AZEVEDO, Joaquim. **Educação básica e a formação profissional face aos novos desafios econômicos**. 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/administracion/azevedop.htm>. Acesso em abr. 2009.
- BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. Iwaszko. Ensino ou aprendizagem a distância. **Educar em Revista**, Curitiba, n.19, 2002.
- BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRANCO, Juliana Cordeiro Soares, OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Educação a distância para professores em serviço - a voz das cursistas. Anais da 31 Reunião da Anpe. Caxambu, MG. 19 a 22 de outubro de 2008.
- Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4695--Int.pdf>. Acesso em mai.2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo educacional**, 1998. **acional de as**
- _____. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. **Decreto 5.622 de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. MEC. SEED. **Referenciais de Qualidade de EaD de Cursos de graduação a distância**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em julh/2008. Acesso em mai.2009.
- _____. MEC. **Documento de recomendações “ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional”**. GTEADES, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>. Acesso em: mai.2009.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. **Na medida**. Boletim de estudos educacionais do Inep, Ano 1, n.3, set.2009.
- _____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação de educação**. Lei n.10.172.
- BRUNNER, José Joaquin. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incertezas?** São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de laEducacioan; Brasília: UNESCO, 2004.
- CAVALHEIRO NETO, Afonso. **A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital**. Dissertação de mestrado. Maringá: UEM, 2006.
- FREITAS, Helena. C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em set.2010.
- GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Revista Educaçã e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>. Acesso em set. 2010.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2004.

GENTILI, P. (org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MAIA, Marta de C.; MEIRELLES, Fernando de S.; PELA, Silvia K. **Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil**. abr. 2004. disponível em: <http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Tecnologia/Artigos/ANCLISE20DOS20CDNDICES20DE20EVASC3O20NOS20CURSOS20SUPERIORES20A20DISTANCIA20DO20BRASIL.htm>. Acesso em: abr. 2009.

MININNI-MEDINA, Nana; LUZZI, Daniel; LUSWARGHI, Andréa. A educação a distância no contexto iberoamericano. Fundação Universitária Iberoamericana. Disponível em: http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=4. Acesso em 04 de maio de 2006.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. In: **Revista Informática na Educação**. Teoria e Prática. UFRGS, v.3, n.1, set. 2000. p.137-144.

MISSIO, Edvaldo R. **Sociedade da informação**: elementos de uma ética da integração na era do homem código de barras. Tese de doutorado, Campinas: Unicamp, 2007.

OLIVEIRA, Claudia. **a formação superior de professores com uso de mídias interativas**. Tese de doutorado: São Paulo: Unicamp, 2005.

OLIVEIRA, Diene Eire M. B. **Educação a distância**: A reconfiguração dos elementos didáticos. 2010. Tese de

Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

OLIVEIRA, Diene Eire M. B. Ensino a distância e formação de professores. **Seminário de Pesquisa do Programa de pós graduação em Educação**. UEM. Maringá-Pr, 2008. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/c035.pdf. Acesso em abril de 2012.

PALOFF, Rena M.; PRAT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; MARQUES Carlos Alberto. **Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores**. Educ. Soc. v.23 n.78 Campinas abr. 2002.

PETERS. Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

POLAK, Ymiracy N. S.; MUNHOZ, Antonio Siemsem. **Políticas e Aspectos legais de avaliação em EAD**. Curso de Mestrado Profissionalizante, Texto Base UFC e Unopar, Londrina, 2006.

_____. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C. ; SAVIANI. D. **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências**: Autonomia ou Adaptação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VESCE, Gabriela E. P. **Os impactos das mudanças no mundo do trabalho sobre as políticas de educação a distância nas instituições de ensino superior**. Dissertação de mestrado. Curitiba: UTFPR, 2007.

Endereço para Correspondência: Rodovia Celso Garcia Cid - Pr 445 Km 380 - Campus Universitário Cx. Postal 6001 - CEP 86051-980 - Londrina-PR
E-mail: diene_embo@yahoo.com.br / gasparin01@brturbo.com.br