

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**UNICAMP/FE
2006**

© by Mara Peixoto Pessoa, 2006.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA _____
V _____ EX _____
TOMBO BC/ 68993
PROC 16.123-06
C _____ D X
PREÇO 11,00
DATA 22/06/06
Nº CPD _____

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

P439g Pessoa, Mara Peixoto.
A gestão dos projetos públicos de educação à distância no Paraná
(1995-2005) : contradições e perspectivas / Mara Peixoto Pessoa. –
Campinas, SP: [s.n.], 2006.
Orientador : César Aparecido Nunes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.
1. Rumble, Greville. 2. Educação à distância. 3. Tecnologia educacional.
4. Projetos educacionais – Paraná. 5. Emancipação. I. Nunes, César
Aparecido. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
06-036-BFE

Keywords : Rumble, Greville; Distance education; Educational technology; Educational projects – Paraná; Emancipation

Área de concentração : História, Filosofia e Educação.

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. César Aparecido Nunes
Profa. Dra. Eliana Sampaio Romão
Profa. Dra. Martha Pereira Hees
Prof. Dr. Valério José Arantes
Prof. Dr. Silvio Andizar Sanchez Gamboa

Data da defesa: 23/02/2006

MARA PEIXOTO PESSÔA

**A GESTÃO DOS PROJETOS PÚBLICOS DE
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO PARANÁ (1995-2005):
contradições e perspectivas**

**UNICAMP/FE
2006**

MARA PEIXOTO PESSÔA

**A GESTÃO DOS PROJETOS PÚBLICOS DE
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO PARANÁ (1995-2005):
contradições e perspectivas**

Tese de Doutorado apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutora à comissão julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas sob a orientação do Professor Dr. César Nunes.

**UNICAMP/FE
2006**

Dedico esta pesquisa ao meu filho Leonardo Fernando Pessôa, que mesmo à distância sempre acompanhou minha trajetória nos momentos de alegria, de tristeza, de ansiedade, de desânimo, de tudo enfim e, principalmente, de esperança....

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador, Professor Dr. César Nunes, que, ao longo de minha caminhada indicou possibilidades de ser melhor acadêmica, profissional e pessoa. Que durante o processo fez intervenções vitais para o encaminhamento da investigação. E mais que isso, pela convivência fraterna ao longo desses anos.

Aos professores da Banca de qualificação, Professor Dr. Silvio Ancizar Sanchez Gamboa e Professor Dr. Valério José Arantes pelas interlocuções e contribuições valiosas.

Aos funcionários da UNICAMP pelo bom atendimento e agradável convivência.

Ao Professor Darci Ribeiro da Silva (*in memoriam*) da FAFICOP pela assinatura do 1º convênio institucional com a CAPES.

A secretária da FAFICOP Ruth Borotta pela disponibilidade no atendimento das solicitações.

A CAPES por ter proporcionado a primeira bolsa institucional.

A minha sobrinha Professora Roberta Negrão de Araújo pelas discussões e intervenções fundamentais para a melhoria do texto.

A professora Marisa Marques de Souza pelas incansáveis leituras, vários questionamentos e sugestões.

Ao meu primo Ruy Schimelpfheng Sampaio pelas ricas contribuições, pela leitura atenta e pelas sugestões oportunas.

Ao meu sempre companheiro, amigo e amor Matão por toda a formatação do trabalho em todas as suas fases.

A minha irmã Professora Jane Negrão pela colaboração na hora mais crítica.

A minha mãe e a minha irmã especial que acompanharam e compreenderam todo o *stress* tido ao longo da caminhada.

A minha prima Celica, Luis e toda sua família pela hospitalidade em Campinas durante o curso.

A Maria Luisa Furlan Costa e José Antonio por todas as informações sobre o consórcio da Universidade Estadual de Maringá.

A todos aqueles que contribuíram com a construção desta pesquisa: comunidade acadêmica das Universidades de Ponta Grossa, Federal do Paraná e Maringá.

“Les utopies apparaissent comme bien plus réalisables qu’on ne croyait autrefois. Et nous nous trouvons actuellement devant une question bien autrement angoissante: comment éviter leur réalisation définitive?... Les utopies sont réalisables. La vie marche vers les utopies. Et peut-être un siècle nouveau commence-t-il, un siècle où les intellectuels et la classe cultivée rêveront aux moyens d’éviter les utopies et de retourner à une société non utopique, moins ‘parfaite’ et plus libre.”

Nicolas Berdiaeff

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida junto à Área Temática (3), História, Filosofia e Educação, no Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação *Paidéia*, na linha de Pesquisa *Educação, Ciência e Tecnologia*. Buscou analisar a gestão dos Projetos Públicos em Educação à Distância, com o uso das novas tecnologias, no estado do Paraná, durante o período de 1995-2005. O critério de escolha desses programas deve – se, particularmente, por terem sido os únicos a funcionar no referido estado, oportunizando a formação de professor em EAD através de Universidades públicas: Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Federal do Paraná onde analisamos na perspectiva de Greville Rumble*. Apresentamos ainda a proposta consorciada pela Universidade Estadual de Maringá. Desta forma, abordamos uma análise histórica, institucional e educacional dessas experiências mostrando os marcos históricos e as matrizes filosóficas em que se pautaram. Objetivou também apontar uma perspectiva emancipatória nessa modalidade de ensino, tendo a consciência do processo embrionário nessa área. Utilizamos o método histórico-compreensivo e optamos por uma abordagem qualitativa, considerando o contexto, pois é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas puras, mas se mesquem da realidade em movimento. Sendo assim, foram apresentadas as categorias da contradição e da totalidade. A análise foi tanto documental como dos questionários aplicados na comunidade acadêmica da UEPG e da UFPR. Pretendeu-se fazer a crítica das políticas educacionais que engendram as finalidades e interesses da EAD. Ao invés de uma oferta educacional reguladora, pautada em critérios quantitativos e operacionais propomos a EAD emancipatória, determinada como política educacional complementar, tecnicamente competente e politicamente esclarecida. A presente pesquisa quer situar a EAD no Paraná frente a essa encruzilhada!

Palavras-chave: Educação à Distância; Tecnologias, Greville Rumble; Gestão de Projetos Públicos; Estado do Paraná; Educação Emancipatória.

* Professor e diretor regional para região “East Anglia” de 1970 a 2001. Esta ampla experiência lhe confere destaque no campo da EAD. Atualmente é consultor independente em planejamento, orçamento, custos, gerenciamento, organização e avaliação. Apresenta uma visão própria da gestão dos sistemas em EAD a partir de uma reflexão da EAD. Autor do livro: *A gestão dos sistemas de ensino à distância*. Trad. Marília Fonseca. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: Unesco, 2003.

ABSTRACT

This research was developed into this History, Philosophy and Education area, within the Research Group of Philosophy and Paidéia Education, a research in Education, Science and Technology. It searched for analyzing the Public Management Projects on Distance Education (DE) with the use of new technologies in northern Paraná State from 1995 to 2005. The criteria for choosing such programs was due, particularly, to the fact of they are the only ones to effectively work in that state, by allowing the teacher education through DE within public universities: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) and Universidade Federal do Paraná (UFPR). The projects were analysed under Greville Rumble's* perspectives. It is also presented the proposal consortium by the Universidade Estadual de Maringá (UEM). Furthermore, it is dealt a historical, institutional and educational analysis of those experiences by showing the historical trends as well as the philosophical matrixes they were based upon. It intended, also, to put forward an emancipator perspective within such a teaching modality with the awareness of the embryonic process in the area. It was used the historical-comprehensive method within a qualitative approach by taking into account the context, since it supports the categories not to be isolated into pure structures but, instead, be knitted from the moving reality. Thus, the contradictory and totalitarian categories were presented. The analysis of both documental and applied questionnaire to teachers, managers and academic students from UFPR and UEPG was a critical one in order to reflect on the educational politics concerning to the objectives and interests of the Distance Education. Instead of a regulatory educational offering, supported by quantitative and operational criteria, it is proposed an emancipator DE, determined as a complementary educational politics, technically competent and politically revealed. The present research has, as its main challenge, the purpose to lie the Distance Education in Paraná into facing such a *crossroads*.

Keywords: Distance Education; Technologies; Greville Rumble; Public Management Projects; Paraná State; Emancipator Education.

* Professor and regional director for the "East Anglia" region from 1970 to 2001. His wide experience allows him to be very well recognized within the Ed field. Nowadays he is an autonomous advisor in planning, budgets, costs, management, organization and evaluation. He has a particular view of systems management in DE from a deep reflection of it. He is the author of the book *The management of systems in Distance Education*, translated by Marília Fonseca, Brasília: Editora da Universidade de Brasília: Unesco, 2003.

LISTA DE SIGLAS:

AAC – Atividades Acadêmicas Complementares
ABC – Ação Básica Cristã
ABED – Associação Brasileira de Educação à Distância
ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
AID – Act for International Development
ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
BID – Banco Mundial
BIRD – Banco Interamericano
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCP – Comissões de Cultura Popular
CEDERJ – Centro de Educação à Distância do Rio de Janeiro
CEE – Conselho Estadual de Educação
CIACs – Centros Integrados de Assistência a criança
CEF – Conselho Federal de Educação
COUN – Conselho Universitário
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNPq – Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS – MI – Curso Normal Superior com Mídias Interativas
CONCLAT – Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras
CONED – Congresso Nacional de Educação
CVU – Comissão de Vestibular da UEM
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCN – Diretriz Curricular Nacional
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas de Estudos Sócioeconômicos
DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda
DPEAD – Departamento de Políticas de Educação à Distância
EAD - Educação à Distância
EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EDUCOM – Projeto de Educação por Computador
E - MAIL – Electronic Mail
EUA - Estados Unidos da América
FAFICOP – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio.
FAFIPA - Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba.
FAQ – Frequently Ask Question
FECILCAM - Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão
FFSEC – Fundação Federal das Escolas Superiores de Curitiba
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUB – Fundação Universidade de Brasília
Fundação EDUCAR – Fundação Nacional para a Educação de Jovens e adultos
FUNTEVE – Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
FUSP – Fundação Universidade de São Paulo

FTP – File Transfer Protocol
HTTP – Hypertext Transfer Protocol
HURM – Hospital Universitário Regional de Maringá
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEAL - base de texto
IES - Instituição de Ensino Superior
IN - Instrução Normativa
INCE – Instituto de Cinema Educativo
IPES – Instituição Pública de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LOGOS – Projeto para habilitar professores leigos
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MERCOSUL – Mercado do Cone Sul
MNCA – Mobilização Nacional contra o Analfabetismo
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NEAD – Núcleo de Educação à Distância
NTU – National Technological University
NUPELIA - Núcleo de Pesquisas em Limnologia, Agricultura e Ictiologia.
PAPED – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância
PCN - Parâmetro Curricular Nacional
PEE – Plano Estadual de Educação
PLC – Projeto de Lei na Câmara
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNA – Plano Nacional de Alfabetização
PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE – Plano Nacional de Educação
POSGRAD – Pós Graduação Tutorial à Distância
PPA - Plano Plurianual
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PQE – Programa de Qualidade do Ensino Público do Paraná
PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação
PROUNI - Programa Universidade para todos
SACI – Sistema Avançado de Comunicação Interdisciplinar
SEED - Secretaria de Educação à Distância
SEED/ PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEI - Secretaria Especial de Informática
SEMTEC – Secretaria Média e Tecnológica
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SETI – Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação
STN - Secretaria do Tesouro Nacional
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
TIDE - Tempo Integral de Dedicção Exclusiva
UDESC - Universidade Estadual do Estado de Santa Catarina
UEB - Universidade Eletrônica do Brasil
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UEL - Universidade Estadual de Londrina.
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPB - Universidade do Estado do Paraíba
UEPB - Universidade Estadual da Paraíba
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFAM - Universidade Federal de Amazonas
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFP - Universidade Federal de Pelotas
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UNB - Universidade Federal de Brasília
UNED – Universidade Nacional de Educação à Distância
UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e
Cultura/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESPAR – Universidade do Estado do Paraná
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro – Oeste do Paraná.
UNIRIO - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
USAID – Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento/ United
States Agency for International Development
UPE - Universidade de Pernambuco
UPE - Universidade Estadual de Pernambuco
VC - Vídeo Conferência
WEB - Rede, teia
WWW - World Wide Web

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Categoria.....	p.047
Tabela 02- Gastos.....	p.048
Tabela 03- Projeto Veredas.....	p.098
Tabela 04- Credenciamento e Autorização - Rio de Janeiro.	p.098
Tabela 05- Relatório 2004- SEED.....	p.105
Tabela 06- Execução financeira – 2001- SEED.....	p.106
Tabela 07- Gestão Orçamentária 2004- SEED.....	p.112
Tabela 08- Gestão Orçamentária Federais – SEED.....	p.112
Tabela 09- Investimento IPES- 2004.....	p.112/113
Tabela 10- Pontuação Projeto de Curso.....	p.188
Tabela 11- Pontuação de Oferta	p.188
Tabela 12- Pontuação equipe multidisciplinar.....	p.188
Tabela 13- Pontuação corpo docente.....	p.188
Tabela 14- Pontuação qualificação acadêmica.....	p.189
Tabela 15- Projeto Pedagógico.....	p.189
Tabela 16- Pontuação Curso.....	p.189
Tabela 17- Pontuação estrutura administrativa.....	p.191
Tabela 18- Pontuação Gerenciamento e Infra- Estrutura.....	p.191
Tabela 19- Avaliação do aspecto.	p.191
Tabela 20- Área de formação por núcleo/Carga Horária – UEM.....	p.205
Tabela 21- Área de formação por disciplina/Carga Horária – UEM.....	p.206
Tabela 22- Laboratórios- transmissão/recepção.....	p.211/212
Tabela 23- Contrapartida IPES.....	p.215
Tabela 24- Custo total ações previstas.....	p.215
Tabela 25- Custo por aluno.....	p.216

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Ensino Superior de Graduação Paraná - 2003.....	p.053
Quadro 02- Número e percentual de instituições por categoria administrativa.....	p.057
Quadro 03- PNE MEC-PNE Sociedade Brasileira.....	p.071/072
Quadro 04- Propostas PNE-MEC – PNE Sociedade Brasileira.....	p.078/079
Quadro 05- Componentes da ação educativa em EAD - UFPR.....	p.139
Quadro 06- Fases introdução da EAD- UFPR.....	p.143/144
Quadro 07- Modelo de Organograma para o NEAD.....	p.148
Quadro 08- Consórcios aprovados- chamada pública nº.01/2004.....	p.183/184
Quadro 09- Quadro Resumo de Pontuação.....	p.192
Quadro 10- Planilha interessados EAD - UEM.....	p.200
Quadro 11- Organização Administrativa.....	p.201

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Pictograma sistema de aprendizagem ead indivíduo	p.169
Figura 2	Pictograma sistema de aprendiz. Ead comunidade ou na sociedade	p.170
Figura 3	Pictograma sistema de aprend. Ead instituição.	p.171

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
EDUCAÇÃO BRASILEIRA: MARCOS HISTÓRICOS E MATRIZES FILOSÓFICAS	5
1.1 O PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO URBANA E A REFORMA PELA EDUCAÇÃO (1930 - 2000)	19
1.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MARCOS HISTÓRICOS E DIRETRIZES FILOSÓFICAS.....	34
1.3 EDUCAÇÃO NO PARANÁ.....	42
1.3.1 Demanda de matrícula.....	49
1.3.2 O Ensino Superior Público no Paraná.....	50
Considerações Parciais I.....	57
CAPÍTULO II	
A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA SOCIEDADE TECNOLÓGICA: POTENCIALIDADES, LIMITES E CONTRADIÇÕES	59
2.1 O QUE É A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA?.....	60
2.2 A EAD nos PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (Ministério da Educação e Cultura X Sociedade Brasileira)	69
2.3 A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS DÉCADAS RECENTES....	79
2.3.1 A reforma educacional neoliberal: a EAD como salvação messiânica.....	87
2.3.2. A organização institucional, diretrizes políticas e contradições pedagógicas na EAD no Paraná.	91
2.3.3. Um olhar crítico sobre a Secretária de Educação à Distância: relatório de atividades e Decretos.....	100
Considerações Parciais II.....	114
CAPÍTULO III	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DA EAD: AS EXPERIÊNCIAS PÚBLICAS DO PARANÁ	117

3.1 UEPG/UEB: Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNS-MI).....	120
3.1.1 O CNS-MI em Cornélio Procópio	131
3.2 UFPR: OS PRIMEIROS PROJETOS DE EAD	134
3.2.1 UFPR: Curso de Pedagogia – habilitação em Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	151
3.3 A ANÁLISE DOS PROJETOS SOB A ÓTICA DE RUMBLE	155
3.4 CONSÓRCIO UEM/IPES: O LIMIAR DE UMA NOVA PROPOSTA	175
3.4.1 Enfocando o Projeto Político Pedagógico da proposta consorciada.	194
Considerações Parciais III.....	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	217
REFERÊNCIAS:	225
ANEXOS.....	239

INTRODUÇÃO

A escolha pelo presente tema aconteceu há vários anos. No período de 1996 a 1999 cursei mestrado na Universidade Estadual de Londrina e defendi a dissertação intitulada: *A Construção do conhecimento por meio da Educação do Olhar: Educação à distância e formação de professores.*

Após vários ensaios reflexivos, a permanência desse tema foi peremptória: **A gestão dos projetos públicos de Educação à Distância no Paraná (1995 - 2005):** contradições, perspectivas e busca por autonomia.

Este estudo busca ordenar uma série de debates que se travam em torno do tema “Educação à Distância” (EAD) no Brasil, quando se instauram convergências e divergências, posições conflituosas, que enfim, vêm produzindo ampla literatura. Concomitantemente vem também proliferando, no âmbito privado, cursos de EAD. Contrariamente ao âmbito acadêmico particular, universidades públicas, sem generalizações, resistem a essa modalidade de Ensino. Desta forma, poucos cursos são criados e menos ainda permanecem.

Em 2003 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontou que ingressaram mais de 276.995 estudantes na educação superior; sendo que 222.869 (80,5%), em Instituições de Ensino Superiores privadas e 54.086 (19,5%) em públicas. Foram oferecidas 1.822,194 vagas com 4.579,208 inscritos e 1.163,842 ingressos, portanto cerca de 6% da população.

A educação superior tem papel importante, porém o quadro que se apresenta é resultado das políticas de muitos anos que vem se agravando nas novas décadas. Para que haja efetivamente mudanças é preciso que se estanque esse ciclo de falta de

políticas públicas, por um lado, e por outro, que se defina educação é gasto ou investimento?

No decorrer da pesquisa, vários questionamentos foram efetuados:

Sendo meta do Plano Nacional de Educação atender 30% dos jovens de 18 a 24 anos nas Instituições de Ensino Superior até 2010, de que forma seria atendido esse objetivo?

No que diz respeito à ampliação de oferta do ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas [...] E houve veto nessa meta, como será o atendimento dessa demanda excluída?

Tendo em vista os problemas educacionais existentes como inserir a modalidade de EAD como mais uma alternativa no processo de ensinar e aprender?

Hoje no país existem milhares de professores sem formação pedagógica e especificamente no Paraná cerca de 30.000 professores atuam no ensino fundamental (1ª a 4ª séries e educação infantil) sem curso superior. Como atender essa demanda?

A gestão de projetos públicos dos cursos de graduação funcionam à partir de uma política pública em nível estadual? E ainda, existem contradições no desenvolvimento desses projetos? Quais?

Para respaldar as questões que subjazem a esse problema, partimos de alguns pressupostos básicos e buscamos construir um quadro teórico de fundamentação por meio de diálogo com autores que tratam desse tema educacional.

Para fundamentar o trabalho, tomamos como base teórica para uma análise das novas tecnologias autores como Moran, Almeida, Behrens, Ferreti, Lévy, Negroponte, entre outros. No contexto da EAD buscamos Belloni, Litwin, Schaff, Fragale Filho bem como outros autores. Desse modo, algumas questões subjacentes que tangenciam o problema foram investigadas.

Várias tentativas e chegamos à uma formulação que, à princípio, julgamos satisfatória para as finalidades a que se propõe a presente investigação. De modo algum, no entanto, cremos ser essa uma redação definitiva. Ao contrário, este trabalho é aberto, não só às sugestões possíveis, mas também à sua provisoriedade temporal e espacial.

O método utilizado foi histórico -compreensivo. As categorias significam tanto a função de intérpretes do real como a de indicadores de uma estratégia política. Assim,

a exposição formal de EAD se apresenta no contexto econômico - social e político, historicamente determinado, vislumbrando a realidade com seus movimentos dinâmicos e suas contradições. Buscamos ainda a categoria da totalidade.

Subsumindo esse conceito na ótica de Cury (1987, p.34-36), totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno é compreendido como um momento definido em relação a si e aos outros fenômenos. Isso significa que o fenômeno referido se ilumina quando remetido à sua essência. A totalidade só é apreensível através das partes e das relações entre elas, ela (totalidade) é concreta e aberta, pois busca conhecer a dimensão social e histórica.

Para o estudo e análise da Educação à Distância consideramos o contexto, pois é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas puras, mas se mesquem da realidade em movimento.

Optamos por uma abordagem de cunho qualitativo, justificada pela forma de investigação realizada, a qual priorizou a análise documental, por meio das informações e estudos em diferentes documentos referente os Projetos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual de Maringá.

O texto em questão expressa – se em três capítulos, assim relacionados.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO BRASILEIRA: marcos históricos e matrizes filosóficas. Neste capítulo foi feita a contextualização da educação brasileira perpassando pelo processo de industrialização urbana e a reforma da educação no período de 1930 aos anos 2000. Abordou, ainda, a educação no Paraná: a demanda de matrícula bem como o ensino superior público.

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA SOCIEDADE TECNOLÓGICA: potencialidades, limites e contradições. Nesse capítulo buscou - se a concepção de EAD no Brasil, desde a década de 1970 até a atualidade.

Apresentou a origem da EAD no mundo, a forma que ela se instituiu, em especial, no Brasil apresentando ao longo do tempo, os projetos que começaram e findaram bem como os que permaneceram. Abordagem do compasso e o descompasso existente no bojo dos planos nacionais de educação (MEC X SB).

Sendo a sociedade calcada na tecnologia, não há como tergiversar. Dessa forma analisamos nas décadas recentes, a educação e a formação do professor, inclusive,

dando especial atenção à tramitação dos projetos, identificando qual deles se transformou na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/ 96.

A reforma neoliberal apresentou a EAD como salvação messiânica. Não o é. Apresentamos ainda a organização institucional, diretrizes, políticas e contradições pedagógicas na EAD, no estado do Paraná. E ainda nesse capítulo foi apresentado um olhar crítico sobre a secretaria de educação à distância analisando os relatórios e atividades 2001 e 2004, portanto governos diferentes, bem como os decretos nº 2494/98 e nº 2156/98 e ainda a minuta apresentada pela SEED.

CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DA EAD: as experiências do Paraná é o escopo. À princípio a análise apresentou o projeto da Universidade Estadual de Ponta Grossa/ Universidade Eletrônica do Brasil: Curso Normal Superior com mídias interativas e em seguida como ocorreu e se desenvolveu o projeto em Cornélio Procópio. Demonstrou como ocorreram as iniciativas em EAD na Universidade Federal do Paraná, na Universidade Estadual de Ponta Grossa e a Universidade Estadual de Maringá. Os projetos analisados graduaram professores para atuarem na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. A análise dos projetos da UEPG e UFPR foram na ótica de Rumble, um interlocutor especial de nosso estudo.

O consórcio da UEM com outras Instituições Públicas de Ensino Superior foi apresentado enfocando a forma como foi aprovado e ainda como ocorreu o Projeto Político Pedagógico na proposta consorciada.

Enfim, a EAD encontra - se presente na educação brasileira e, especialmente, no Paraná, uma atitude luddista seria extemporânea. Não se trata de acusar ou descurar, *in totum*, a EAD. O que se requer é o balanço crítico das políticas educacionais que engendram as finalidades e interesses da EAD. A uma oferta educacional reguladora, pautada em critérios qualitativos e operacionais, propomos a EAD emancipatória, determinada como política educacional complementar, tecnicamente competente e politicamente esclarecida. O presente trabalho quer situar a EAD no Paraná frente essa encruzilhada!!!

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: MARCOS HISTÓRICOS E MATRIZES FILOSÓFICAS

Propomos no presente capítulo resgatar a história da educação brasileira, e em quadros gerais, destacar os marcos históricos e mostrar como um sistema e a sua matriz filosófica é sustentada como um projeto educacional.

Considera-se que a educação brasileira teve seu início em 1549, com os jesuítas, que tinham a missão de catequizar e instruir os indígenas. Sendo assim a educação no Brasil respondeu aos interesses políticos da metrópole e aos objetivos religiosos e políticos da Companhia de Jesus. O interesse dos jesuítas era conquistar novas almas, e como os colonizadores, o lucro. À metrópole interessava a catequização dos indígenas que se tornariam submissos e aceitariam com mais facilidade o trabalho que deles exigiam os colonizadores, pois tinham como objetivo o lucro fácil, rápido e abundante, próprio do mercantilismo.

Novais diz que a política colonial “se apresenta como um tipo particular de relações políticas, com dois elementos: um centro de decisão (metrópole) e outro

(colônia) subordinado, relações através das quais se estabelece o quadro institucional para que as vidas econômicas da metrópole sejam dinamizadas pelas atividades coloniais” (1975 p.47).

Por mais de dois séculos os jesuítas praticamente tomaram conta da educação no Brasil colônia. Em 1759 foram expulsos por Pombal. E tendo em vista que os religiosos de outras ordens desenvolveram um trabalho educacional secundário e de pequeno porte, a educação sofreu um desmantelamento com graves conseqüências para o sistema educacional brasileiro.

Com a expulsão, suas escolas foram fechadas. As únicas instituições que permaneceram foram a escola de arte e edificações militares; uma na Bahia, 1699 e outra no Rio de Janeiro em 1738, e os seminários de São José e de São Pedro, também no Rio de Janeiro.

Mesmo a escola jesuítica não sendo um modelo de excelência, tendo em vista sua orientação rígida, dogmática e anticientífica, as medidas tomadas pela metrópole foram improvisadas, sem planos e diretrizes definidas não conseguindo, assim, lançar as bases para a instituição de um novo sistema escolar. E a educação colonial continuou subordinada à Igreja.

O modelo educacional dos jesuítas, era voltado para as humanidades, e as letras, permaneceu, embora menos rígido. Passaram a existir escolas leigas e confessionais segundo os mesmos princípios. Nasce, então, o ensino público, mantido pelo Estado, porém um estado dependente e contraditório.

Em 1800 foi fundado o Seminário de Olinda, a mais importante instituição daquele século, representando uma ruptura com a tradição educacional jesuítica, inspirando-se nos princípios da reforma pombalina que preparava os jovens para tarefas que não diferiam dos interesses da metrópole em relação ao Brasil.

A formação de Nóbrega em seu primeiro plano educacional demonstra a intenção de catequizar e instruir os indígenas e também os colonos. O plano apresentava: aprendizado de português, doutrina cristã, escola de ler e escrever, em caráter opcional o canto orfeônico e a música instrumental e uma divisão apontando para dois caminhos: ou o aprendizado profissional e agrícola ou a gramática latina. A orientação contida no *Ratio*, que era o plano de estudos da Companhia de Jesus apresentava: Curso de Humanidades, Curso de Filosofia, Curso de Teologia e ao final

tanto Nóbrega quanto o Ratio remetiam para estudos na Europa. O *Ratio Studiorum* oficial, concentrava sua programação somente na cultura européia e demonstrava o desinteresse pela instrução indígena. Então, as repercussões das reformas pombalinas no Brasil foram muito reduzidas e se fez indiretamente por intermédio da Universidade de Coimbra entre as outras universidades Europeias onde iam estudar jovens brasileiros. Esses jovens* brasileiros trouxeram para o Brasil idéias liberais e reformistas. Mesmo com a criação de ensino superior no país, muitos jovens das famílias mais abastadas continuaram a fazer seus cursos superiores na Europa. A decadência econômica após o período (1580-1640) de dominação espanhola em Portugal fez com que o Marquês de Pombal¹ se preocupasse em recuperar a economia através de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa, de vez que com a dominação espanhola de 1580 a 1640, Portugal sofreu uma decadência econômica.

Com a invasão de Portugal pelas forças napoleônicas, a família real transferiu-se para o Brasil, com sua chegada muitas mudanças sociais e econômicas aconteceram. Foi inaugurado o ensino superior, sendo os principais: na Bahia, a Academia Real da Marinha e o curso de cirurgia em 1808. No Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, houve a criação de cursos que visavam a formação de profissionais para o serviço público.

Nesta época o ensino secundário ou equivalente não sofreu transformações. Quanto ao primário, permaneceu abandonado. A preocupação era dar educação escolar aos filhos dos colonos.

A família real volta para Portugal em 1820 e a independência foi proclamada em 1822, iniciando-se o período imperial, que manteve a estrutura social e econômica da sociedade brasileira, com base numa economia agrícola, patriarcal e escravocrata. O sucesso da cultura cafeeira fez surgir o poder da classe dos grandes fazendeiros.

A Independência não inaugurou uma nova política educacional, visando a promover a educação popular. Idéias e projetos foram apresentados, mas não chegaram a concretizar-se. Aliás, parece que sempre foi característica dos políticos e governantes do país fazerem proposições de planos avançados, idéias generosas para

*filhos da burguesia.

¹ Sebastião José de Carvalho e Melo ministro do monarca D.José I.

solucionar os problemas educacionais do país, e que viram letra morta, pois não passam do nível da intenção (WEREBE, 1994, p.30-31).

A lei de outubro de 1827 compreendia dispositivos relativos ao ensino de todo o país; o Ato Adicional instituído em 1834 estabeleceu uma descentralização sem diretrizes em nível nacional, sem criar condições para que as diferentes regiões pudessem assumir as responsabilidades que lhes cabiam para o desenvolvimento do ensino.

A educação no século XIX apresentou-se desorganizada e fragilizada pela ausência de um plano nacional e pela falta de medidas necessárias à descentralização.

A primeira escola normal foi instalada em Niterói, em 1835. Abriam-se escolas também em Minas Gerais, Bahia, São Paulo num processo de fechamentos e reaberturas observando-se a instabilidade na criação e funcionamento das instituições de formação do professor primário.

Já o ensino secundário tinha como objetivo atender aos filhos das famílias mais abastadas e eram poucas escolas, quase todas mantidas por particulares. O Colégio Pedro II, criado em 1837, tornou-se o ginásio modelo de humanidades e foi o único estabelecimento de ensino secundário público. Ensino de alto padrão com inspeção regular e boas instalações. Já nessa época, recuperando a matriz colonial, o ensino privado, normalmente mantido por religiosos, predominava sobre o ensino oficial.

Ao mesmo tempo em que havia uma grande massa de analfabetos, havia também os diplomados, filhos dos latifundiários, que usavam seus títulos para atingir posições de prestígio e poder. A democratização da educação iniciou-se com a República e por meio da escola pública, a partir de 1889.

A melhoria dos meios de comunicação com redes telegráficas e ferroviárias, a urbanização progressiva com construções e modernização, enfim, com a proclamação da República, inicia-se uma nova fase da política e do desenvolvimento do Brasil. Com a abolição da escravatura houve a necessidade de substituir o trabalho escravo pelo trabalho livre, isso contribuiu para a desorganização da economia agrícola.

A Constituição de 1891 estabeleceu a forma federativa da República e ampliou o regime de descentralização. Contudo, não foi responsável pela falta de um plano nacional de educação e nem pelos males do sistema escolar.

A primeira Constituição republicana foi influenciada pelas idéias positivistas*. E essa influência foi maior ou menor dependendo das instituições em jogo. Por exemplo, a Igreja separou-se do Estado e continuou a expandir redes de escolas, graças à iniciativa privada de várias ordens religiosas. Em 1900 eram 75% de analfabetos no país, gente de todas as idades.

A expansão do ensino secundário não seguiu o padrão de qualidade nos moldes do Colégio Pedro II. Antes da reforma Rivadávia Correia (1911) denunciava as deficiências desse ensino, que vinham desde os tempos do Império.

Quanto ao ensino superior, embora a Constituição imperial de 1824 previsse a criação de universidades, a primeira só surgiu na República em 1920, constituindo-se em um simples agrupamento das escolas profissionais de nível superior. Em contrapartida nos estabelecimentos particulares o índice de crescimento da matrícula aumentou de 1748 em 1907 para 4403 em 1912. Sendo assim, houve significativo crescimento desses estabelecimentos de ensino enquanto que nos ensinos federais de 3557 para 3818 e estaduais de 490 para 658, apresentaram números bastante inferiores no mesmo período. (WEREBE, 1994, p.30-31)

A pesquisa científica não apresentou avanços no Ensino Superior. Todavia, em alguns locais, algumas pessoas realizaram, com esforços isolados trabalhos notáveis, principalmente, na área da medicina.

Todas essas atividades constituíam a exceção, não encontrando nas Instituições de Ensino Superior, voltadas para a formação de profissionais, a acolhida e o apoio necessários.

Ao final da Primeira Guerra Mundial, o Brasil se encontrava em pleno desenvolvimento econômico e social, em conseqüência do franco desenvolvimento

* *Positivismo*. **A.** No sentido próprio: 1º., conjunto das doutrinas de Auguste Comte, tal como foram expostas essencialmente no *o Curso de filosofia positiva* (1830-1842); no *Discurso sobre o espírito positivo* (1844); no *Catecismo positivista* (1852); no *Sistema de política positiva* (1852-1854); 2º., escola positivista ortodoxa, localizada em Paris, 10, rue Monsieur-le-Prince, no antigo apartamento de Auguste Comte, e cujo chefe é intitulado *Diretor do positivismo*. **B.** Dá-se por extensão a designação de positivismo a doutrina que se ligam à de Auguste Comte ou que se lhe assemelham, ainda que, por vezes, de um modo bastante longínquo, e que têm por teses comuns que só o conhecimento dos fatos é fecundo; que o modelo da certeza é fornecido pelas ciências experimentais; que o espírito humano, tanto na filosofia como na ciência, só pode evitar o verbalismo ou o erro na condição de se ater incessantemente ao contato com a experiência e de renunciar a todo e qualquer *a priori*; por fim, que o domínio das 'coisas em si é inacessível, que o pensamento não pode atingir senão relações e leis.[...] LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.824-825.'

industrial e de uma crescente urbanização que atingia, sobretudo nas capitais mais importantes, aprofundando as desigualdades sociais provocadas pela substituição das importações.

Os acontecimentos que ocorreram durante e após a guerra marcaram também o Brasil. Nos anos de 1920 e 1930 grande agitação de idéias, movimentos políticos diversos, pelo confronto de ideologias vão influenciar as reformas e as realizações no campo da educação.

Com o desenvolvimento industrial se confrontaram a burguesia industrial e o operariado. Os operários, mobilizados por movimentos políticos passaram a reivindicar melhoria de salários e de condições de trabalho em greves que se sucediam.

No campo da educação os conservadores, em especial os católicos, lutaram contra qualquer proposta em favor de uma reforma de ensino. Instalando-se uma verdadeira guerra ideológica entre progressistas e conservadores.

Segundo Sodré

O alcance da Revolução de 1930 não foi percebido de imediato nem mesmo pelos seus mais destacados protagonistas. Ela carregava muito do que havia de mais velho no país, de mistura com o que havia de novo, como é comum. Nas hostes revolucionárias, entretanto, era fácil perceber as duas componentes: a reformista e a conformista. Para esta, tratava-se de simples substituição de figuras e de grupos políticos, que haviam fracassado e provado a sua incapacidade para governar, isto é, para satisfazer os interesses das forças dominantes na economia e na sociedade brasileira. Para a primeira, tratava-se de alterar a estrutura vigente, de introduzir modificações, de quebrar o domínio oligárquico, de ampliar direitos democráticos e de estabelecer nova política. Não havia, evidentemente, muita clareza de pensamento, ao contrário, mas a intenção reformista era evidente e mesmo proclamada.

O estudo da Revolução de 1930 e de seu processo fica muito mais claro quando se aprecia não o que pensavam os que dela participaram, mas o que foi realmente executado e as lutas para se executar isso. Nessa concretização dos propósitos reformistas surgiu a luta entre as duas componentes, a conformista e a reformista, e a confusão na própria área reformista.[...]. (1967, p.274-275)

O período que se seguiu à revolução de 1930* foi bastante fecundo em debates em torno de idéias sociais, literárias, políticas, científicas e educacionais.

* [...].Iguualmente notável foi a corrida simultaneamente, dos mais vivos, dos que se julgavam 'donos da revolução', aos cargos e posições de mando. Típico é o caso narrado por Maurício de Lacerda, daquele sargento que, por sua própria conta, no mesmo dia 24, se empossava como Diretor Geral dos Correios, cargos no qual durou apenas dois dias, ao fim dos quais já estava preso como suspeito de conspirador contra – revolucionário.

A três de novembro Getúlio Vargas entra no Rio de Janeiro à frente das forças revolucionárias comandadas por Góis Monteiro, então coronel, mas já guindado, por força da revolução, ao ponto de

Francisco Campos nomeado para o Ministério da Educação e Saúde, criado pelo governo provisório, regulamentou a Universidade e reorganizou o ensino secundário, porém, nada fez pela educação popular.

Considerado o Ministro da Era Vargas, Gustavo Capanema, assumiu o Ministério da Educação e Saúde Pública no período de 1934 a 1942. Os primeiros dois anos da Gestão Capanema foram dedicados a uma ampla reforma burocrática - administrativa. Para Williams (2000, p.268), Capanema era um nacionalista. Com a cultura brasileira sempre em mira, seu cosmopolitismo nunca se tornou um internacionalismo. Ele se esforçou para definir uma cultura nacional e nacionalista - patriótica, sadia, otimista, moderna. Apropriou-se dos locais já consagrados culturalmente e criou uma rede de novos locais para consagrar uma elite cultural responsável por uma nova arte nacional.

Em 1932 educadores e intelectuais lançaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo que juntamente com Anísio Teixeira, marcaram o divisor de águas, pois organizaram as vigências culturais do passado e do presente no Brasil, desde a Revolução de 1930, expressas no Manifesto dos Pioneiros, até a década de 1960. O Manifesto, segundo eles, foi considerado um registro híbrido, tendo em vista que, antagonicamente, continha as exigências culturais e educacionais da revolução brasileira, refletindo um país dependente de outros centros hegemônicos, sobretudo os Estados Unidos da América. A educação se apresentava submersa, imóvel na transformação social, ao passo que a política e a economia foram problematizadas, a despeito da citada dependência. A não problematização da educação consistiu na Escola Nova no Brasil, pois ela não alterou conteúdo e sim as técnicas e métodos. Afinal o conteúdo se relaciona à transformação social via educação. (BUFFA, NOSELLA, 1991, p.82)

De qualquer forma, o documento teve grande repercussão e os debates em torno de suas proposições foram calorosos, fecundos e positivos.

Porém, Trigueiro considera que

general. No mesmo dia toma posse. E embora tivesse planejado empossar-se como Presidente da República ‘eleito e esbulhado pela fraude’, nas eleições de 1º de março, terminou por mudar de pensamento. ‘Assumo provisoriamente o governo da República como delegado da Revolução, em nome do Exército, da Marinha e do Povo.’

Jamais um provisório foi tão permanente, pois que no poder iria demorar nada menos que quinze anos. BASBAUM, L. **História sincera da república**: de 1930 a 1960.4.ed. São Paulo: Alfa - Omega, 1976, p.13-14.

O manifesto possui uma função funcionalista, isto é, sem questionar raízes; quanto aos valores culturais, políticos e econômicos, se satisfaz com o *establishment* industrial e tecnológico, através da modernização e eficiência. Subjacentemente, a posição política é alienada, fora do país. Os fins políticos, econômicos, culturais e pedagógicos estavam concentrados, primordialmente, nos Estados Unidos, e quanto à Educação, também em países europeus. (In: GARCIA, 2002, p.30)

De 1931 a 1937, no Estado Brasileiro, foram mantidas a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário. Já a Carta de 1934 procurou assegurar o estabelecimento de um plano nacional de educação. Foi criada, neste ano a Universidade de São Paulo, sendo a primeira Universidade nos moldes do espírito dos renovadores da educação.

Demagogicamente, a Constituição de 1937 instituiu a obrigatoriedade do ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias.

A Constituição de 1946 era liberal em relação à anterior, instituindo um regime mais ou menos democrático. Ela reafirmou a obrigatoriedade do ensino primário e garantiu a gratuidade somente deste grau de ensino, podendo ser estendida aos outros graus para aqueles que provassem insuficiência de recursos.

Apesar de ter sido enviado à Assembléia o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1948, ficou engavetado durante anos e só foi aprovado, em nova versão, em 1961. A Lei aprovada constituiu uma “solução de compromissos” entre os grupos liberais e conservadores. Para o ensino primário a lei garantiu igualdade de tratamento por parte de Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares.

A nova lei reorganizou o ensino secundário no que se refere ao currículo, reduzindo o número de disciplinas exigindo o mínimo indispensável para a formação cultural básica. Houve a ampliação da rede escolar em todos os níveis de ensino, porém não o suficiente para suprir as deficiências existentes.

A tendência desenvolvimentista em educação começou a ganhar terreno a partir dos anos 50. A organização do ensino deveria estar em função das necessidades da mão - de -obra para as indústrias. Então, o sistema escolar era acusado de frear o desenvolvimento econômico tendo em vista não oferecer trabalhadores qualificados a fim de atender as condições exigidas desse desenvolvimento.

Nos anos 60 desenvolveram-se movimentos em favor da educação popular, sobretudo os ligados aos meios universitários, ou religiosos como União Nacional de Estudantes e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Dentre esses movimentos estão os cursos de educação de base.

Em 31 de março de 1964 ocorreu um golpe militar* que estabeleceu uma ditadura com duração de 21 anos, cerceando as liberdades democráticas e instituindo no país um regime violento de repressão.

A educação no país continuou não sendo prioridade. O Ministério da Educação e Cultura é o quarto lugar nas prioridades do governo. As despesas (76,1%, 1965) são consumidas basicamente por três áreas, a saber: Militar, Fazenda e Viação e Obras Públicas. (RIBEIRO, 1983, p.143-144)

A igreja católica teve papel importante na luta pelo restabelecimento da democracia no país durante o regime militar, tendo em vista que a imprensa tinha sido completamente censurada, então os padres de algumas igrejas denunciavam os desmandos da ditadura. Porém, sob o ponto de vista pedagógico, a Igreja acusou a escola pública de não educar e somente instruir. A escola confessional educa, desenvolve a inteligência e forma o caráter. É visível a disputa do ensino privado em relação ao ensino público.

Na educação, o progresso foi quantitativo, porém não atendeu a todos em idade escolar. O governo militar substituiu os movimentos de educação popular pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral, indicando como propósito, suprir as necessidades da educação de base. O movimento de educação de base foi criado em 1961 e oferecia um ensino para as massas, sobretudo analfabetas, por intermédio de emissões de rádio, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O trabalho de educação popular (em particular de alfabetização) foi inspirado nas idéias de Paulo Freire, que tinha como ponto de partida o universo real de conhecimentos do educando.

* Golpes militares nas repúblicas de América Latina não são raridade. Ao contrário, só excepcionalmente a transmissão do poder de um governante para outro se realiza por via legal. A regra é o golpe e a conseqüente ditadura. E o Brasil, situado dentro do mesmo esquema, sofrendo da mesma conjuntura econômica e política, não poderia fugir essa regra [...] Já sabemos que a principal causa dessa instabilidade política provém de sua estrutura arcaica, feudal ou pré-capitalista, colonial, do seu *hinterland*, da intervenção ostensiva ou subreptícia do imperialismo, cujos interesses estão em jogo em todos esses países, inclusive o Brasil. [...] no momento era a queda de Jango, o golpe que o derrubou e a facilidade com que caiu. BASBAUM, L. **História sincera da república**. São Paulo: Alfa Omega, 1977, p.76.

A pedagogia do oprimido constituiu uma proposta de mudança radical na orientação e nos objetivos do ensino: o aluno devia compreender a realidade em que vivia além de participar de sua transformação. Ou seja, além da leitura e da escrita, a alfabetização buscava a conscientização. Com o golpe esse movimento foi extinto e criou-se o Mobral que foi um malogro total, seja nas suas intenções eleitoreiras, seja na intenção de promover a alfabetização das grandes massas de analfabetos do país. Houve um desperdício enorme de recursos financeiros e de pessoal, não conseguindo sobreviver, mesmo tentando promover programas diferentes. No entanto, foi extinto no início de 1990 com o nome de Fundação Educar que havia substituído o nome de Mobral. Somas vultosas foram dispendidas no programa, pois a verba total do Mobral correspondia a 28% dos recursos da União em 1974, a mesma atribuída para os oito anos de ensino de primeiro grau (CASTRO & FRANCO, 1980, p.49).

A lei da reforma universitária foi publicada em 28 de novembro de 1968 sob número 5540, apenas alguns dias antes da promulgação do Ato Institucional nº 5, que consolidou a ditadura militar e impediu manifestações de contestação ou críticas. Como de praxe no país, a reforma não foi construída de forma participativa e sim a partir da decisão do governo federal que criou um grupo para estudar a reforma universitária, composta por onze pessoas de diferentes formações e que não tinham a mesma visão de universidade. Então a reforma de 1968 foi a reforma universitária consentida, permitida pelo Governo. Os debates em torno da reforma do ensino superior foram retomados pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) e pela Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), em 1982. Ainda hoje, ano de 2005, apesar de todas as discussões sobre as Instituições de Ensino Superior no país, a lei de número 5540/68 continua em vigência tendo em vista a permanente discussão para a Nova Reforma Universitária.

A lei de reforma do ensino médio nº 5692/71 foi uma das propostas da ditadura militar no plano da educação às necessidades do mercado e da profissionalização do ensino médio. E foi essa perspectiva que se procurou dar à reforma desse ensino. A presente lei reformulou o ensino de 1º e 2º graus. O seu objetivo foi a mera profissionalização, a formação técnica de nível médio com vistas ao atendimento do mercado e à divisão do trabalho. Desta forma, pode-se afirmar que ela foi voltada para

os filhos dos trabalhadores, uma vez que os da classe dominante estudariam nas escolas particulares, já se preparando para os estudos superiores.

Como a profissionalização universal compulsória, prevista pela lei, não vingou, este nível de ensino passou por uma situação pior no concernente ao seu conteúdo e qualidade. (SEVERINO, 1986, p.92)

Finalmente a ditadura chegou a termo, estabeleceu-se a nova república com uma crise econômica que continuava a se agravar. A corrupção corroía, cada vez mais a vida do país em todos os setores, públicos e privados.

A Assembléia Nacional Constituinte desde fevereiro de 1987, trabalhava na elaboração da Constituição que foi aprovada em outubro de 1988. (KOIFMAN, 2002, p.790-801) Depois dos percalços da década de 1980, na década de 1990 ocorreu a primeira eleição direta para presidente.

Na área educacional, em março de 1990, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, que estabeleceu as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população do mundo, entre os quais o Brasil. Em 1993 foi editado o "Plano Decenal de Educação para Todos", elaborado e coordenado pelo Ministério da Educação. Pretendia ter um diferencial dos planos anteriores, pois fazia referência somente à "educação fundamental" não se reduzia a meras normas de distribuição de recursos. Isto não significa que, ao longo da década instituída tenha realmente ocorrido o que foi nele estabelecido. Os estados e municípios, até os dias de hoje, utilizam tal matriz para a elaboração de seus próprios planos. O plano procurou traçar um diagnóstico das condições do ensino fundamental e identificando obstáculos e formulando estratégias para enfrentar e delinear perspectivas no alcance da "universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo", indicou também, medidas como instrumentos para a sua implementação. (SAVIANI, 1998, p.79-80). A década de 1990 foi rica em aprovação de Leis, Decretos, Pareceres, Deliberações, Portarias. Como exemplo podemos citar o Decreto nº 2208/97 que retrocedeu à década de 40 e retomou a dualidade do ensino. Kuenzer aponta que "a atual proposta de ensino profissional é tão anacrônica e confusa que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza do que o próprio MEC sobre as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada de superação do taylorismo (KUENZER, 1997, p.77-95).

É importante destacar que, embora tenha havido um grande número de legislações aprovadas, isto não implicou em afirmar que foi muito bom ou que houve avanços educacionais. Tal fato apenas denota que aconteceram muitos ajustes para fazer valer os interesses que poderiam estar em jogo.

No final de século XX, três grandes embates foram travados com conseqüências diretas e para o sistema educacional do próximo milênio: 1) as eleições presidenciais de 1994 e de 1998, que embateram novamente os projetos sociais e educacionais neoliberal e democrático de massas, saindo vencedora em ambas a proposta neoliberal; 2) a tramitação e a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que pela proposição vencedora também carrega em sua essência a política neoliberal; 3) e a elaboração da proposta do Plano Nacional de Educação, uma elaborada pelo Ministério de Educação e outra proposta da sociedade civil. Tendo sido aprovada em janeiro de 2001, a proposta centrada nos cortes de financiamento obteve nove vetos no total, sendo quatro no Ensino Superior. (NEVES, 2000, p.4)

Em 2002, na eleição para Presidente da República, venceu o trabalhador Luis Inácio Lula da Silva que assumiu uma missão e um compromisso desafiador na reconstrução de um novo país. Tarefa árdua, que até a presente data, na área educacional caminha a passos lentos. Até o momento a legislação educacional revogada foi o Decreto nº 2208/98. Já os vetos do Plano Nacional de Educação estão na pendência da Reforma Universitária que está em curso.

A Reforma Universitária continua em curso. Educadores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.14) dizem que a "gênese da controvérsia que cercam a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a publicação do Decreto nº 5.154/2004 está nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela 'remoção do entulho autoritário". Anunciam que o Decreto nº 2.208/97 era ilegal ao determinar a separação entre o ensino médio e a educação profissional. O ensino superior sempre foi elitizado em nossa tradição escolar. Um reflexo do pensamento colonial que sempre viu o ensino profissionalizante como menor, elitizando os cursos superiores, principalmente os voltados para as humanidades, isto se torna claro ao analisarmos o papel desempenhado por Espanha e Portugal na área educacional.

A Espanha, já no século XVI, instalou universidades em suas colônias americanas. Todavia, Portugal foi resistente para implantar universidades no Brasil,

porque, na condição de colônia, não havia justificativa para que a população se preocupasse com os estudos, pois eram concedidas bolsas para que um certo número de filhos de colonos fosse estudar em Coimbra ou outras Universidades da Europa.

Fávero explicita

Primeiramente negou a Coroa portuguesa aos jesuítas que ainda no século XVI tentaram estruturá-la na Colônia. Em decorrência, os alunos graduados no Colégio dos jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou outras Universidades européias, a fim de completar seus estudos. (1997, p.18)

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550. Criaram dezessete colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Em 1553, começaram a funcionar os cursos de Artes e de Teologia. Século XVIII, o Colégio da Bahia desenvolveu os estudos de Matemática a ponto de criar uma faculdade específica para seu ensino. Cursos superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará. (CUNHA in VEIGA, 2000, p.153)

Mesmo existindo instituições de ensino superior na época colonial, não se criou, no Brasil, nenhuma universidade até o início de século XX.

Para Cunha

[...] datam de 1909, a Universidade de Manaus no auge do ciclo da borracha, que atraía para Manaus não só a força de trabalho de outras regiões como, também pessoas que buscavam enriquecer-se pelo comércio, pela prática de profissões liberais e outras atividades. Um desses imigrantes foi o engenheiro Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves, natural de Minas Gerais, tenente - coronel da Guarda Nacional” . (1986, p.198-216)

Em 1911 criou-se a Universidade de São Paulo. Após um ano, em 1912, criou-se a Universidade do Paraná. Nos dizeres de Cunha, essas Universidades foram passageiras, porque deixaram de existir, em vista da atualização jurídica do Estado.

As Universidades do Rio de Janeiro, criada em 1920, e a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927 são consideradas “Universidades sucedidas”,* tendo em vista

*De acordo com Cunha (1983), as primeiras escolas de ensino superior com o nome de universidades datam do início do século XX e o autor as classifica em ‘passageiras’ e ‘sucedidas’.Dentre as ‘passageiras’, foram fundadas em 1909 a Universidade de Manaus, em 1911 a Universidade de São Paulo e em 1912 a Universidade do Paraná, todas de forma civil sem a chancela governamental, portanto

que as mesmas permanecem até os dias de hoje como Universidades. A terceira instituição, do Rio Grande do Sul, recebeu o status universitário só em 1934. A Universidade do Distrito Federal foi criada em 1935, dissolvida em 1939, e, mais tarde, juntamente com outras mobilizações constituiu-se, a Universidade de Brasília, em 1961.

Nessa época já existiam algumas ações coletivas por parte de educadores brasileiros, que tinham como objetivo a melhoria do ensino. Porém, mesmo com todo o esforço desses educadores, a educação estava distante das reais condições sociais que se encontrava a população brasileira.

Sendo assim, cremos que a existência de uma universidade tem que estar definida ao contexto maior em que a mesma se encontra.

Para Donatoni

No Brasil isso não ocorreu, conforme pudemos constatar. Quando essa relação universidade e sociedade não ocorre, a sua transformação vai depender, primeiramente, da mobilização dos movimentos sociais organizados que fazem avançar dinamicamente a sociedade, dando-lhes condições de debater essas questões, ao mesmo tempo em que estará suscitando a necessária participação dos órgãos responsáveis pela educação nos debates ou discussões realizados e da interferência e análise de alguns educadores sobre as mesmas questões. (1999, p.40)

Desta forma percebe-se que o papel da Universidade vem sendo questionado ao longo do tempo. Acreditamos que tal instituição precisa ter representatividade e significado social, utilizando-se do ensino, da pesquisa e da extensão para produzir e transmitir o conhecimento, atendendo os interesses da sociedade na qual está inserida.

Parafrazeando Nunes (1999, p.38) existem duas possibilidades de Universidades: a autônoma e a venal. A escolha pela autonomia jurídica consagrada na Constituição Federal, a exigir de todos os segmentos sociais e da universidade a incorporação cultural na vida universitária ou pelos apelos mercadológicos da esfinge-globalizada a determinar a dependência aos interesses cumulativos e exploratórios das classes abastadas.

sem o reconhecimento "aos diplomas, condição necessária aos privilégios ocupacionais procurados pelos estudantes". (CUNHA, 1979, p.189). Porém não conseguiram sobreviver por muito tempo, resistindo respectivamente até 1920, 1917 e 1915. IN: NEGRÃO, J. Avaliação institucional como instrumento propulsor das mudanças na universidade brasileira. Tesina defendida pela Universidade Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Madrid, 2004, p.14.

Como se vê, a 'escolha' está centrada nas possibilidades históricas e institucionais, o que nem sempre acontece pois, ao que parece, a 'escolha' feita por muitas, principalmente as privadas, está embasada na concepção venal.

1.1 O PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO URBANA E A REFORMA PELA EDUCAÇÃO (1930 - 2000)

Ribeiro (1982) no livro **História da educação brasileira** :a organização escolar, é dividida em 8 períodos, sendo o primeiro (entre 1549 a 1808). A Consolidação do Modelo Agrário - exportador dependente. É a partir do sexto período que inicia o processo de industrialização (1920 a 1937), com nova crise no modelo agrário, de comercial - exportador para nacional - desenvolvimentista, com base na industrialização; sétimo período (1937 a 1955) o modelo nacional – desenvolvimentista com base na Industrialização e o oitavo período (1955 a 1964) crise do Modelo Nacional Desenvolvimentista da Industrialização. Já no livro: **A escola no Brasil** de Xavier, Noronha e Ribeiro (1994) outra divisão é apresentada, sendo considerada como segunda parte: A sociedade urbano-industrial e o desafio da Constituição do Ensino Popular (1910-1990). No presente trabalho utilizamos uma ou outra divisão sem a mesma distinção em que se apresentam as demais.

A economia do café acelerou o desenvolvimento industrial por ter se mecanizado. E sendo assim nos anos de 1910 as máquinas vão adentrando o meio agrícola e expulsando os trabalhadores do meio rural para as periferias das cidades. Como exemplo podemos citar a favela da rocinha do Rio de Janeiro que começou em 1929 e na década de 1980 começou a disputa por pontos de drogas. Então, o trabalhador agrícola torna-se assalariado e como consequência passa a conviver com o operariado urbano e acontece uma inversão na distribuição populacional. Sendo assim, os padrões comportamentais urbanos determinam o rural.

É nesse universo industrialização/urbanização , nos anos 1950, e obviamente por razões determinadas pelas atividades econômicas, políticas e culturais que a educação escolar vai se fazendo necessária a uma quantidade maior de pessoas.

A sociedade foi construída pelo modelo capitalista, primeiramente a partir dos centros europeus e, posteriormente, norte-americanos. A atividade industrial conforme

foi crescendo, passou a ser dominante determinando inclusive a organização das outras formas de produção até mesmo a atividade agrícola.

A crise mundial desencadeada em outubro de 1929 repercutiu gravemente no Brasil. O valor do café em particular, caiu bruscamente. O café que durante um século lhe assegurara neste terreno uma posição notável, sofreu uma queda e não foi apenas uma crise passageira que somente afligiu a economia cafeeira em 1929. As dificuldades vêm de mais longe e são muito mais profundas. O ano de 1929 foi apenas uma catástrofe de maior vulto a qual veio depois de uma série de crises mais ou menos graves e se repetem desde há muito tempo.

Nesse período era bastante incipiente a política estatal. Em 1930, o primeiro Ministério de Educação foi criado pelo governo de Getúlio Vargas. É preciso destacar que foi durante o Governo provisório de Getúlio no período de 1930-1934 a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Convém lembrar no Brasil –Colônia, funcionou um sistema educacional sob o comando dos jesuítas, e o Estado da época era representado pela coroa portuguesa.

Após outubro de 1930, numa situação de crise, sucederam-se imagens de confusão, desordem, anarquia, erro, carnaval, de o país estar na beira do abismo. Como ilustração podemos utilizar falas de alguns literatos como a de Gilberto Amado ao finalizar uma longa reflexão sobre a economia do país e sua política disse: “Eu daria um prêmio àquele que me dissesse qual é o problema, qual o programa, qual a política nacional do Brasil. Assim, como saber para onde vai nossa pátria?” Já, Humberto Freire atesta que o país é como “uma barata num terreiro de galinhas...”. (FREIRE; 1933).

A primeira necessidade seria a de ter escolas a fim de se transformar para atender às necessidades e exigências do contexto social. As pessoas que porventura não acompanharem o processo tendem à estagnação.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o órgão responsável pela realização do censo demográfico, portanto são importantes os números para que se tenha a dimensão do que foi feito ou mesmo do que falta fazer, a fim de avaliar e ter conhecimento.

Segundo o órgão, em 1920, 65% da população era analfabeta e em 1960, apenas 39%. Mesmo baixando a porcentagem, o aumento de analfabetos em números

absolutos indica que ainda um grande número de pessoas chegava aos 15 anos sem ter freqüentado escola.

A Constituição de 1934 deu ênfase à educação. Implantou-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Pela primeira vez foram regulamentadas as formas de financiamento da rede oficial de ensino em cotas fixas para a Federação, os Estados e Municípios.

No período de 1923 a 1936 houve um crescimento real da rede escolar. Em 1923 a população total era de 32.734.642; em 1932 de 39.152.523 e em 1936 de 42.395.151. O número de unidades escolares em 1923 era de 22.922; em 1932 eram de 29.948 e de 1936 eram de 39.104. Se analisarmos o crescimento real, foi significativo e o mais importante, aumentou o número de escolas, bem como a matrícula geral de 2.274.213 matriculados em 1932 para 3.064.446 em 1936. (RIBEIRO, 1983, p.109)

É importante trazermos para a discussão os números de reprovações. No ensino elementar o número de reprovados foi de 1.240.214, portanto 60% tendo em vista que os aprovados foram 831.223. No ano de 1936 este número foi de 1.596.802 de reprovados para 1.153.212 de aprovados. Portanto 2% a mais do que o quinquênio anterior.

O quadro do Ensino Médio apresentava um índice tênue, porém superior de aprovação, sem considerarmos o número de matriculados nesse nível de ensino.

As reprovações foram um número de 16.208 em 1932 e de 22.546 em 1936, apresentando uma taxa de 72% de aprovação em 1932 e 79% em 1936 no Médio. Já no nível superior apontamos somente os números de aprovação. Em 1932 foram 92% e em 1936, 84%. (RIBEIRO,1983, p.11-13)

À frente dos dados apresentados podemos afirmar que quanto mais elevado o nível do sistema de Ensino, menor o índice de reprovação, ou melhor, o índice de aprovação. Porém, se analisarmos o número de matrículas, é assustador a desproporção do grau elementar para o superior.

A Constituição outorgada pelo Imperador em 1824, a Constituição Republicana de 1891 e a Constituição de 1934 são as três que precederam a Carta Magna de 1937.

A Lei Maior de 1937 foi produzida pela tecnocracia de Getulio Vargas, quando Francisco Campos era Ministro da Educação e Saúde Pública, e imposta ao país como ordenamento legal do Estado Novo que durou de 1937 a 1945.

Na educação a Constituição de 1937 inverteu as tendências democratizantes da Carta de 1934. O Estado Novo se desincumbiu da educação pública através de sua legislação máxima. O artigo 125 – colocou a responsabilidade da educação integral de sua prole como primeiro dever da família, e o Estado entrou como colaborador. O artigo 130 instituiu a caixa escola com uma contribuição mensal, para os que poderiam pagar, ajudando assim os menos favorecidos. Estava instituída a esmola, oficialmente.

Se a Constituição de 1934 havia sistematizado o financiamento estipulando em porcentagens, a de 1937 não se preocupou em estabelecer qualquer tipo de dotação orçamentária para a Educação. Se de um lado o Estado Novo atendeu aos anseios dos conservadores, do outro foram tomadas várias medidas no sentido de ultrapassar as leis instauradas, tendo em vista que Getúlio Vargas jamais deixou de remeter uma palavra de esperança às classes populares.

As leis orgânicas, nada mais foram que seis decretos-leis que ordenavam os ensinamentos: primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Foi a chamada Reforma Capanema que foi uma reforma elitista e conservadora, de um lado, do outro esboçava um sistema educacional para o país, até então inexistente.

Ghiraldelli (1992) diz que o Estado Novo foi uma ditadura, Capelato aponta que os estudos sobre o populismo brasileiro elaborados até a década de 70 enfocavam o processo mais geral, tomando como referência as décadas de 30 a 60: Revolução de 30 é indicada como “marco inicial” e a Revolução de 1964 como “marco final”.

Os estudos não levavam em conta as diversas conjunturas que permitem explicar mais profundamente os acontecimentos. A nova historiografia* privilegia as particularidades nacionais e os recortes mais específicos.

O período de 1937 a 1955 pode ser dividido em três, distintamente: o de Getúlio Vargas, chamado de “Estado – Novo” (1937-1945), o de Eurico Gaspar Dutra, em reação ao “Estado - Novo” (1946-1950); e o de Getúlio Vargas, retomando via eleição (1951-1954).

* A historiografia pode conceber a si mesma, no fluxo da prática dos historiadores, como o espaço investigativo no qual até o simulacro consegue ser trazido à luz com grandeza de reconhecimento. E porque isso diz respeito a sua natureza, a historiografia sempre encaminha o enfrentamento de uma questão que diz respeito à configuração de seus domínios: o que é a dimensão política de seus conteúdos, métodos e práticas? FREITAS, M.C. Para uma história da historiografia brasileira. In: FREITAS, M.C. (org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. 3.ed. São Paulo:Contexto, 2000, p.9.

Apesar de todas as mudanças políticas, socialmente a educação não conseguiu índices imediatamente democráticos, haja vista que Getúlio Vargas investiu, no referido setor, em educação índices conservadores, preferindo um caminho quase que alternativo para se gastar menos e atingir suas finalidades políticas. Aí o uso da Educação à Distância como forma mercantilizadora e mistificadora.

Tendo em vista que a Educação à Distância remete ao uso das Novas Tecnologias é importante apontar o controle dos meios de comunicação no Estado Novo. Simões Lopes, assessor do presidente Getúlio Vargas em 1934, fez visita oficial à Alemanha e encantou-se com a organização da propaganda política organizada por Goebbels. Lopes, após enaltecer a figura de Goebbels, acrescentou que, do controle da vida política, resultava a força esmagadora do governo alemão, capaz de liquidar ou absorver as últimas resistências dos inimigos do nazismo. (CAPELATO apud FREITAS, 2000, p.183-184)

Foi durante o primeiro governo de Vargas que surgiram os primeiros órgãos de controle e repressão das idéias e atos. No Estado Novo, a organização da propaganda consolidou-se como peça fundamental para a realização desse trabalho: o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão diretamente ligado à Presidência da República e que tinha como função a intervenção estatal nos meios de comunicação. Outra função era a de produção e divulgação das mensagens propagandistas por meio de livros, revistas, folhetos, fotos, cartazes, programas de rádio, cinejornais, documentários cinematográficos. Como fonte de inspiração o sistema desenvolvido na Alemanha, o órgão estava estruturado da seguinte forma: Divisão de divulgação, Divisão de Rádiofusão, Divisão de Cinema e Teatro, Divisão de Turismo, Divisão de Imprensa e Serviços Auxiliares. Os veículos privilegiados para transmissão das mensagens de propaganda foram a imprensa e o rádio. Como na Alemanha exigia registro para se ter controle sobre as atividades profissionais, as empresas jornalísticas tinham que obter registro no DIP. A partir de 1940, 420 jornais e 346 revistas não conseguiram registro no departamento.(JORNAL DA TARDE apud Freitas, 2000, p.204) Os que não disseminavam a ideologia do governo tiveram sua licença cassada.

A política do “toma lá da cá” funcionou tendo em vista que jornalistas foram cooptados, pois o governo atendeu às reivindicações da categoria, regulamentando a profissão. O governo Vargas, desde 1932, estabeleceu que a radiocomunicação

constituía um serviço público e só podia ser utilizado de acordo com a concessão do governo. Em 1937 havia 63 estações passando para 111 em 1945.

O rádio foi utilizado politicamente para a reprodução dos discursos, mensagens e notícias oficiais. "A hora do Brasil" foi criada em 1931, reestruturada em 1939 e tinha a finalidade informática, cultural e cívica. Insistia-se muito que o rádio deveria estar voltado para o homem do interior, com o objetivo de colaborar para o seu desenvolvimento e integração na coletividade nacional. Havia interesses diferentes com relação aos projetos constituídos em torno do rádio. Um grupo de intelectuais ligados ao Estado Novo concebia o rádio como instrumento político - ideológico. Um outro grupo com interesses da esfera comercial da radiodifusão, com vistas na publicidade comercial.

A proposta comercial feria aos ideais educativos e culturais relacionados ao veículo. Mesmo com todo o controle exercido sobre o rádio ainda que um controle menor do que na imprensa escrita, o sistema se desenvolveu para além das esferas de educação e cultura.

Dos interesses antagônicos entre os projetos político - ideológico e o projeto comercial resultou a definição do sistema de radiodifusão brasileira, ou seja, um sistema misto em que o Estado controla e fiscaliza a atividade, deixando a exploração a cargo da iniciativa privada.

Para Souza (2000, p.207) o governo tinha receio de fazer uso do rádio como forma de mobilização popular, isto explica a fragmentação na aplicação de seu uso. Na área da educação o controle do Sistema de Radiodifusão Educativa era feito por Capanema e Cassiano Ricardo que cuidava do Departamento de Divulgação Político - Cultural da Rádio Nacional.

Como o cinema era visto como veículo de instrução, também recebeu atenção na era Vargas. Foram editados vários filmes que valorizavam os aspectos naturais do Brasil, as ações governamentais, as reconstituições históricas.

Capanema, Ministro da Educação, em 1934, baixou instrução tornando obrigatória a inclusão de uma película brasileira nos programas cinematográficos. Foi uma produção profícua, pois até o final do ano apresentavam no mercado 104 complementos com 330 cópias. O presidente recebeu significativa homenagem dos produtores cinematográficos.

Em 1936, Roquete Pinto, Diretor do Instituto de Cinema Educativo (INCE) do Ministério da Educação e Saúde acreditava que o cinema auxiliaria a educação do povo, ele era grande incentivador do cinema didático.

O projeto do ministro Capanema para o cinema consistia em retirar o caráter de diversão desse veículo para transformá-lo em instrumento de educação. Os projetos (rádio, cinema) pedagógicos/ideológicos formulados pelos adeptos do regime competiram com os interesses do setor privado. O cinema americano, por possuir uma melhor técnica de produção, cativou mais o gosto do público consumidor e obteve melhores resultados (lucro) que os ideólogos nacionalistas.

A política educacional do Estado Novo não se limitou à simples legislação e sua implantação. Ela visou transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas.

As escolas técnicas profissionalizantes foram criadas para as classes menos favorecidas e parecia ter caráter de prêmio. O sistema educacional do Estado Novo reproduziu em sua dualidade a dicotomia da estrutura de classes capitalistas em consolidação. Como o país se modernizava rapidamente e o parque industrial exigiu uma qualificação de mão-de-obra que o sistema público de ensino profissional, recém-criado, não poderia fornecer em curto prazo, acabou sendo criado um sistema de ensino profissionalizante em paralelo com a rede pública. Organizou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e Confederação Nacional do Comércio. Cresceram vertiginosamente após o término da era Vargas por serem mais ágeis e rápidos na formação de mão - de - obra qualificada. Outra diferença entre SENAI/SENAC e a rede pública era que os “S” recebiam salário para estudar e iniciavam o treinamento nas próprias empresas.

Oficialmente, o Estado Novo terminou em 29/10/45, com a deposição de Vargas, porém a reforma Capanema iniciada em 1942 vigorou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961.

Os recursos financeiros destinados à educação no período de 1937 a 1955 se apresentam da seguinte forma: Educação e Saúde 5,0% em 1935; 1945 -5,6% e em 1955 a educação recebeu 5,7% e a saúde 4,1%, totalizando 9,8%.

Com o aumento de recurso, propiciou-se um ataque mais vigoroso ao problema da alfabetização, porém, não de forma constante a ponto de uma imediata resolução ou mesmo uma resolução em médio prazo. Os analfabetos na população de 15 anos e acima em 1940 eram em número de 13.269.381, (56%), em 1950 eram 15.272.632, (50.0%) e em 1960 eram 15.815.903 (39,4%). (IBGE apud RIBEIRO, 1981, p.126) Mesmo havendo esforço no combate ao analfabetismo nas duas décadas e aparecendo uma queda no percentual, os números absolutos aumentaram.

A inconstância dos projetos na superação do analfabetismo aparecem nas porcentagens analisadas: 10% em 10 anos, (1890-1900), 0% nos 20 anos seguintes (1900-1920), 10% no anos entre 1920-1940 e 5,5% nos 10 anos, 1940-1950.

No Ensino Superior o aumento nos recursos financeiros propiciou uma ampliação marcante em todos os aspectos e, especialmente, quanto às unidades escolares e pessoal docente, demonstrando certa preocupação com o “reaparelhamento escolar”.

Unidades escolares em 1935- 248 escolas; 1945-325 escolas e 1955 passaram para 845 escolas. A matrícula geral dos mesmos anos: 27.501; 26.757 e 73.575.(idem, 1981, p.128)

O problema da evasão continuou presente: em 1935- 5,5% e 1955 – 5,0% dos alunos matriculados não chegavam a freqüentar regularmente. A matrícula efetiva do ensino superior equivalia a 1.3% - 1935 e 1.5% em 1955 da matrícula relativa ao ensino elementar.(idem, 1981, p.126)

Desta forma percebe-se que durante o primeiro período da política getulina (1930-1945), a atenção esteve mais voltada para os níveis elementar e médio que para o superior.

Entre 1946 e 1964 o Brasil foi governado sob uma nova Carta Constitucional. A aprovação da Lei 4024/61, então durante a tramitação da lei o que funcionou foi a Reforma Capanema. Depois de engavetamentos, debates travados, resultou a lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O projeto recebeu mais de 200 emendas no Senado e procurou conciliar as tendências em disputa. Anísio Teixeira considerou a aprovação da Lei uma “meia vitória”, mas vitória. Carlos Lacerda, por outro lado comentou que “era a Lei a que pudemos chegar”.

Os recursos financeiros para a educação em 1955: Educação e Cultura 5,7% e em 1965 - 9,6%, e em ambas as décadas, a 4ª posição está para a educação. Aqui já aparece o desmembramento do ministério da Saúde e em seu lugar juntamente com a Educação aparece a Cultura.

O analfabetismo da década de 1960 para 1970 foi de 15.815.903- 39,4% em 1960 e em 1970 – 18.146.977 - 33,6%.(REIS FILHO apud RIBEIRO, 1981, p.145) Mesmo decaindo o porcentual, aumentaram os números absolutos, isso sem contar que de 1950 para 1960 a melhora foi de 11,1% e de 1960 a 1970 esta caiu para 5,8%. Mais uma vez apontou-se para a inconstância dos programas de alfabetização.

Em 1959 o manifesto dos Educadores deixava claro o sentido do ensino público obrigatório e gratuito, conclamando o estado a ser seu mantenedor. Porém, o que acontece não é isso, pois a Lei é mais favorável à iniciativa privada. Esse manifesto foi escrito por Fernando de Azevedo e assinado por 189 pessoas.

O desfecho do resultado da lei levou vários grupos para uma ação em termos de educação não escolar.

Desta forma, no início de 1960, surgiram vários movimentos: Movimento de Cultura Popular (MCP) organizado pelas prefeituras de Recife e de Natal e o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), entre outros. Foram interrompidos os trabalhos em 1964 com o Golpe Militar.

Casemiro dos Reis alerta sobre a gravidade do problema

[...] A sociedade brasileira, nos últimos 20 anos, trocou sua base econômica agrícola pela industrial. As exigências de melhor preparo de mão - de - obra acentuam - se. Quando *a simples alfabetização já não basta*, não conseguimos sequer oferecê-la a mais de 25 milhões de brasileiros! Ora, na sociedade industrial a cultura letrada não é apenas condição de ajustamento social, mas também de sobrevivência individual. As grandes massas rurais que a partir de 1960 migraram para as cidades [...], aí permaneceram analfabetas, formando o colossal contingente de marginalizados na periferia das metrópoles. (In: RIBEIRO, 1981, p.146)

O ensino primário apresentou, em 1955, 2.424.690 matrículas no primeiro ano e em 1965, 4.949.815. Os matriculados no quarto ano em 1955 foram 399.632 e em 1965, 1.007.882. O crescimento populacional foi rápido, e a importância da educação no Governo bem como os investimentos foram poucos para o que precisava ser feito.

O ensino médio apresentou em 1955, 752.106 matrículas efetivas e 2.114.305 matrículas efetivas em 1965. (Ribeiro, 1981, p.145) Comparando as décadas, percebe-se que a matrícula quase que triplicou na década.

O ensino secundário em 1965 apresentou o ginásial com 1.369.016 de matrícula efetiva e o colegial com 181.118 (idem, 1981, p.148). É possível constatar, então, a dicotomia existe entre o trabalho manual e o intelectual pelo número de matrículas apresentadas entre o ensino médio e secundário.

Já o Ensino Superior apresentou, em 1955-1969, 942 matrículas efetivas e 154.981 em 1965; as porcentagens mostram que houve mais que duplicação no número de alunos na presente década. Comparando-se as matrículas do Ensino Superior com às do Elementar continua existindo redução (1,7%), apresentando uma sensível melhora de 0,2 em relação a 1955 (1,5%). (idem, 1981, p.148-149)

Os números e porcentagens denunciavam que os recursos financeiros, dedicados a educação pela União e pelos Estados, não chegavam a ser suficientes para a superação de seletividade que caracteriza a escola brasileira. A instabilidade política contribuía para o descaso com a educação

A dupla Jânio Quadros/João Goulart tomou posse em 31 de janeiro de 1961. Jânio renunciou no mês de agosto, sendo substituído pelo seu vice, João Goulart.

João Goulart se preocupou com a criação e instalação do Conselho Federal de Educação (CFE) em 1962 e a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) em setembro/62.

Uma das metas, entre outras, do plano, era a eliminação do analfabetismo, porém, o PNA foi extinto pelo decreto nº 53886, com o Golpe Militar de 1964.

Em substituição ao MCP, MEB, e PNA, foram implantados a Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) e nos anos 70, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), como instrumento de controle político das massas.

No governo Castelo Branco (1964-1967), as diretrizes educacionais criticavam o analfabetismo, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino público bem como a sua universalização. Esse mesmo discurso perpassou ao longo dos governos Costa e Silva, Médici e Geisel, sendo que Geisel priorizou o treinamento profissional e os cursos de pós - graduação.

Num contexto crescente de acumulação capitalista e de privatização do ensino, as reformas do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus foram promulgadas, nº 5540/68 e nº 5692/71 respectivamente.

A ditadura militar teve seu fim com a eleição indireta (colégio eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985. Os dados do IBGE demonstravam que o Brasil, na época, possuía 60 milhões de pessoas entre analfabetos e semiletrados.

Isso demonstra que, ao longo das duas décadas, os objetivos educacionais se pautaram pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério por meio de abundante e confusa legislação educacional tecnicista. Outro objetivo era alinhar o sistema educacional com a política econômica vigente.

No Ensino Superior a Lei nº 5540/68 criou a departamentalização e a matrícula por disciplina. Adotou o vestibular unificado e classificatório, eliminando o problema dos excedentes. A democratização do ensino superior na ditadura militar se deu pelo incentivo à privatização do ensino. Na década de 1970 o Governo oportuniza a abertura de cursos, priorizando o surgimento de faculdades isoladas, principalmente voltadas para a formação docente, isto é, as licenciaturas, muitas de qualidade duvidosa, e infraestrutura precária, e que ao longo dos anos vem apresentando uma profunda alteração na vida universitária.

A Reforma Universitária foi repudiada pelos professores e estudantes e a reforma de 1º e 2º graus foi bem acolhida. A Lei nº 5540/68 aconteceu em uma época de euforia da classe média com o milagre econômico, ao mesmo tempo em que o General Médici, presidente, incentivava o terror militar prendendo, assassinando e torturando pessoas que ousavam protestar contra a ditadura. Já a Lei nº 5692/71 nasceu de um projeto elaborado por um grupo de trabalho instituído em junho de 1970 pelo Ministro da Educação, o Coronel Jarbas Passarinho. (GHIRALDELLI, 1992, p.176-177) Mesmo elaborada coletivamente, porém, com a ajuda americana, através de convênios MEC/USAID, utilizando o modelo tecnicista, já importado dos EUA, não podemos considerar que a perspectiva seja diferente daquela quando é feita sob pressão. Isso porque a dimensão se pauta pelos interesses estabelecidos. Então, tanto

numa perspectiva mais autoritária quanto numa perspectiva aparentemente participativa, redundando em dois fracassos.

A década de 1970 iniciou-se com as promessas de prosperidade e com a propaganda do governo de que até o ano 2000 o Brasil seria uma “grande potência mundial”. A população passou de 86 para 105 milhões de habitantes. E, apesar de todo o crescimento não significou melhoria de qualidade de vida.

A máxima era “Brasil ame-o ou deixe-o” A década de 1980 foi uma transição negociada com o antigo sistema de poder e contou com a adesão de parte expressiva das elites dirigentes do regime anterior.

As crises internas e as reacomodações na cúpula do poder, o desgaste de um governo que só se sustentava através de uma permanente atitude de repressão e censura sobre as insatisfações e manifestações contrárias terminariam por produzir fraturas que levariam a esse processo que vai caracterizar os anos de 1980. (XAVIER, 1994, p.269)

Os militares realizaram, na educação, atendimentos assistencialistas e tecnicistas. Como a criação do Mobral, um paradoxo, pois seu método era um arremedo, do método Paulo Freire, que se encontrava exilado, disseminando seu método original em outros países, por exemplo, teve um papel de centralização e de controle das ações pedagógicas.

A Carta Magna foi aprovada em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional começa seus debates em outubro de 1988. Depois de muitas discussões, a lei foi aprovada em dezembro de 1996, e embora não sendo a almejada, foi a possível.

Em 1987 existiam 17.456.348 analfabetos com 15 anos ou mais no país e 41,4% das pessoas com 10 anos ou mais permaneciam menos de 4 anos na escola.

Em agosto de 1982 o governo expressou seu interesse em investir na informatização em Educação no I Seminário Nacional de Informática em Educação, promovido pelo MEC, Secretaria Especial de Informática (SEI) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Em 1983 foi definida uma política de informática na Educação através dos Projetos Educação por Computador (Educom). Eram experiências nas escolas de 2º grau monitoradas pelas universidades, e que teve como objetivo a inserção de

materiais de instrução programada, em algumas escolas de 2º grau tendo como referência a linguagem LOGOS.

Tanto a política de governo como a introdução de novas tecnologias em empresas de ponta, preocuparam o meio sindical que buscavam qualificação nessa área. Desenvolveram-se estudos na área tecnológica, a Comissão Nacional de Tecnologia e Automação, 1985, o Grupo de Formação Sindical do Instituto Cajamar e o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE).

Na década de 1990 o projeto Brasil Novo, de Fernando Collor não apresentou um programa de governo na área educacional e a escolha de um ministro balizada por critérios de lealdade e não por competência acabou de esfacelar a educação.

Com muita propaganda, foram propostos planos e programas: em 1990, Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC); o plano Setorial de Ação (1991-1995), dezembro de 1990, Brasil, um projeto de reconstrução nacional, 1991 e no mesmo ano o Projeto Minha Gente, visando à execução dos Centros Integrados de Assistência a Criança (Ciacs).

Alguns desses projetos não saíram do papel e outros tiveram dificuldades de caminhar pelo atrelamento a outros Ministérios, ficando presos na burocracia governamental.

O PNAC ficou fadado ao fracasso, tendo em vista a crise financeira que marcou sua criação, e a formação dos técnicos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, pois o plano era muito abrangente, careceu de definição de algumas prioridades básicas e da construção de uma metodologia eficaz de avaliação.

O fim do Projeto Brasil Novo além dos projetos que só tinham como objetivo o marketing para legitimar o Governo Collor, bem como dos escândalos de corrupção, se deu pela renúncia à presidência, ou melhor, dizendo, *impeachment*, tomando posse seu vice, Itamar Franco, dentro deste quadro crítico de descrença e desesperança.

É importante esclarecer, que numa análise na perspectiva histórica constatamos que as diretrizes educacionais da década de 1990 foram gestadas em anos anteriores.

As políticas educacionais² dessa década foram fartamente instituídas por planos, decretos, leis, resoluções, pareceres e, na verdade são produtos finais resultantes de

² De acordo com Nagel, a política educacional, embora se expresse, a partir de um dado instantâneo, em diplomas legais, é um conjunto de medidas agilizadas e sistematizadas pelo Governo para atuar, com

um processo mais amplo do que aquele movimentado por debates sobre a normatização da educação.

Como já foi explicitada anteriormente as políticas educacionais do Brasil dos anos de 1990 carecem de serem examinadas historicamente, portanto, há que se rever a prática social das décadas da crise econômica e política dos anos 70 e 80, pois no final de século XX houve uma fase de revigoramento das idéias neoliberais e as diretrizes educacionais, então, foram elaboradas sob a perspectiva econômica e política. Sendo assim, a educação renegocia dívidas e o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BID) e o Banco Interamericano (BIRD) além de controlar, interferem nas reformas políticas de todos os países pobres ou em desenvolvimento.

Se mostrarmos, por exemplo, a bandeira da alfabetização passou de período a período sem uma análise profunda e sem memória com relação ao fracasso de todos os investimentos anteriores, sempre alardeados desde o século XIX. Nunca se institucionalizou, efetivamente, um projeto de alfabetização, orgânico e eficiente o que nos faz crer ter existido mais por finalidade político - econômicas do que objetivando o social.

A fim de comprovar a inconstância no desenvolvimento dos projetos de alfabetização no país, focamos as tentativas de erradicação do analfabetismo:

1947 - 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos.

1952 - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)

1959 - 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos.

1960 - Movimento de Cultura Popular - Prefeitura do Recife.

1961 - Movimento de Educação de Base (MEB-CNBB).

1962 - Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA).

1963 - Comissões de Cultura Popular (CCP).

1964 - Programa Nacional de Alfabetização (PNA)

1967 - Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

1985 - Fund.Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação EDUCAR)

maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação. p.99. In: NOGUEIRA, F.M.G. (org.) **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

1989 - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA).

1990 - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.(PNAC).

1991 - MOVAs Brasil.

2000 - Alfabetização Solidária.

2003 - Brasil Alfabetizado.

Constatamos que na década de 1940 foi desenvolvido um projeto, se constituindo como tema de política educacional no Brasil. Devido ao alto índice de analfabetismo e a necessidade de mão-de- obra com o mínimo de escolarização, a educação de jovens e adultos passa a ter um certo destaque. Na década de 1950 foram 2 projetos, na década de 1960 foram 6 projetos e por causa do Decreto n.53886 em 1964, o golpe militar, esses projetos perpassaram pela década de 1970 e meados da década de 1980. Na segunda metade da década de 1980 foram 2 projetos, em 1990 - 2 projetos, em 2000 marca do governo FHC e 2003 mudança de governo, mudança de nome...

Cury considera que “mesmo tendo havido, ontem e hoje, iniciativas dignas de louvor, os compromissos políticos e eleitoreiros as comprometem por meio da descontinuidade e da desativação. Cada novo mandatário se julga o ponto zero do novo e do novíssimo, desconsiderando ou jogando na lata do lixo programas que poderiam ganhar continuidade, ainda que sob outro enfoque.”(2000, p.572)

A transformação da escola em “salão de festa”, refeitório** e até escola “posto de saúde” para suprir carências determinadas por fatores alheios ao ambiente educativo, foi justificada como ressarcimento da dívida social. A escola tratada como veículo para eliminar deficiências básicas foi levada a um esvaziamento estrutural das funções próprias à instituição ligada ao saber.

Outro destaque na década de 1990 foi o direcionamento da participação da comunidade no interior da escola, reforçando o discurso da “solidariedade” e não associado à desobrigação financeira do Estado na área social, ou para com o sistema escolar. Essa mobilização da sociedade vem de longa data, a partir do governo

** A escola refeitório cada vez mais pobre, pois desde 1995, o dinheiro que o governo repassa aos municípios é de 13 centavos por aluno dia, para que o ensino fundamental, e de 6 centavos por dia, para a educação infantil. Por isso, os municípios tiveram que reduzir a quantidade de alimentos oferecidos aos alunos e/ou piorar sua qualidade, uma vez que o preço da alimentação aumentou nesses quase oito anos

Figueiredo, salientada e reforçada no Governo Sarney e, de lá para cá, internalizada como medida conseqüente à fortificação da participação da sociedade e não como estratégia política do neoliberalismo.

Silva aponta

A fratura social que vem ameaçando o mundo, reconhecida até por organismos internacionais como o Banco Mundial (BID), o Banco Interamericano (BIRD) e o próprio Fundo Monetário Internacional (FMI), se expressa por indicadores como a constatação de que 20% do mundo controlam 80% das riquezas e que, dos seis bilhões de habitantes do planeta, 2,8 bilhões sobrevivem com US\$ 2 por dia (2001, p.12).

Contraditoriamente, apesar do desequilíbrio, esses mesmos órgãos fazem exigências de controle, de altos juros, dando continuidade à produção de desigualdades.

Tais órgãos têm por vezes uma linguagem alternativa, porém acabam fazendo um papel subserviente do neoliberalismo. Caulfield (1998) qualifica o Banco Mundial como “mestre da ilusão”.. (CAUFIELD, 1998, p.35).

Os investimentos na área da educação à distância por rádio ou televisiva foram discutidos como políticas governamentais com função de alargamento das possibilidades educativas, à parte do interesse crescente das áreas de telecomunicação e informática, este novo filão econômico, em pleno processo de desenvolvimento.

A educação à distância não é discutida como privatização da educação em curso. É entendida como uma exigência natural da virada do século. (NAGEL, 2201, p.110)

Um enfoque maior será dado no próximo capítulo sobre as várias perspectivas da EAD.

1.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MARCOS HISTÓRICOS E DIRETRIZES FILOSÓFICAS

de FHC.GENTILI, P.; MC COWAN, T. (org.) **Reinventar a escola pública**: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p.41.

O presente tópico tem a intenção de buscar os marcos históricos e as diretrizes filosóficas que pautaram a formação dos professores do país.

A questão central que move a política educacional no Brasil é a busca da expansão da produção e do consumo que concorre, nos seus limites, para produzir ciência, tecnologias e recursos humanos mentais. Produz cultura, também para as classes mais distintas da sociedade.(RODRIGUES, 1986, p.43)

Dessa forma, a escola acaba atendendo e submetendo-se a interesse de grupos e não da sociedade. Sabemos, por outro lado, que o processo social não caminha linearmente e à medida que crescem essas benesses, cresce também o sentimento de marginalização social que, por consequência, desencadeia processos de manifestação que proporcionam reivindicações e a tentativa de se criar uma nova ordem social e política. Prova disso é que, de tempos em tempos, o povo “se cansa” e promove a ascensão ao poder de grupos ideológicos diferentes. Porém, parece que daí cresce uma urgência e uma ansiedade na solução de problemas que perpassam toda a história da educação e dessa forma, muitas vezes, o pouco avanço, se transforma em retrocesso. É nesse movimento dialético que a política de formação dos professores se insere.

A Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, no seu artigo 1º, repetiu o dispositivo da LDBEN nº 4.024/61. Constituem objetivos do Ensino Superior “ a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, bem como a formação de profissionais do nível superior”.

O trinômio ensino - pesquisa e extensão condensam os objetivos que o ensino superior tem, ou pelo menos deveria estender, à comunidade cooperando no estudo e solução dos problemas regionais e nacionais, bem como atuando no processo de desenvolvimento do país. (REIS FILHO, 1978, p.195-224)

A Reforma Universitária aconteceu com a implementação de vários decretos - leis. Os Decretos - Leis nº 53, de 1966, e 252, de 1967, pelos quais se determinou nova estruturação para as universidades federais. Em julho de 1968, o Decreto nº 62.937 de 2 de julho de 1968 “dispõe sobre a instituição de um grupo de trabalho para promover a Reforma Universitária”, que propôs, além de várias recomendações uma série de anteprojetos de lei e de decretos.

A Lei nº 5.540 “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”, o Decreto nº 464, de fevereiro de 1969, complementou a lei anterior. A Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, que cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Decreto nº 67.348, de 6 de outubro de 1970 que “institui o Programa Intensivo de Pós - Graduação, nas áreas ligadas ao desenvolvimento tecnológico do País”, o Decreto nº 67.350, da mesma data, que “dispõe sobre a implantação de centros regionais de pós - graduação”, entre outros, foram atos aprovados para a implementação da reforma.

A legislação educacional é um instrumento importante para a percepção das diretrizes filosóficas. Para Saviani

[...] o estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa. A partir daí torna-se possível romper com a visão ingênua do processo educativo (in GARCIA, 1978, p.193).

Então, a legislação constitui o instrumento por meio do qual o Estado acentua ou ameniza as tendências em marcha. Contraditoriamente, dependendo do contexto, revelam-se ao mesmo tempo as falácias da legislação. E se a falácia está relacionada às esperanças nela depositadas mesmo não podendo ser realizada, já, a eficácia consiste nas conseqüências, esperadas ou não, que ela a carreta (*apud* GARCIA, 1978, p.193).

O que é preciso é o entendimento em torno da legislação, pois o caráter vago é que leva às interpretações vagas. Como exemplo, podemos ilustrar sobre o sentido da expressão “diretrizes e bases”.

Saviani (1978) explicita que essa expressão não fazia parte do vocabulário educacional nem jurídico e dessa forma, Almeida Júnior entendia “diretriz” como direção geral e base, como alicerce. Então a LDB contém nada mais que os preceitos genéricos e fundamentais.

Capanema, por outro lado, afirmava que “diretriz” não significava apenas princípios gerais, considerando que é “todo o conjunto de preceitos normativos destinados a regular a estruturação e a atividade de um serviço ou estabelecimento”. E

“bases” veio como que por acréscimo, visando não restringir a competência federal em material de ensino à fixação de princípios gerais.

Portanto, Almeida Jr. definiu diretrizes e bases num sentido de “genérico”, então, aplicável as mais variadas situações e Capanema, no sentido “universal”, referindo-se à totalidade.

Lourenço Filho chegou à conclusão de que “diretrizes e bases” significava fins e meios. Saviani considera que se entendida as diretrizes e bases por fins e meios, estimula-se e conduz-se a uma práxis intencional comum no domínio da educação. Sendo esta mesma práxis a levar para a construção do sistema. (*apud* GARCIA, 1978, p.193).

Como a Lei de Diretrizes e Bases utiliza o termo “sistema”?

O termo “sistema” pode ser caracterizado como indefinido. A indefinição foi provocada

- a) Pela pressuposição de um acordo tácito a respeito do sentido do termo. Na fase de elaboração do primeiro anteprojeto, esse suposto acordo impediu que se concedesse maior atenção à questão. Dá prova disso o relatório geral da Comissão onde o tema é apenas a florado sem maiores preocupações em dirimir controvérsias e lhe definir limites precisos.
- b) Pela superposição de concepções políticas. Quando o suposto acordo tácito fora desfeito, ao irromper o parecer Capanema, esperava-se que a questão fosse tomar rumos novos. No entanto, o referido parecer - que apresentou o tratamento mais exaustivo a respeito do assunto em toda a bibliografia examinada - partiu de um conceito previamente estabelecido por razões políticas (o conceito administrativo) que procurou justificar sem sequer examinar a possibilidade de se admitirem outras acepções. E a resposta de Almeida Jr. E concentrou em refutar a posição defendida no parecer, guiando-se por uma outra concepção política.
- c) Pelos interesses doutrinários. Isto ocorreu de modo especial, com a intervenção direta da Igreja no processo em curso, fazendo vir à tona o debate sobre a liberdade de ensino. O problema do sentido de “sistema” foi então relegado a completo esquecimento.
- d) Pelos interesses econômicos em jogo. Os interesses dos donos de escolas determinaram a sua participação, contribuindo para fortalecer o movimento referido no item anterior.
- e) Pelo uso equívoco do termo “sistema”. Evidentemente, quando se fala em “sistema seletivo de ensino”, “sistema estadual de ensino”, “sistema utilitário de ensino”, etc., coisas diversas estão sendo mencionadas. Ora, tais diferenças jamais levadas em conta nos escritos sobre as Diretrizes e Bases; pelo menos, não foi encontrada, em toda a literatura examinada, nenhuma menção à diversidade de critérios que o emprego do termo comporta (SAVIANI, 1978, p.117).

Ratificamos o pensamento de Saviani, pois sendo a categoria política quem define as diretrizes e bases, os interesses vão ao encontro dessa mesma classe e podem ir de encontro aos interesses da sociedade. A legislação sempre é falha e pelas falhas abrem-se várias interpretações. Sendo assim, a categoria dos professores, para conseguir avanços, sempre tem que se mobilizar, muitas vezes, até para fazer valer seus direitos. Não é porque está na lei que os direitos são conseguidos, ou mesmo exercidos. Portanto, a formação de professores está ligada a essa mesma dinâmica, como exemplo, podemos citar a formação de professores para as disciplinas profissionalizantes continua a ser processada de acordo com os Esquemas I e II³, também provisórios por força da Portaria Ministerial nº 432/71. Nada mais permanente que a provisoriedade, pois até hoje é oferecido o esquema em disciplinas específicas, verdade que usam outra nomenclatura, e com um ano os bacharéis se tornam professores. Acontece que ainda existem, na rede oficial, professores atuando sem a formação específica.

A mesma mescla que perpassou os períodos populistas e autoritários, também, permeou a política educacional. Na intenção de democratização, caracterizou –se a ausência de direção, e fragmentação. A descentralização por sua vez, se tornou pulverização de recursos.

Como aponta Kuenzer

A tarefa de sistematização, se os pressupostos anteriores forem considerados, deverá ser feita por uma comissão de redação; a sua composição evidenciará, naturalmente, os compromissos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois não há neutralidade possível neste processo. Seria desejável, no entanto que esta comissão fosse estabelecida a partir do compromisso com a educação da maioria da população. Critério a ser tomado para a seleção de seus membros, especialistas em educação representativos das entidades dos educadores de todos os níveis e do Estado em suas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), obedecido o critério de paridade (1990, p.86).

De acordo com a não neutralidade e os interesses, apresentamos a seguir de que forma aconteceu e acontece a formação de professores de acordo com a LDBEN, o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação. O MEC e Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID), tiveram como

³ Esquema I e II é um curso para quem tem bacharelado. Estuda um ano e habilita-se em uma disciplina.

objetivo a assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional. Esse período ficou conhecido como “Acordos MEC - USAID”. A USAID, também denominada de Agência Norte - Americana de Cooperação Internacional, sendo criada pelo Ato de Segurança Mútua de 1958, em substituição ao Fundo do Empréstimo para o Desenvolvimento. Sua estrutura e seu sistema eram regidos pelo “Act for International Development (AID), de 1950, que legalizou a Mensagem de Truman, conhecido como” Ponto IV “, que diz o seguinte”: [...] a não ser que nós ajudemos os novos espíritos despertados nesses povos a encontrar o curso do desenvolvimento frutífero, eles podem cair sob controle daqueles cuja filosofia é hostil à liberdade humana, o que significa prolongar o alcance da paz permanente.⁴

O foco do “Ponto IV” foi a ajuda às economias subdesenvolvidas, para ampliar as condições de trocas econômicas entre os Estados Unidos da América (EUA) e esses países. O presidente Truman priorizou o que chamou de “duas categorias”. Sendo a primeira, o conhecimento técnico, científico e administrativo, vital para desenvolver a economia. Ainda nessa categoria fizeram parte além do conhecimento médico e educacional, também o saneamento, comunicações, construções de estradas e serviços governamentais. E, ainda o auxílio à pesquisa em planejamento do desenvolvimento econômico para longo prazo. A segunda categoria foi a produção de bens e assistência financeira na criação de empresas de produção.

Nogueira, analisa

Esta mensagem proporcionou um grande impacto ideológico, político e econômico no mundo capitalista avançado, e para parte dos países periféricos. Mas, só se concretizou em parte, em ações práticas essas formulações retóricas a partir da metade dos anos 50, ampliando e modernizando economias com uma certa infra - estrutura para a industrialização, como foi o caso do Brasil (1999, p.38).

O Acordo MEC - USAID mediou desde as doações contra a fome e a seca, até as bolsas de estudo vinculadas à compra de excedentes agrícolas norte - americanos nos anos 1950 e 1960.

⁴ HISTORIC Documents on the Presidency: 1776-1989. Harry S. Truman's Point Four Message to Congress (1949). Washington, D.C., p.294- 299. In: NOGUEIRA, F, M, G, **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao banco mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999, p.37.

A atuação da USAID no Brasil se destacou a partir de 1961, com a promulgação da “Carta de Punta Del Este”*. As relações bilaterais entre Brasil e EUA aconteceram nos mesmos moldes de outros países periféricos, pois, como traz a mensagem de Truman em ajudar “os novos espíritos despertados nesses povos...” para que “não caiam sob o controle daqueles cuja filosofia é hostil à liberdade humana...” existe aí uma concomitância de interesses: ao mesmo tempo em que “resistir à agressão soviética”, implementa-se uma política “capital” e ao mesmo tempo ainda, colocar-se a liberdade dos povos em desenvolvimento”, à mercê daqueles que promovem a ajuda.

Para Ianni, nada mais que [...] consequência de uma opção feita por suas próprias classes dominantes, em nome do desenvolvimento nacional. Por meio dessa opção, a vida e a cultura nacionais são subordinadas à dinâmica do capitalismo internacional (1976, p.54).

Portanto, os acordos MEC - USAID com as ajudas econômicas, militares e culturais, não aconteceram com regras efetivas e acordos diferenciados conforme as necessidades de cada país, mas sim, de acordo com os interesses das classes hegemônicas e dessa forma não atendendo efetivamente a sociedade.

O ano de 1968 assinalou o início de mudanças profundas na vida da sociedade e da economia, podendo se perceber que o sistema educacional foi marcado por dois momentos nitidamente definidos em sua evolução.

O primeiro, a partir de 1964, com a implantação do regime da Ditadura Militar e uma política da recuperação econômica. A repressão caminhou junto com a aceleração do ritmo do crescimento da demanda social da educação, o que provocou um agravamento da crise, que, aliás, já vinha de longe, do sistema educacional.

Ribeiro considera que

[...] na verdade, acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a AID para a assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro. Este é, então, o período dos chamados ‘Acordos MEC-USAID’ (ROMANELLI, 1986, p.196).

* Ela define que o Conselho Interamericano Econômico e Social, vinculado a Organização dos Estados Americanos (OEA), possa examinar todos os anos o progresso conquistado na formulação, realização nacional e financiamento internacional dos programas de desenvolvimento e submeter ao Conselho da OEA as recomendações que forem pertinentes “. UNION PANAMERICANA (SECRETARIA GENERAL). Organización de los Estados Americanos. Informe de la Nomina de Nueve al Consejo Interamericano economico y social. Washington, D.C., 1962.

É nessa primeira fase que se institui o salário - educação, a expansão da demanda social da educação e da expansão do ensino. Apesar da oferta ter crescido, a demanda ficou aquém. Os candidatos ao ensino superior, mesmo aprovados nos exames vestibulares, não conseguiram classificação para as vagas oferecidas, tendo em vista que a expansão teve que ser contida para não comprometer a política econômica adotada. Portanto, percebe-se a ligação expansão e economia, se permanecer esse atrelamento a educação ficará comprometida.

O segundo começou com as medidas práticas, em curto prazo, tomadas pelo Governo, com o enfrentamento da crise fortalecendo a implementação de uma política educacional para a reforma desse sistema.

Os Acordos MEC - USAID foram assinados e exercitados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. As linhas gerais da ajuda internacional beneficiaram mais o país fornecedor do que o país recebedor.

O governo criou, no final de 1967, a Comissão Meira Matos** que tinha como objetivo: emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil; supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado. (ROMANELLI, 1986, p.219)

O relatório da Comissão foi elaborado dentro de um espírito tecnocrático, criticando as diretrizes e atendendo aos pressupostos dos EUA e nada diferente da atualidade onde o beneficiário continuou o mesmo, ou seja, os EUA; porém, aquele que entrou na década de 1970 no lugar do MEC-USAID, o Banco Mundial. A história se repetia: redução de currículos, diminuição de duração de cursos, entre outras medidas.

A valorização do “ofício de mestre” buscou fortalecer a pessoa do educador, resgatando o saber específico do ofício, tendo em vista que nas últimas décadas tem sido como um “catavento” que gira de acordo com as vontades políticas e tecnológicas da sociedade (ARROYO, 2002).

** Comissão composta pelo Coronel Carlos Meira Matos, da Escola Superior de Guerra, os Professores Hélio de Souza Gomes e Jorge Boaventura de Souza e Silva, o promotor Affonso Calor Agapito da Veiga e o Coronel-Aviador Waldir Vasconcelos, do Conselho de Segurança Nacional.

A invenção da escola teve como papel, um espaço especializado na troca de conhecimentos, aprendizagem de competências, onde os mestres-docentes* têm um papel insubstituível, mas também como uma instituição de intercâmbio de gerações, interação entre professores e estudantes, e nessa perspectiva, esses papéis são insubstituíveis.

A escola é uma das fontes coletivas e socializadoras. O professor não pode ser visto apenas como um reservatório e transmissor de conteúdos e informações. Visto dessa forma, estaremos ameaçados. Estamos no século XXI, os recursos tecnológicos, nessa perspectiva, poderão cumprir esse papel com maior qualidade, pois, a informação é tanta e tão rápida que foge ao nosso controle. Então, somente uma visão educativa formadora do nosso papel nos torna insubstituíveis.

Arroyo considera que

As novas tecnologias poderão transmitir conhecimentos, competências, informações com maior rapidez e eficiência do que o professor, porém um vídeo, uma parabólica, um computador... não darão conta do papel socializador da escola, do encontro de gerações, da intersubjetividade, do aprendizado humano que se deu sempre no convívio direto de pessoas, nas linguagens e nas ferramentas da cultura, nos gestos, nos símbolos e nas comemorações. As tecnologias podem repetir e transmitir até múltiplas linguagens, mas não os significados interpessoais e dos contextos culturais (2002, p.168).

O girar do “catavento”, de acordo com as vontades políticas e tecnológicas da sociedade, podem mudar conforme o nosso sopro, nossa força.

Pensar em políticas de ensino é o mesmo que pensar em políticas de formação de professor, de profissionais de educação, como também os compromissos da gestão educacional.

Assim, fica claro que as novas tecnologias têm inúmeros benefícios a aportar na formação de professores e também em outras áreas, porém a escola continuará a ser necessária, entre outros motivos, pelo seu papel socializador. Seja socializador, segundo Arroyo ou mediatizador, como se refere Saviani, na escola há convívio pessoal-fator insubstituível. Portanto, tal instituição, continuará sendo fundamental em nossas vidas, não sendo necessário que continue sempre igual a necessidade de

inovação e modernização faz parte do homem, mesmo que encontre resistência e rejeição por parte de alguns...

1.3 EDUCAÇÃO NO PARANÁ

A história da educação no Paraná não foge dos padrões nacionais. Aliás, em determinados momentos, ela representa em nível estadual, o federal.

Tanto nos anos de 1980, quanto no período 1990-1994, aparecem dois movimentos distintos: o de 1981-1984 e o de 1985-1989. O primeiro de recessão e o segundo como um dos melhores dos estados da região sul. Da mesma forma no período de 1990-1994 ocorreu de 1990-1991 um período recessivo e 1992-1994 de recuperação, principalmente nos dois últimos anos atribuindo ao intercâmbio comercial com os países do Mercado do Cone Sul (MERCOSUL), em especial com a Argentina, ao promover significativas exportações de produtos industriais, e pela estabilidade econômica do Plano Real.

O foco de análise no Estado perpassou por cinco gestões, sendo que três, coincidentemente, eram de um único partido político⁵, a Gestão do Governador Jaime Lerner por um período de oito anos e por último a gestão do Governador Requião, no período de 2003-2006. A gestão Richa compreendeu o período de 1983 a 1986; Álvaro Dias de 1987 a 1990; Roberto Requião de 1991-1994; Jaime Lerner, primeiro mandato de 1995-1998 e o segundo de 1999 a 2002 ficando conhecido como a “era Lerner”. Para o período de 2003-2006 foi eleito Governador do Estado do Paraná, Roberto Requião. Podemos identificar que o político e o econômico estão imbricados de tal forma que o campo educativo fica à mercê de ambos.

Silva aponta que

Essas indicações relativas ao desempenho econômico da economia paranaense, necessárias à compreensão do que considero precarização das condições de financiamento dos serviços públicos, deixam claro que o desempenho econômico no período de 1981-1994 não se apresentou como uma tendência de melhoria contínua, intercaladas, nesse período, momentos recessivos e de recuperação da atividade econômica, sendo que o período de recuperação econômica de 93 -94, ainda que assentada em fatores conjunturais, coincide com

⁵ Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

os anos finais da última gestão peemedebista em análise, ou seja, após as decisões relativas ao empréstimo internacional para o financiamento do ensino fundamental (in SANTOS, 2001, p.109).

Sendo assim, na educação, o índice de analfabetismo, a taxa de escolarização para o ensino fundamental e a taxa de aproveitamento no ensino fundamental apresentaram as seguintes tendências no período de 1980 a 1984: redução do número de analfabetos para as faixas etárias de 7 a 9 anos, 7 a 14 anos e 15 anos; predominância do número de analfabetos no meio rural e crescimento urbano para as faixas etárias de 7 a 9 anos, 7 a 14 anos e 15 anos e mais; considerando apenas os anos de 1980 e 1989, a taxa de escolarização declinou; no período de 1990- 1994 apresenta uma tendência de crescimento, considerando a implantação do *continuum* do primeiro ciclo do ensino fundamental e, a partir de 1993, apresentou tendência de crescimento a taxa de aproveitamento escolar. (IBGE, 1996)

A partir dos dados apresentados constatamos que os indicadores se mantiveram constantes refletindo, relativamente, as alterações demográficas e as conseqüências do êxodo populacional para fora do estado.

Os gastos nas áreas sociais (educação e cultura, habitação e urbanismo, saúde e saneamento, trabalho, assistência social e previdência e defesa nacional e segurança pública) e econômica (agricultura regional, energia, recursos minerais, indústria, comércio e serviços e transportes) cresceram 21% em 1989. Os gastos realizados na área institucional em 1994 foram 112% inferiores aos de 1989 que foi de 21%, e no período de 1989-1994 foi de 7,7%. (IPARDES, 1992)

Os dados nos levaram a afirmar que a educação não é prioridade, assim, com o decorrer dos tempos vai se deteriorando nos níveis: estrutural, pedagógico, humano. Então, o discurso de que o fracasso escolar é culpa dos professores é ratificado apenas por aqueles que desconhecem as políticas e os dados educacionais. Os gastos da administração direta com o ensino fundamental no período de 1980 a 1989 passaram de 51% para 55%, do total dos gastos na área da educação e cultura. Já os gastos com o ensino médio, num processo inverso, diminuíram de 14% para 6%, e com o ensino superior cresceram de 13% para 28%. (IPARDES, 1996)

Da mesma forma os gastos da administração indireta com o ensino fundamental não foram priorizados. Para Santos “a crescente precarização das condições de

financiamento público, e de que a opção pelo financiamento externo, em 1992, está a ela associada.” (2001, p.112) Sabemos que ao financiarmos a educação ficamos à mercê de interesses econômicos.

Em 1992 o governo estadual iniciou um processo de negociação com o Banco Mundial, buscando recursos para o financiamento do ensino fundamental. Porém, a aprovação pelo Banco Mundial aconteceu em outubro de 1994. Então, o Governo Requião* assinou o convênio para o Governo Jaime Lerner efetivar as mudanças, sob as orientações do BID e do BIRD, no ensino fundamental, médio e profissional por meio do Programa Qualidade e Inovação do Ensino Público do Paraná (PQE) .

Nogueira, Figueiredo, Deitos

A implementação de tais reformas permitiria a focalização do Estado no atendimento das necessidades sociais básicas, reduzindo a sua área de atuação através de três mecanismos. A privatização, por meio da venda de ativos públicos, que “ não deveriam mais permanecer no setor público”; a “publicização”, ou transformação de órgãos estatais em “entidades públicas não- estatais”, de direito privado e sem fins lucrativos; e a terceirização, que seria a contratação de serviços prestados por terceiros. No poder executivo permaneceria a responsabilidade pela formulação e acompanhamento da implementação das políticas públicas (2001, p.117).

As ações governamentais durante os três governos do PMDB, no período de 1983-1994, demonstraram a não priorização da construção democrática da educação, associada ao crescente processo de precarização das condições de financiamento público.

A proposta do PQE durante a gestão 1991-1994, teve várias formulações conforme as diferentes etapas de negociação. A versão definitiva saiu em 1995, e não foi implementada pelo governo do PMDB, tendo em vista que o mesmo perdeu as eleições para o Partido Liberal (PL), que tinha como representante Jaime Lerner e este último é quem implementou e deu continuidade ao desenvolvimento do projeto.

Esteve à frente, no primeiro mandato, do governo Lerner como Secretário de Estado da Educação Professor Ramiro Wahrhaftig e no segundo mandato Alcione Saliba, ex - técnica do Banco Mundial. Portanto, profunda conhecedora dos

* Assinado em 26 de outubro de 1994, o contrato de empréstimo: Projeto de qualidade de ensino público no Paraná e entre o Banco Internacional para reconstrução e desenvolvimento sob empréstimo número 3766 BR. Representantes: Gobind Nankarni - Vice –Presidente Regional em exercício para América Latina e região do Caribe e Mário Pereira, representante autorizado pelo Estado do Paraná.

mecanismos internos do banco bem como de sua política. Já o Sr. Ramiro, no segundo mandato, do governo Lerner passou a ser Secretário da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, aproveitando sua experiência da Educação Básica.

As razões pelas quais o Banco Mundial selecionou o Estado do Paraná são analisadas por Santos (2001, p.117) que utiliza Tommasi (1996, p.204) quando esta faz a análise do Estado de Minas Gerais, uma vez que no caso do Paraná não se teve acesso à documentação di Banco Mundial, portanto, às razões que levaram à seleção do Paraná são deduzidas daquelas salientadas no caso mineiro.

No ano de 2003 esta pesquisadora enviou solicitação à Secretaria de Estado de Educação e solicitou o projeto do convênio. A SEED/PR enviou o projeto assinado em 26 de outubro de 1996, informando que foi o que encontraram. Então, se houve modificação da proposição primeira, não é possível saber.

Mesmo o projeto não sendo o foco da pesquisa, é importante um olhar próximo... O projeto foi de noventa e seis milhões de dólares e podemos constatar que o apêndice um especifica as categorias de itens a serem financiados com os recursos provenientes do empréstimo, a distribuição proporcional das importâncias do empréstimo a cada categoria e a porcentagem de gastos para os itens a serem financiados em cada categoria.

Categoria	Valor - equivalente US\$	% de dispêndios a serem financiados
1- Obras civis	30.200,000	50%
2 - a - Equipamentos e Mobiliário	14.200,000	100% de dispêndios estrangeiros e 50% de dispêndios locais
b - Livros de Leitura	5.300,000	100% de dispêndios estrangeiros e 65% de dispêndios locais
C - Outros materiais de instrução	14.200,000	100% de dispêndios estrangeiros e 65% de dispêndios locais
3 - a - Serviços de Consultoria	6.800,000	100% de dispêndios estrangeiros e 75% de dispêndios locais
b - Treinamento (i) de professores. (ii) outros	17.500,000 900,000	100% de dispêndios estrangeiros e 65% de dispêndios locais
c - Outros Serviços	1.100,000	100% de dispêndios estrangeiros e 70% de dispêndios locais
4 - Recompensas por Melhoria da Qualidade de Educação	800,000	70% de dispêndios

5- Não aquinhado	500,000	
TOTAL	96.000,000*	

Fonte: Empréstimo número 3766BR.

Como pode ser constatado, no item 3b - treinamento de professores e outros, estão o maior valor de gastos. Não significando que esse gasto tenha sido efetivamente de qualidade. Analisando o presente gráfico podemos constatar itens sem muitas especificações como: materiais de instrução, outros serviços, recompensas por melhoria de qualidade de educação, uma quantia vultosa em serviços de consultoria.

Já no apêndice dois, descrição do projeto, ele objetiva melhorar as metas do ensino e o aproveitamento educacional entre alunos das escolas de Educação Básica. Apresenta em partes a definição de onde gastar o dinheiro do empréstimo.

Parte A	Materiais educativos
Parte B	Treinamento de Professores
Parte C	Ampliação de Escolas
Parte D	Desenvolvimento Institucional
Parte E	Reforço de Planejamento de Gerência
Parte F	Atividades de Melhoria de Qualidade de Educação
Parte G	Estudos e Avaliação

Fonte: Empréstimo número 3766BR.

Elegemos a parte B - Treinamento de professores, por dizer respeito diretamente à nossa capacitação, o montante para gastos foi de U\$ 17.500,000, além dos US\$ 900,000 de outros, perfazendo um total de US\$ 18.400,000. Parece difícil avaliar os gastos reais tendo em vista a existência da Universidade do Professor em Faxinal do Céu.* Os professores iam de ônibus fretado pelo próprio governo e ficavam confinados por uma semana, assistindo palestras contratadas de firmas privadas, assistindo atores da rede Globo de televisão, sessões de relaxamento com professores de educação física, terapeutas e técnicas orientais, momentos zen... Inexistia contato com os professores das Universidades, uma vez que esses foram totalmente aliçados do processo.

* PARANÁ. Empréstimo número 3766 BR. **Contrato de Empréstimo** (Projeto de Qualidade de Ensino Público no Paraná) entre o Banco Internacional para reconstrução e desenvolvimento e o Estado do Paraná.[s.l.]: [s.n.], 26.0ut. 1994.

* Criada pelo Governo Lerner a estrutura da COPEL (Companhia Paranaense Elétrica), situada no município de Pinhão - Paraná.

No segundo mandato de Lerner tal confirmação foi ainda maior com a ex - técnica do Banco Mundial, Alcyone Saliba, que esteve à frente da Secretaria de Estado da Educação. De escola cidadã da gestão Requião, passou-se à escola de excelência na gestão Lerner.

Criou-se a agência social denominada de PARANÁ EDUCAÇÃO, flexibilizando os direitos dos trabalhadores tendo em vista que os contratos eram temporários e sem vínculos diretos com o Estado. Foi a terceirização de serviços que funcionou nas dependências estatais, pois o dinheiro era público, mas a contratação, não.

O Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio (PROEM) versou sobre a tentativa de acabar com o ensino profissionalizante e instituir somente a educação geral. Alegação dada foi que a Lei de Diretrizes e Bases assim o determinava. Porém, as escolas optavam ou não pela adesão ao programa. Todavia, as vantagens oferecidas para quem aderisse ao PROEM eram milagrosas e o inverso era péssimo, pois não receberiam nada ou quase nada perto do oferecido.

Houve resistência, catorze escolas normais (antigo magistério) permaneceram. Em 2003, com a nova política educacional, voltaram a funcionar mais vinte e seis escolas no Estado, totalizando quarenta e cinco.

Para Silva “A gestão Lerner (1995-1998) alterou a terminologia e o conteúdo que vinha predominando desde 1983 na política educacional paranaense, quando passou a utilizar o referencial das teorias administrativas, sobretudo no que se refere à qualidade total.”(in SANTOS,2001, p.160). A meta do Governo Jaime Lerner, nos oito anos, de 1995 - 2002 foi deslocar a meta da igualdade social para a meta da igualdade de oportunidades. Implementou a política neoliberal, minimizando a função do Estado. Palavras de ordem nesse período: gestão compartilhada, escola de excelência, gestão de resultados, qualidade total, clientela, capacitação, treinamento de professores.

No período 2003-2006 Requião assumiu novamente o governo do Estado do Paraná e Lula no Governo Federal. Da mesma forma que havia uma afinação na instância federal e estadual, nos oito anos anteriores parece haver uma consonância nesse, porém, ainda não é possível apontar grandes avanços e reformas.

1.3.1 Demanda de matrícula

O censo de 1970 registrou que o Paraná tinha 36,1% da sua população vivendo em meio urbano. No censo de 1980, esta proporção já havia subido para 58,6% demonstrando assim que a população urbana ultrapassara a população rural. Se em 1991, o índice da população urbana era de 73,4%, no ano 2000, alcançou a marca de 81,4%. (PARANÁ, 2001, p.1-1)

Dessa forma, surgiu uma nova realidade no Estado. A população passou a se concentrar nas cidades maiores, havendo um esvaziamento nas regiões agrícolas. Novos pólos surgem em torno da região metropolitana de Curitiba, Londrina, Maringá, Toledo e Cascavel.

Na área da educação diminuiu a proporção dos jovens em idade correspondente ao ensino fundamental. Em 1970 eram 1,15 milhões e em 2000, um pouco mais de 900 mil. Igualmente o total das crianças com idade entre zero e cinco anos diminuiu de 3,16 milhões em 1970 para 2,74 milhões. O aumento ocorreu na faixa entre 15 e 19 anos passando de 768 mil em 1970 para 926 mil em 2000. (PARANÁ,2001, p.1-3)

Sendo assim, a pressão por mais vagas passou do ensino fundamental para o médio com o aumento de demanda no ensino médio.

As iniciativas voltadas para a municipalização do ensino básico no Paraná, são antigas, especialmente a pré-escola e o primeiro ciclo do ensino fundamental. Muitas modalidades de parceria entre governo estadual e prefeituras se estabeleceram desde a década de 1970. Porém, é a partir de 1991 o estado do Paraná assinou o Termo Cooperativo de Parceria Educacional e passou a incentivar os municípios. Dessa forma o Estado transfere a administração da pré-escola à 4ª série, da educação especial e da primeira fase do ensino supletivo, aos municípios.

A municipalização do ensino do Paraná foi uma experiência pioneira no Brasil. Haviam aderido ao termo cooperativo 81% dos municípios em 1993. Os mais resistentes como Londrina, Maringá, aderiram em 1995. Esse exemplo comprova o pioneirismo do Estado no processo neoliberal.

Em 1991 a rede municipal respondia por 598 mil matrículas aumentando para 775 mil matrículas em 2000. No correspondente da quinta à oitava série, o Estado era

responsável por 89% das matrículas. Já a rede particular respondia por cerca de 130 mil matrículas.

O ensino médio contava com 236 mil matrículas, sendo 186 mil na rede estadual e 44 mil na rede privada e 6 mil em escolas técnicas federais. Houve um crescimento de 108%, pois no ano 2000, passou para 491 mil matrículas.

Nos estabelecimentos estaduais as matrículas no ensino médio saltaram de 186 mil em 1991 para 433 mil em 2000, uma expansão de 132% em menos de 10 anos (PARANÁ, 2001, p.2-3-2-4).

1.3.2 O Ensino Superior Público no Paraná

O Plano Estadual de Educação (PEE) está em construção com a participação de todas as Instituições Públicas Estaduais de Ensino Superior (IPES). Pelo endereço eletrônico: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/index.php>, pode ser encontrado o registro documental dos encaminhamentos dados.

O ensino superior público no Paraná não difere do que aconteceu e acontece no restante do país. Ele reconhece que mesmo sem atender às expectativas bem como as demandas sociais, o ensino superior, ao longo dos últimos trinta anos, teve uma grande expansão. A falta de política estatal para o setor público, faz com que as pressões políticas em níveis regionais não tenham um planejamento e ao invés de atender às reais necessidades, atendam às conveniências de interesses outros. Concomitantemente houve um crescimento de instituições particulares. Sendo assim, o Estado tem dificuldades de manter o sistema e atender as necessidades institucionais para a manutenção da qualidade do ensino oferecido.

Nunes pontua que

A questão da Universidade e da formação de professores tem sido freqüente na diversidade de linhas de pesquisa do campo educacional. O agente educacional ou professor, como ser histórico e social, sofre os impactos da política mais global que configura o interesse do Estado na própria formulação de políticas formadoras ou na constituição de diretrizes jurídicas para a organização do sistema de ensino e suas especificidades e pertinências (2003, p.113).

O mapa (anexo 1) apresenta a distribuição geográfica das IPES do Estado do Paraná e pode ser constatada a dispersão das Instituições. Então, os acadêmicos são atendidos por região. Mesmo não demonstrando no mapa, existe uma convergência das instituições particulares nas mesmas áreas das públicas. O motivo é que pela concorrência das vagas, aqueles que não conseguem uma vaga nas IPES, já existe um mercado assegurado, sem necessitar de pesquisa, para as Instituições privadas.

Conforme guia do estudante* são 132 instituições particulares no estado.

O sistema público estadual de ensino superior é composto por cinco universidades consolidadas, distribuídas em vários *campi* e pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR (em processo de reestruturação) com suas doze faculdades. O ensino superior mantido pelo Estado espalha-se por trinta e oito municípios com abrangência em todas as regiões. A reestruturação proposta pela Secretaria da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI), integrando as faculdades que hoje compõem a Unespar, não altera o quadro em relação à capilaridade do sistema já que o propósito é a busca da melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, mantendo-se a identidade regional das Instituições de Ensino Superior (IES), fortalecendo a estrutura pública do ensino superior, ciência e tecnologia do Estado de forma mais racional.⁶

De acordo com Nunes

A reforma educacional na década de 1990, inspirada na social-democrata reforma espanhola, em vez de reestruturar a educação e escola brasileiras na direção da emancipação, enquadrou-a na lógica do neoliberalismo, produzindo um ajuste organizacional minimalista, que desobriga o Estado e responsabilizaria a sociedade civil pela oferta e manutenção da educação, corroborando para a produção de uma escola voltada para a visualização operacional de competências e estatísticas próprias da nova exigência da globalização econômica (2003, p.117) .

Na realidade, a existência da UNESPAR* é polêmica: ora não existe, ora existe, tendo em vista que pelo fato de ter encampado a Faculdade de Bandeirantes, que era particular, não há como se desfazer da UNESPAR. Porém, na discussão sobre o Plano

* GUIA DO ESTUDANTE. Vestibular 2006. São Paulo: Editora Abril, 2005.

⁶ PARANÁ. **Plano Estadual de Educação**: versão preliminar. Curitiba: SETI, 2005, p.6.

* Universidade Estadual do Paraná -UNESPAR -se constitui por 12 Faculdades isoladas, quais sejam: Apucarana, Bandeirantes (era particular e foi estadualizada), de Campo Mourão, de Cornélio Procopio, de Curitiba - EMBAP-FAP, Jacarezinho - FAFIJA, FUNDINOPI, FAEFIJA, de Paranaguá, de Paranavaí e de União da Vitória. A UNESPAR é apenas uma representação institucional.

Estadual de Educação, a SETI trata as IES que compõem a UNESPAR, como faculdades isoladas. O que revela uma contradição.

Ensino Superior de Graduação – Paraná – Rede Estadual – 2003

Data-base: 30/04/2003

	Nº DE ORDEM	INSTITUIÇÃO	GRADUAÇÃO					
			Nº de Cursos	Oferta/Procura		Movimentação		
				Vagas	Inscritos	Relação Inscritos/Vagas	Matrícula Global	Graduados 2002
TOTAL GERAL			252	17.523	124.095	7,081835	71.621	10.822
UNIVERSIDADES	TOTAL		174	12.839	97.209	7,571384	53.685	8.110
	1	Cascavel - UNIOESTE	33	2.602	16.485	6,335511	9.710	1.412
	2	Guarapuava - UNICENTRO	31	2.137	12.389	5,79738	7.229	793
	3	Londrina - UEL	39	3.010	22.388	7,437874	13.652	2.349
	4	Maringá - UEM	42	3.138	28.895	9,208094	11.922	1.530
	5	Ponta Grossa - UEPG	29	1.952	17.052	8,735656	11.172	2.026
FACULDADES	TOTAL		78	4.684	26.886	5,739966	17.936	2.712
	6	Apucarana - FECEA	6	630	4.555	7,230159	2.377	233
	7	Bandeirantes - FFALM	5	280	1.243	4,439286	1.410	59
	8	Campo Mourão - FECILCAM	9	570	2.911	5,107018	2.375	376
	9	Cornélio Procópio - FAFICOP	9	550	3.322	6,04	2.066	334
	10	Curitiba - EMBAP	8	240	597	2,4875	655	100
	11	Curitiba - FAP	8	220	879	3,995455	722	131
	12	Jacarezinho - FAFIJA	6	460	1.809	3,932609	1.812	448
	13	Jacarezinho - FAEFIJA	2	150	1.276	8,506667	425	92
	14	Jacarezinho - FUNDINOPI	1	70	1.430	20,42857	350	76
	15	Paranaguá - FAFIPAR	6	420	2.898	6,9	1.849	251
	16	Paranavaí – FAFIPA	11	620	4.280	6,903226	2.491	452
17	União da Vitória - FAFIUUV	7	474	1.686	3,556962	1.404	160	

FONTE: CES/SETI/IEES - FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS – 2003

Atualmente o sistema conta com 252 cursos de graduação distribuídos nas cinco universidades e doze faculdades, 337 cursos de especialização, 65 cursos de mestrado e 14 de doutorado nas mais variadas áreas do conhecimento humano. O quadro de docentes é composto por cerca de 29% de doutores, 39% de mestres e 21% de especialistas. São desenvolvidos cerca de 6.300 projetos de pesquisa, procurando atender os interesses da sociedade. Enquanto a UEL desenvolve 3222 projetos, a UEM 1774, a UEPG 300 projetos, a UNICENTRO 206, a UNIOESTE 801 e as doze faculdades juntas 195 projetos são desenvolvidos (PARANÁ, 2005, p.6).

É possível constatar a diferença gritante no que diz respeito a investimento em projetos entre as universidades e as faculdades. Dessa forma, mesmo o PEE enunciando nos princípios gerais e diretrizes algumas questões como:

[...],as instituições públicas estaduais, em particular as universidades, vêm procurando desenvolver ações concretas que protejam os interesses do Estado e dos cidadãos, reafirmando **a educação antes de tudo como um bem público**. Especialmente por essa razão precisam ter garantidas sua autonomia e as fontes de financiamento público para a consecução de sua tripla missão nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão,[...] (PARANÁ, 2005, p.18/19).

E ainda “As metas estabelecidas neste Plano Estadual do Paraná correspondem a uma **concepção de universidade enquanto instituição social** e não como organização social.”

O discurso construído e apresentado no PEE não está em consonância com os dados levantados nas IPES. Primeiro com relação a tripla missão (ensino, pesquisa e extensão) que pelos dados é possível constatar que a pesquisa e a extensão ficam mais por conta das Universidades. Outra questão é que mesmo constando no PEE a concepção na perspectiva de Chauí, os dados coletados demonstram outra realidade.

Nunes afirma que

É preciso, mais do que nunca esta autonomia.Mas, para que isto venha a ser construído sobre determinantes emancipatórios e democráticos torna-se necessário compreender amplamente a conjuntura histórica e os apelos institucionais que envolvem a universidade e a sociedade hoje.Trata-se de um tempo e de um movimento histórico conturbado [...] (2003, p.19)

Para que as IES possam cumprir melhor suas funções é preciso que se constitua um conjunto de Instituições num sistema público de ensino superior com planejamento como forma de racionalizar os recursos públicos e ainda possibilitar o atendimento de um maior número de cidadãos.

“O sistema pressupõe integração entre suas unidades, sujeito a planejamento unitário e avaliação da sociedade, respeitada a autonomia institucional”.(PARANÁ, 2004, p.71) (grifo nosso). Ao mesmo tempo, pelo seu potencial de pesquisa, as instituições públicas devem, se constituir em suporte fundamental para o desenvolvimento estratégico do Estado, oferecendo soluções para os problemas da

população e apontamento para novos horizontes de desenvolvimento científico e tecnológico.

Ratificando o pensamento de Trigueiro

[...] a autonomia uma prerrogativa da universidade, decorrente de suas características próprias, pelas quais tal privilégio é atribuído à instituição como um todo. A partir daí, impõe-se que o Governo da universidade traduza uma concepção ministerial do poder, que é a antítese da vontade de poder (In GARCIA, 2002, p.68-90).

O que se vê no cotidiano acadêmico é a precariedade do sistema, um desânimo docente e uma descrença discente. A defesa da universidade autônoma e democrática passa pelo princípio da gestão democrática em todos os níveis e instâncias.

O Plano Estadual de Educação em sua versão preliminar (2005) traz as discussões feitas desde maio de 2004, porém com vários cortes da proposta, feitos pelas instituições. Fizemos parte da comissão interna da FAFICOP para a elaboração do PEE, conforme Portaria nº 41/2004 de 26/04/2004 e ao longo do ano de 2004 foram vários encontros internos e externos.

É interessante observar as visões das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná. Na construção do PEE várias instituições não queriam integrar ao Plano a modalidade de EAD. Então, foi preciso fazer um trabalho no sentido de que a construção não só é coletiva como vale para todo o Estado. Se algumas Instituições não aceitam e não querem essa modalidade de Ensino, outras já a oferecem há algum tempo e o Plano Estadual de Educação além de ser uma construção coletiva, deve retratar a realidade do Estado e, portanto, mostrar as modalidades de Ensino oferecidas em cada Instituição.

Na versão preliminar do PEE o texto se apresenta da seguinte forma:

A educação à distância (EAD) ganhou espaço nas IES da Rede Pública Estadual com a implantação do Curso Normal Superior, iniciado em 2000 na UEPG e, em 2001, na UEM. Com a finalidade específica de atender aos professores que atuavam no Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, os dois cursos tiveram, em conjunto, o total de 4.599 (quatro mil, quinhentos e noventa e nove) alunos matriculados e 3.699 (três mil, seiscentos e noventa e nove) concluintes até o momento. Atualmente, novas propostas de cursos estão sendo discutidas e/ou viabilizadas nas IES estaduais, o que demanda uma política do Estado para a manutenção da qualidade dos cursos na modalidade EAD (PARANÁ, 2005, p.19).

Como o PEE ainda está em construção é possível que se faça alguma modificação no texto, já na política...

Por fazer parte da Comissão Interna, trabalhamos arduamente para que a modalidade à Distância fosse inserida no PEE, primeiramente pela Coordenadora de Extensão Universitária (2004) e representante da Instituição na Comissão Estadual (2005) e atualmente pela vice - diretora da instituição que passou a ser a representante da Instituição e que é também presidente da Comissão de Avaliação Institucional em nossa Faculdade e representante Estadual. Outra luta é para que a Modalidade de EAD faça parte da Avaliação Institucional.

Observamos que as comissões trabalhavam sem uma articulação como se tudo fosse fragmentado e não houvesse ligação entre as partes do todo. Além disso, foi possível constatar a forte resistência das Instituições Públicas Paranaenses em relação à EAD.

Durante o I Fórum sobre o Ensino Superior no Plano Estadual de Educação, realizado em Cornélio Procopio, esta pesquisadora proferiu palestra sobre o Tema “A contradição entre o Plano Nacional de Educação/Sociedade Brasileira e o Plano Estadual de Educação/Ministério de Educação e Cultura”.

Concordamos com Jameson (1998) com relação ao século da contradição. O discurso cada vez mais tem se distanciado da prática. Como exemplo, no âmbito estadual, podemos citar o político Requião (PMDB), considerado de esquerda, ele apregoa a democracia e com um ato arbitrário não nomeou, para direção em uma IES, a candidata eleita pela comunidade universitária. O que funcionou foi o “Q.I.”, ou seja, a indicação do prefeito da época que tinha como desafeto a vencedora do processo.

O PEE, em sua apresentação, atesta que a elaboração do mesmo vem sendo conduzida por meio de um processo de construção coletiva pela sociedade paranaense “E acrescenta que as reflexões aqui apresentadas são frutos de momentos de estudos, discussões e análises da realidade das IES do Paraná, com base no PNE e na legislação vigente”(PARANÁ,2005).

Diferentemente da visão de Chauí (2003), que não diferencia o que vem a ser Instituição de Ensino Superior, o Estado mostra em sua organização acadêmica uma divisão entre Universidades e Faculdades quando apresenta sabemos que não é fato,

mesmo porque os próprios dirigentes das Instituições ratificam isso dizendo que somos uma faculdade isolada e tudo recorre à Secretaria da Ciência e Tecnologia.

No meu modo de ver, espaços são conquistados e muitas vezes se lutamos por uma causa justa, o Estado acata.

Nunes diz que

A intencionalidade atitudinal dessa investigação fundamenta-se na determinação política de encontrarmos meios de reconstruir a Escola Pública, ou a compreensão que dela aguardamos, caracterizada como instrumento de produção da igualdade e liberdade social, além da qualificação técnica liberal, em direção da redenção orgânica das grandes majorias para a aquisição dos instrumentais necessários para a ação humana como sujeitos históricos e políticos (2003, p.113).

O quadro abaixo mostra que a região Sul apresenta 36 IPES sendo que o estado do Paraná possui 22 dessas Instituições. Portanto sobram catorze para Santa Catarina e Rio Grande do Sul dividirem entre si o restante.

Número e Percentual de Instituições, por Categoria Administrativa Brasil, Região Sul e Estado do Paraná – 2003.

REGIÃO	INSTITUIÇÕES	NÚMERO	%
Brasil	Pública	207	11,1
	Privada	1.652	88,9
	Total	1.859	100,0
Região Sul	Pública	36	11,8
	Privada	270	88,2
	Total	306	100,0
Paraná	Pública	22	14,6
	Privada	129	86,4
	Total	151	100,0

Fonte: Deaes/INEP/MEC

É interessante analisar que, no Paraná, existem 5 Universidades Estaduais, 12 Faculdades, 3 Faculdades Municipais e 2 Universidades Federais. E conforme o guia do vestibular 2006 entre 2003 e 2005 foram criadas no estado do Paraná mais três instituições aprovadas. *

* Isso porque é dito hoje que está havendo um controle na abertura de novos cursos; instituições.

O governo atual reconhece que houve falta de política pública e que dependeu mais das pressões feitas por setores organizados do que efetivamente por planejamento. Isso sem contar o grande crescimento de instituições privadas tanto no Paraná quanto em nível de Brasil. Mesmo externando o reconhecimento da falta de políticas públicas, já se passaram três anos e não foi apresentado nenhum plano estratégico para modificação do *status quo*.

Tal governo insiste em seu discurso que o Estado brasileiro que mais investe no ensino superior é o Paraná, quando a obrigação é do governo federal, porém, incoerentemente com o discurso feito, a Lei n. 12020/98 que destina dinheiro do Fundo Paraná, para a pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento, beneficia todas as Instituições de Ensino Superior, inclusive as federais, em detrimento das instituições isoladas.

Com o decreto nº 1952 de 24 outubro de 2003 que dispõe sobre a gestão e operacionalização do Fundo Paraná houve um redimensionamento, porém ainda há muito que ser feito e implementado principalmente no que diz respeito às Faculdades Estaduais.

Considerações Parciais I

Vimos através do presente capítulo que a educação brasileira nunca se constituiu, efetivamente, numa política sistêmica, democrática. Em consonância ao projeto colonizador, a educação sempre representou interesses parciais, de classes, voltados para a qualificação da elite dirigente, aristocrática e latifundiária. As mudanças ocorridas com a postura do Marques de Pombal ou com as eventuais transformações posteriores, durante o período colonial e imperial, em nada alteraram a matriz estrutural anteriormente fixada. A educação no Brasil sempre foi um privilégio das elites.

Cumprе representar, também, que a formação de professores passou a assumir como tema somente a partir de 1930. O processo industrializante e organizador liderado pelo estado brasileiro, cujo símbolo maior foi a era Vargas, ao invés de investimentos estruturais em educação, produziu uma mudança na economia, adequando setores educacionais para a produção de mão de obra em nichos industrializantes. Apesar de Getúlio ter modernizado a economia brasileira, não

produziu um modelo educacional moderno. Transformou a educação numa associação de iniciativas do estado e parcerias da iniciativa privada. A educação getulista, e posterior, não universalizou o acesso das crianças e nem sequer, manteve a quantidade da permanência de jovens e adultos.

Governos e ações posteriores, tais como a República Populista e a Ditadura Militar, expandiram a rede escolar, alterando seu papel histórico ao constituir uma escola voltada para as camadas populares oriundas do êxodo rural. O governo militar retirou seu papel aculturador e transformou a educação e a escola numa mera agência compensatória de políticas assistenciais públicas, nutricional, de saúde, entretenimento e fé.

Alceu Amoroso Lima *apud* Regis de Moraes, na obra *Cultura brasileira e educação*, disse: “Tivemos Estado antes de ter províncias. Tivemos Coroa antes de ter povo. Tivemos Constituição antes de ter eleitores. Tivemos literatura antes de ter cultura. E tivemos cultura antes de ter universidades”. (1989, p.37).

Vimos, portanto que nem o projeto colonial nem o repúblicano, nem o processo de industrialização e de urbanização, lograram atingir os objetivos da educação moderna: totalidade, gratuidade e obrigatoriedade para todos, ofertando uma educação pública de efetiva qualidade social. Assim a educação brasileira nunca se constituiu, efetivamente, numa política sistêmica, democrática.

CAPITULO II

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA SOCIEDADE TECNOLÓGICA: POTENCIALIDADES, LIMITES E CONTRADIÇÕES.

O presente capítulo apresenta os limites e as contradições que perpassam a EAD na sociedade tecnológica, bem como a forma como essa modalidade é apresentada nos Planos Nacionais de Educação. Busca, ainda qual, a proposição da EAD para a formação de professores, especificamente. E, a proposição da regulamentação vigente com os decretos nº. 2494/98 e nº. 2561/98, a minuta do decreto, que em 19/12/2005, tornou - se o Decreto nº 5622/05.

São várias as formas em que a EAD se instituiu. A carta foi uma das primeiras formas e, ao longo do tempo num processo dinâmico e evolutivo, as novas tecnologias vêm sendo inseridas em muitas áreas do conhecimento. Porém, na educação, esse processo, se desenvolve mais lentamente. Como exemplo podemos citar a área médica que vem fazendo descobertas e utilizando as tecnologias para grandes avanços em favor das pessoas. Cirurgias por videoconferência, diagnósticos, exames por computadores. Na área educacional, no entanto, as novas tecnologias não são utilizadas como forma complementar, pois por um lado, muitos professores, por falta de conhecimento no manejo das tecnologias, ou por outros motivos, a falta de investimento e manutenção das novas tecnologias.

Prete nos mostra que esta modalidade

Não é algo totalmente novo em nosso país, pois vivenciamos experiências em EAD desde a década de 1960. Lembra do Projeto Minerva, do Logos I e II e, recentemente, Telecurso 2000, Salto para o Futuro, TV Escola e Proformação? Algumas foram avaliadas positivamente, outras criticadas; umas desenvolvidas em todo território nacional, enquanto umas poucas só regionalmente. (In ALMEIDA, 2005, p.173)

Sabemos que nossas ações têm limites, contradições, porém, preferimos, investir nas potencialidades e possibilidades dessa modalidade de ensino, pois analisando os projetos de EAD já implementados na educação brasileira, vislumbramos a possibilidade de, pela *práxis*, superar esses limites e contradições buscando, inclusive, a efetividade. Gamboa considera

[...] a contribuição da filosofia da práxis na discussão sobre a constituição das denominadas ciências da ação, particularmente a Política, a Ética, a Pedagogia e outros campos semelhantes, cujos objetos - de pesquisa são a ação e a prática, a recuperação da práxis como categoria epistemológica parece oferecer pistas para a elaboração dos estatutos científicos epistemológicos desses novos campos e para a redefinição do quadro de referências das ciências já constituídas. (1995, p. 42)

Dessa forma, analisando a relação dialética entre a teoria e a prática, vislumbramos um desenvolvimento no processo, pois partindo da prática perpassando pela interdisciplinaridade, ainda, segundo Gamboa, na relação teoria - prática, se assumiram como ciências da práxis. Então, conforme as ações educativas, políticas e éticas dentro do contexto histórico é que acontece a formação de uma nova sociedade, de um novo homem, de uma nova visão.

2.1 O QUE É A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA?

São inúmeras as definições e conceitos de Educação à Distância. Na década de 1970 Peters apresenta a importância da técnica na EAD, conceituando que ensino à distância

(Fernunterrich) é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzi

materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender (PETERS *apud* NUNES, 1994, p.6).

Bordenave (1987) salienta que,

[...],na teleducação, a mediação professor – aluno acontece por meio da comunicação mostrando que “Teleducação vem de telos que em grego significa “distancia”. Assim como “telefone” se refere a “som a distancia”, e a televisão” a “visão a distância”, teleducação indica Educação à Distância”. Não significa apenas “Educação por televisão”, como muitos pensam, mas qualquer forma “mediatizada de educação, isto é, onde o contrato entre o professor e aluno é feito pela intermediação de um ou de vários meios de comunicação”.(1987, p.13)

E Demo coloca sobre o aproveitamento dos meios eletrônicos definindo também por Teleducação uma proposta que aproveita dos meios eletrônicos em toda sua extensão e intensidade, para informar e, sobretudo para formar, de modo permanente e tendencialmente à distância.(1998, p.235)

Para a pergunta feita no início do século XXI, Litwin responde que

Estudar o desenvolvimento da educação a distância implica, fundamentalmente, identificar uma modalidade de ensino com características específicas, isto é, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam. O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não – convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham (2001, p.13).

Nas décadas de setenta, oitenta, noventa, e dois mil e um nas quais Peters apresentou uma definição técnica, porém Bordenave, Demo e Litwin apresentaram a EAD de uma forma mais humanizada, colocando a proposta de se aproveitar as novas tecnologias em toda a sua extensão. Mesmo hoje, no século XXI, os conceitos se assemelham. Na realidade, o divisor de águas, deveria ser a política implementada nessa modalidade de ensino.

A EAD deve ser compreendida como a atividade pedagógica que é caracterizada por um processo de ensino -aprendizagem realizado com mediação docente e a utilização de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação e comunicação, os

quais podem ser utilizados de forma isolada ou combinadamente, sem frequência obrigatória de alunos e professores, nos termos do art.47, parágrafo 3º, da LDB. Nesse sentido, ficam incluídos nessa definição os cursos semipresenciais ou presenciais-virtuais, ou seja, aqueles cursos em que, pelo menos, oitenta por cento da carga-horária correspondente às disciplinas curriculares não seja integralmente ofertada em atividades com a frequência obrigatória de professores e alunos (MEC, 2002, p.27).

Acreditamos que a utilização das novas tecnologias na EAD seria um dos meios de inclusão uma vez que não temos escola para todos e a escola da forma como se apresenta hoje, demonstra dados insatisfatórios na educação presencial.

Para Romão “A trajetória da educação à distância tem suas raízes nas epístolas de Paulo e, antes, nas cartas de Platão, e, após o início do calendário ainda hoje em vigor, nas experiências de formação por correspondência realizada no final do século XVIII.[...].”(2004, p.11)

Em relação ao início da EAD, mesmo sendo impreciso, nela existe a questão do ensino tutorial, então há que se considerar que ele teve seu início quando os homens começaram a aprender não através dos ensinamentos diretos do professor, mas via texto, cartas e epístolas bíblicas.

Platão, já na sua época, entre 428 e 348 a.C.; deixou um monumento filosófico de 36 diálogos e 13 cartas - podendo considerar aqui a origem da EAD.Saulo de Tarso, escritor, converteu-se no ano de 36 d.C, passando a ser nominado Paulo, escreveu Epístolas, para evangelizar e se corresponder com os cristãos. Paulo encaminhava suas epístolas como para os gálatas, pessoas residentes na região conhecida por Galácia (SILVA, 1997, p.72).

Portanto, observa-se que Paulo *escrevia suas cartas de acordo com as regiões: Gálatas às pessoas da região da Galácia; Efésios, região de Éfeso; Coríntios, região de Corintos; Filipenses, região de Filipos; Romanos, região de Roma.*(1997, p.72).

Em 1728 o jornal The Boston Gazette já ensinava taquigrafia a distância, com lições semanais.Muitos pensadores e cientistas utilizaram a troca de correspondência com seus seguidores. Foi o caso de Galileu Galilei e Darwin entre outros, nos séculos XVII e XIX. O primeiro sistema a usar a correspondência para a avaliação periódica, talvez tenha sido através de Anna Eliot, filha de um professor de Havard, que fundou e desenvolveu, em 1938 nos EUA, uma sociedade para estimular o estudo em casa: a

fundação do Conselho Internacional para Educação por correspondência. Na França em 1939, foi fundado o Centro Nacional de Educação à Distância.

No início do século XX a University of London, Open University, com exceção do Curso de Medicina, não exigia freqüência às aulas. Apenas os exames eram realizados na Universidade, e os aprovados eram diplomados.

Na década de 1970, houve a implantação e fundação de Universidades Abertas na Alemanha, Paquistão, Israel, Canadá, Áustria, Venezuela, Japão, Tailândia. De lá até os dias atuais, mais países, mais Universidades e mais escolas estão se preocupando e implantando a EAD.

Moran questiona para onde estamos caminhando no ensino e diz que

Estamos experimentando que a sociedade está mudando nas suas formas de organizar-se, de produzir bens, de comercializá-los, de divertir-se, de ensinar e de aprender. Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada?(221, p.11).

No Brasil, a própria história da EAD mostra que a maioria dos projetos não obteve êxito ou continuidade. Isso sem contar que as experiências foram voltadas para as classes menos favorecidas, como estratégias emergenciais levando assim à acreditar que a EAD não tem valor como ensino. De acordo com Moran o Brasil está muito atrasado no ensino à distância. Têm-se poucas experiências relevantes nessa área, principalmente considerando-se outros países latino-americanos e europeus. É necessária a modernização das estruturas tanto de equipamentos quanto de pessoal para a descoberta de formas de EAD mais adequadas para nossa realidade educacional. Teve início com a fundação da emissora de rádio Roquete – Pinto que liderava um grupo de membros da Academia de Ciências. Houve, em 1936, a doação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Saúde; no ano seguinte, a criação do serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura; em 1939 surge o Instituto Universal Brasileiro, em São Paulo; em 1941 a primeira Universidade do ar, patrocinada pelo SENAC, SESC e emissoras associadas e depois, só em 1959, o início das escolas radiofônicas em Natal, RN.

O aproveitamento da TV em circuito aberto, como instrumento de Educação, começou na década de 50, através de oportunidades proporcionadas às instituições educacionais. Em circuito fechado, funcionou desde 1958, citação de TV Educativa, na Universidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

O governo federal deu início a ação sistematizada em EAD no ano de 1960, através de um contrato entre o Ministério da Educação e Cultura e a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). Com a expansão do sistema de escolas radiofônicas nos Estados Nordestinos, surgiu o Movimento de Educação Básica (MEB), sistema à distância não formal, que dava maior ênfase ao monitor, enquanto catalisador social, do que à mensagem do rádio. A animação social conscientizadora e uma abordagem pedagógica problematizadora caracterizaram o trabalho do MEB, antes de 1964.

Para Behrens

O homem precisa se apropriar da técnica e colocá-la a seu serviço, buscando uma melhor qualidade de vida para si e para seus semelhantes. O inegável desenvolvimento científico e tecnológico leva a refletir sobre a dicotomia homem-máquina. Essa questionável relação precisa adquirir sentido e significado, observando-se, criteriosamente, os impactos das tecnologias sobre a sociedade e sobre a cultura. A tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor, de modo a instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo com critério, com ótica e com visão transformadora (2000, p.11).

A televisão chegou ao Brasil na década de 1950 e, ao contrário do rádio, o receptor tem a imagem diante de si. Não existe a necessidade de usar a imaginação, pois a imagem já aparece construída. E, em aparecendo construída, pode até parecer verdadeira.

Estes dois meios de comunicação são utilizados na educação à distância. O rádio já foi utilizado em projeto de EAD como o do Movimento de Educação Base, Minerva, etc... e cada vez mais a TV se faz presente na EAD, inclusive pela legislação vigente.

Em 1969 criava-se o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, com o objetivo de fixar diretrizes para uma política de aplicação de novas tecnologias educacionais no país – rádio, televisão e outros meios. Nesse contexto, foram

desenvolvidos projetos educacionais destinados aos cursos supletivos, como o Minerva, que proporcionou a interiorização da Educação Básica por meio da rádio MEC, e os Telecursos de primeiro e segundo graus. Desenvolveram-se igualmente outros projetos: SACI (Sistema Avançado de Comunicação Interdisciplinar – RN), FUNTEVE (Instituição oficial que apóia a EAD – Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa) e LOGOS II (projeto que teve por finalidade habilitar professores que cursaram apenas o 1.º grau), voltados à capacitação dos professores.

A Educação à Distância, na década de 1980, pareceu ter estacionado e muitas causas contribuíram para não ter avançado seus projetos, anteriormente desenvolvidos. Muitos fatos aconteceram para o processo de abertura política do país: greves, concentrações e protestos. Em 1991, houve a realização da I Conferência Nacional das Classes (CONCLAT), em São Paulo, e, a partir desta, muitas outras se sucederam. Com o objetivo de capacitar docentes universitários do interior do país, de 1979 a 1983 é implantada, em caráter experimental, a Pós -Graduação Tutorial à Distância (POSGRAD), pela Coordenação e Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), do MEC, administrado pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT). Como projeto experimental, o POSGRAD alcançou seu objetivo e demonstrou uma forma viável da pós – graduação por tutoria à distância.

Em 1983 foi criada a TV Educativa do Mato Grosso do Sul. Já em 1984 teve início o Projeto Ipê, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e da Fundação Anchieta, com cursos para atualização e aperfeiçoamento do magistério de 1.º e 2º Graus, utilizando-se de multimeios, em rede de telepostos com recepção de emissões da TV Cultura de São Paulo (ou com cópias de vídeos), com apoio e textos impressos, atividades em currículo, principalmente o processo de alfabetização.

Verso e Reverso – Educando e Educador: curso por correspondência para a capacitação de professores de Educação Básica de Jovens e Adultos/MEC – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, com apoio de programas televisivos através da Rede Manchete, em 1988.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 221, prevê a emissão de programas de televisão e rádio com finalidades educativas e culturais:

Art. 221. A produção e programação das emissoras de rádio e televisão atenderão os seguintes princípios:

- I – preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;
- II – promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;
- III – regionalização da produção cultural artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei;
- IV – respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família (BRASIL, p.56).

Na década de 1990 o Projeto Ipê passou a enfatizar os conteúdos curriculares. Em 1992, foi criada a Universidade Abertas de Brasília (Lei 403/92) Intensificam-se, em 1993, as medidas do governo no sentido de constituir uma base inicial para o chamado Sistema Nacional de Educação a Distância (SINEAD). O projeto de Lei de Diretrizes e Bases, até então, não havia sido aprovado.

Aconteceu em 1994 a Proposta de Diretrizes Políticas para a EAD, na qual se realizou o Consórcio Interuniversitário de EAD (1.º curso de especialização em educação continuada e à distância). A partir de 1995, passou a ser veiculado o Telecurso ano 2000 e o Telecurso Profissionalizante, da Fundação Roberto Marinho e do SENAI. Dois destaques em 1996 na Política Nacional de EAD: TV Escola e Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO).

A Educação à Distância vem sendo amplamente enfocada em congressos e seminários, devido à importância e atualidade do tema, despertando grande interesse entre os professores da área. Este fato tem ocorrido em razão do aperfeiçoamento do uso de estratégias de Educação à Distância, além da evolução das tecnologias interativas da comunicação. Mais que isso, o ensino presencial não dá conta da demanda existente.

No concernente ao ensino fundamental, a EAD está como complementação da aprendizagem, pois o ensino presencial, nesta fase, é vital, e a Lei de Diretrizes e Bases contempla essa modalidade de ensino apenas em situações emergenciais. É preciso ter muito cuidado e analisar profundamente as situações emergenciais, pois o ensino fundamental, mesmo ministrado para aqueles que já passaram da faixa etária correspondente e estão nesse grau de ensino, é porque não eliminaram etapas que já deveriam ou poderiam ter sido eliminadas.

Por exemplo, um adulto que não foi alfabetizado quando criança, ao se tornar adulto, por necessidade ou por vontade, resolve estudar. Numa determinada aula de

Literatura, distribuem-se livros infantis, infanto-juvenis e adultos. Comprovadamente (experiência vivenciada) esse adulto prefere livros infantis, até mesmo para poder entender melhor a história.

Para Nunes “Todo esse conjunto de ações reclama uma distância teórica e critérios políticos que lhes definam uma visão de globalidade e uma orientação subjacente interpretativa, de base histórica e filosófica, de modo a não permitir compreensões fragmentárias e genéricas”(p. 2003, p.112).

Imagina-se uma árvore: a raiz a mantém em pé internamente, e externamente o tronco, para então se formarem os galhos. Analogamente, para o conhecimento poder crescer para as diferentes áreas bem como ser analítico e crítico é preciso que o tronco seja formado, conciso. Portanto, para utilizar-se da EAD como alternativa, é preciso haver a formação desse tronco, caso contrário seu funcionamento deve ser em forma de complementação. A construção do conhecimento se dá na medida em que se processa a informação.

A revista Veja mostrou os projetos do Governo Fernando Henrique Cardoso que foram desenvolvidos. Apresentou o programa Brasil em Ação, que o então Presidente considerava

Em outras palavras, são 42 projetos na área social e de infra – estrutura em todo país, com prioridade total. Tudo que é importante para o país crescer está sendo realizado. E não é obra que começa aqui e termina ali, não. No Brasil em Ação, as obras vão se completando, vão integrando o País de Norte a sul, de Leste a Oeste, atraindo investimentos, gerando emprego, renda e oportunidade para todo o mundo. O país que soube fazer o Real, sabe muito bem o que fazer para o Brasil continuar crescendo e se desenvolvendo. O Brasil está no rumo certo (VEJA, 1998, p.43-46).

A Educação à Distância aparecia como 18.^o dentre os 42 Projetos e tinha como objetivo aperfeiçoar e valorizar os gestores e professores da rede pública, por meio de canal de TV destinado à educação e distribuição de equipamentos para a recepção e gravação de programas escolares. Um investimento de R\$ 76, 2 milhões e com 49.980 Kits para TV Escola já adquiridos, dos quais 90% instalados.

Apesar da propaganda intensa ainda há muito que fazer nessa e pela modalidade de EAD.

Entra em cena também o governo federal, aliás, razão da existência do Projeto no governo do Estado do Paraná e a razão da existência de ambos os projetos, tanto o federal como estadual foi o Banco Mundial.

As propostas do Banco Mundial para a educação são feitas basicamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica.

Nesse sentido, seria útil que [...] tanto o BM como outras agências internacionais assumissem como parte de suas funções colocar à disposição do Terceiro Mundo informação atualizada e sistematizadas sobre a experiência e os processos de reforma educativa nos países desenvolvidos, não para fixar modelos de possível ou de desejável mas sobretudo para antecipar problemas e evitar erros já cometidos por esses países. De fato, muitas das estratégias que os países em desenvolvimento hoje propõe e estão testando, descentralizando, diversificação curricular, autonomia da escola, participação dos pais na gestão escolar, Educação inclusiva, uso de tecnologias modernas, Educação à distância etc. – já foram testadas nos países desenvolvidos nem sempre com êxito. Conhecer de perto esses processos ajudaria no sentido de tomar consciência de que em várias destas frentes hoje vistas como inovadoras e como um passo adiante, os países em desenvolvimento estão indo enquanto os desenvolvidos estão já voltando (TORRES in TOMMASI, 1996, p.146) .

É necessário considerar a diversidade da realidade brasileira, além de acreditar e fazer as adequações necessárias, ao invés de se pautar por modelos já prontos. É preciso tomar consciência e desenvolver projetos e programas dentro de uma realidade individual, única, mas num processo coletivo, conjunto, superando as dificuldades e alcançando a libertação.

A implementação da EAD fica a cargo dos respectivos sistemas de ensino: Federal, Estadual e Municipal, cabendo-lhes elaborar as normas de produção, o controle e a avaliação dos programas desenvolvidos.

É importante que a EAD tenha lugar nos meios de comunicação sonoros e/ou visuais (rádio, televisão). Os canais comerciais de rádio e tevê reservavam tempo mínimo para ela, sem ônus para o poder público, e os custos das transmissões devem ser reduzidos. Isto já acontece, mas não de forma justa, uma vez que os horários reservados para estes programas, normalmente, são de madrugada. Sendo, portanto, necessário uma mudança na política referente a transmissão/ veiculação de tais programas, para que seja feita em horários de maior alcance para o público interessado.

2.2 A EAD nos PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (Ministério da Educação e Cultura X Sociedade Brasileira)

A elaboração, bem como apresentação de um Plano Nacional de Educação respondem às exigências previstas na legislação vigente: Constituição Federal de 1988, Lei n.º 9131 de 1995 e LDBEN 9394 de 1996. Outros documentos contribuíram para a elaboração do PNE, tal como o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, que em seu bojo já trazia fundamentos neoliberais, ratificando, assim e “enriquecendo” o PNE / MEC na mesma ótica.

Sendo assim, o PNE/ MEC cumpriu o seu papel, tendo um roteiro com metas quantitativas e qualitativas para os seguintes etapas do nível básico e modalidades de ensino: Educação Infantil – Creches e Educação Infantil – Pré – Escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio/ Educação Profissional (Educação Básica) e Ensino Superior; Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação à Distância, Educação Indígena, a Formação de professores e valorização do Magistério e Financiamento e Gestão.

“A finalidade do roteiro intencionava novos desafios educacionais, que colocassem o país num novo patamar de cidadania, compatível com os países em desenvolvimento.” (VALENTE, 2001, p.110-115)

Além da diferença de pressupostos filosóficos apresentados entre os dois PNEs temos ainda a diferença na estrutura apresentada conforme quadro que segue:

Plano Nacional - MEC		Plano Nacional Educação Sociedade Brasileira
Introdução		Introdução
Níveis de Ensino		Diagnóstico
A - Educação Básica	B - Educação Superior	
Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio		

Modalidade de ensino	Organização da Educação Nacional:
<ul style="list-style-type: none"> • Educação de Jovens e Adultos • Educação a distância e tecnologias educacionais • Educação Especial • Educação Indígena 	O sistema nacional de educação Gestão Democrática da Educação
	Financiamento da Educação
todos os itens com: diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas, desde a introdução até financiamento e gestão.	Propostas de financiamento da Educação Financiamento da Educação Básica Financiamento da Educação Superior Formação de Profissionais da Educação Estimativa de Custo de Implementação deste PNE
	Magistério de Educação Básica
	Níveis e modalidades de Educação
Formação dos professores e valorização do magistério	Educação Básica
	Educação Infantil Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio e Educação Profissional
Financiamento e gestão	Educação Superior
	Formação de Profissionais da Educação.

A partir do quadro é possível visualizar a forma estabelecida entre os planos. Diferentemente do PNE/MEC, no PNE/SB não é apresentado um item especial para a Educação à Distância e novas tecnologias. Aliás, este plano considera que a educação especial e a educação indígena entre outros itens, se colocadas separadamente, dão uma conotação de segregação, exclusão. Da mesma forma, a EAD e as novas tecnologias não foram tratadas a parte. Acreditamos que a EAD e as novas tecnologias devam ser inseridas no contexto educacional. Isto porque se ambas são encaradas numa perspectiva emancipatória, há que se considerar que para sua implantação/implementação é preciso que exista uma autonomia intelectual para que não fique apenas no nível da informação.

Nas diretrizes do item da EAD e novas tecnologias é incentivado o desenvolvimento de programas, dizendo inclusive da necessidade de ampliar o conceito de EAD para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias da educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, Internet, seja por meio dos mais recentes processos de

utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia, diz ainda que a qualidade do material impresso, deve ser a mesma dos materiais audiovisuais.

Aponta que os programas educativos e culturais devem ser incentivados dentro do espírito geral da liberdade de imprensa, como rege a Constituição Federal, colocando sobre a preocupação com os padrões de qualidade tanto por parte do governo como por parte dos próprios produtores. Porém, quando se tratar de cursos regulares que dêem direito a certificados ou diplomas, a regulamentação e o controle de qualidade deve ser do poder público, sendo indispensáveis e rigorosos.

Apresenta as tecnologias como instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial, mostrando que é essencial equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, integrando ainda, a informática na formação regular dos alunos.

Para Kenski

Existem muitos outros equipamentos e produtos que utilizamos em nosso cotidiano e que não notamos como tecnologias. Alguns invadem o nosso corpo, com próteses, alimentos e medicamentos. Óculos, dentaduras, comidas e bebidas industrializadas, vitaminas e outros tipos de remédios são produtos resultantes de tecnologias sofisticadas (2005, p.93).

A definição da palavra “diagnóstico” apresenta-se como o conjunto dos dados em que se baseia o conhecimento ou de determinação. Sendo assim, elaborar um Plano Nacional de Educação à partir do que foi constatado em uma realidade, é diferente de elaborar um Plano Nacional de Educação à partir do Ministério da Fazenda e do Planejamento, Orçamento e Gestão, como aconteceu no Plano do MEC, aprovado com nove vetos.

Mesmo que o PNE/ MEC apresente o financiamento como apresentação última, não é o que se comprova na realidade. Já o PNE / SB apresenta logo após o diagnóstico, as questões relacionadas ao financiamento, demonstrando assim preocupação com a viabilização. Como vimos, a elaboração, bem como a apresentação do PNE respondem às exigências legais. Sendo assim, já escancara a que veio e a quem vai servir. O pacto está definido.

O PNE / MEC no seu item III - Modalidades de ensino apresentam: Educação à distância e tecnologias educacionais, apresentando um diagnóstico, diretrizes e vinte e dois objetivos e metas.

6.1 – diagnóstico – a teorização apresentada diz dos déficits educativos, das desigualdades regionais, apontando a EAD como um meio auxiliar, de indiscutível eficácia, porém não aponta índices.

Considera que a regulamentação existente na Lei de Diretrizes e Bases é o reconhecimento da construção de novos paradigmas de EAD. Todavia a construção de um novo paradigma se dá na medida em que transformamos a nossa prática. Afinal, o que não falta em nosso país é uma legislação bem elaborada, haja vista a legislação existente sobre o meio ambiente, só que a conscientização e a utilização da mesma está ainda longe da realidade.

É mostrado ainda que as “possibilidades” da educação à distância são particularmente relevantes quando analisamos o crescimento dos índices de conclusão do ensino fundamental e médio. Cursos à distância ou semipresenciais podem desempenhar um papel crucial na oferta da formação equivalente ao ensino fundamental e médio para jovens e adultos insuficientemente escolarizados. Contradizendo esta assertiva do PNE / MEC temos índices apresentados que apontam a deficiência educacional dos estudantes brasileiros. “A Fundação Carlos Chagas revela que a escola pública fracassa logo na alfabetização. Ao final do primeiro ano do ensino fundamental, 96% dos alunos continuam analfabetos.” (REVISTA ÉPOCA, 2003, p.103)

O jornal O Estado de São Paulo - 05 de julho de 2003 - divulgou uma pesquisa da UNESCO onde foram entrevistados de 4500 a 10 mil alunos de cada país – e as notícias não são boas para o Brasil. O país ficou em 37º lugar – num total de 41 países -, atrás da Macedônia, da Albânia, da Indonésia e do Peru. Nessas nações, cerca de 50% dos estudantes estão abaixo do nível 1 de alfabetização, na escala *likert**. Os cinco países com maior índice são Finlândia, Coréia, Hong Kong (China), Canadá e Japão, nesta ordem. “Em outra parte da pesquisa foram analisadas as habilidades em Matemática e Ciências. O Brasil ficou em penúltimo lugar (40º), atrás apenas, o Peru”. (O ESTADO DE SAO PAULO, 2003, p.6) Mesmo na atualidade o Brasil continua com

baixos índices de ensino - aprendizagem. Não vamos aqui discutir os instrumentos dessa avaliação, pois não é nosso objeto de investigação.

O PNE/MEC trata ainda do “treinamento” para orientação dos professores para a utilização sistemática da televisão, do vídeo, do rádio e do computador como instrumentos pedagógicos importantes. Treinamento significa “adestrarem pessoas ou animais para torneios ou festas de esportes”. Desta forma, ao invés de treinamento é necessário que se eduque continuamente para que faça parte da *práxis* pedagógica.

No que diz respeito às diretrizes, inicialmente é estabelecido o incentivo que o poder público dará aos programas de EAD, em todos os níveis e modalidades, enaltece a abertura de grande alcance para a política educacional, dada pela LDBEN.

Incentiva a incorporação das novas tecnologias da comunicação sua utilização em todos os níveis e modalidades de educação, desde a correspondência, um dos meios mais antigos de EAD, até a transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, Internet.

As novas tecnologias são apresentadas para serem utilizadas na EAD e também como instrumento para enriquecimento curricular e melhoria da qualidade do ensino presencial. Diz ainda da qualidade do material escrito, tal qual a dos materiais audiovisuais.

Na apresentação dos Objetivos e Metas é apresentado o que depende da iniciativa da União e o que é exigida a colaboração da União. Mas, o que significa “depende da iniciativa” e “exigida a colaboração?” No jogo de palavras, vimos a contradição estampada: a iniciativa na dependência e a colaboração exigida.

Tratando da certificação ou diploma, apresenta a necessidade da rigorosidade e do controle de qualidade, por parte do poder público.

O PNE/SB foi construído por vários segmentos da sociedade civil, como sindicatos, entidades estudantis, associações acadêmicas e científicas, além de outros setores comprometidos com uma proposta de educação para a maioria da população brasileira.

No I Congresso Nacional de Educação (CONED) houve seminários temáticos nacionais e locais, estimulando debates em todo o país para o II CONED, no qual foi

* Escala Likert de 1 a 5. Grau do pior ao melhor ou do melhor para o pior.

sistematizado o que foi colhido no I CONED, e num grande esforço coletivo, surgiu a proposta não oficial, elaborada pela sociedade civil.

Este plano apresenta um pacto social, sendo um documento que contempla desde os problemas sociais, culturais, políticos, educacionais até suas dimensões. É embasado nas propostas de uma educação pública, gratuita, democrática, de qualidade, para todos os níveis. Sendo assim, são consideradas ações de curto, médio e longo prazo, tanto para as questões estruturais quanto as conjunturais a serem assumidas pelo conjunto da sociedade.

Historicamente, os planos educacionais brasileiros têm sido elaborados sob a incumbência de gabinetes e comissões contratadas, com enfoque no econômico, ao invés do social.

Durante as discussões do PNE, na Câmara dos Deputados, o governo rejeitou a proposta do CONED de elevação dos gastos com a educação para 10% do PIB em uma década, nem examinou a proposta do educador Saviani, que propunha a duplicação imediata dos recursos, como fizeram outros países. (JORNAL DO MANDATO..., 2001)

Uma das autoridades brasileiras para falar, discutir, propor questões educacionais é o educador Saviani. E, em não sendo ouvido, examinado o proposto, evidencia-se que a preocupação com a educação é em nível de discurso político, pois a prática está ligada aos organismos internacionais e não educacionais.

A estrutura apresentada pelo PNE/SB não traz a Educação à Distância e as novas tecnologias como níveis e modalidades da educação dessa forma o horizonte apresentado é a democracia e a inclusão social. Em entrevista, o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, demonstrou a importância que seria dada à Educação à Distância ao responder a questão: Quais são os projetos, em linhas gerais, para a educação à distância?

A grande novidade é que a educação à distância vai ser o carro – chefe do ministério. A gente vai ter que colocar o Brasil inteiro na escola. O ensino à distância vai pisar no acelerador.* Outra

* Expressão utilizada na posse do Presidente da República em 2003. No caso da educação, é preciso pisar no acelerador e virar a esquerda. Pisar no acelerador é aumentar a quantidade. Por exemplo, chegar a 100 por cento de crianças matriculadas e freqüentando a escola, não se pode ficar em 95. E virar a esquerda é mudar o conteúdo, promovendo mais cidadania.

novidade é que esse método será ampliado para o ensino superior.
(BRASIL, 2003, p.42-33)

Ser carro – chefe é estar à frente, “aquilo que um conjunto ressalta de maneira especial; o que se considera o principal, o mais importante; o de maior interesse numa obra, empreendimento”. Bem, isto de acordo com o sentido figurado, sentido segundo no dicionário novo Aurélio.

É importante ressaltar o sentido carro – chefe uma vez que o sentido primeiro, no mesmo dicionário, é: “o principal carro alegórico de um desfile”.

No início da administração do presidente Lula houve uma grande expectativa com relação ao rompimento com o pacto neoliberal e que, a partir de janeiro de 2003, se formaria um pacto com vistas ao social. E, sendo assim, o carro – chefe estaria de acordo com o segundo e não com o primeiro sentido etimológico. Porém, o Ministro Cristovam deixou o governo antes que fosse possível confirmar a hipótese formulada. Entrou em seu lugar Tarso Genro, que permaneceu até julho de 2005. Genro afirmou que

O PNE constitui uma política de Estado. Elaborado para o decênio 2001-2010, estabelece, entre outras metas, que ao final do período sejam oferecidas vagas em cursos superiores compatíveis com 30% dos esforços para atingir essa meta, considerando que em 2004 apenas 10% cerca de 3,5 milhões de brasileiros nesta faixa etária, estão regularmente matriculados em educação superior. Em seis anos, o governo federal terá como objetivo a difícil tarefa de, no mínimo, dobrar a população universitária. (http://portal.MEC.gov.br/arquivos/pdf/acs_cafecompr esidente.pdf, 2005)

No lugar de Tarso Genro assumiu Fernando Haddad, ex-secretário - executivo do ministro Tarso, o que representa a mesma linha no desenvolvimento das políticas.

Entrevistado pela Revista Carta Capital questionado sobre a previsão do tempo de trâmite do Anteprojeto da Reforma Universitária dentro do governo e no congresso, o atual ministro afirmou a Lobo que

Ele agora vai para a casa civil e deverá ser submetido à aprovação do presidente até o fim de agosto. Quanto a prognósticos sobre o trâmite no congresso, é difícil especular a respeito neste momento. O que posso assegurar é que faremos muito esforço para a aprovação do Fundeb (a nova proposta do governo federal para financiamento do ensino médio enviada ao congresso em junho)
[...] (CARTA CAPITAL, 2005,

É importante destacar que a EAD e o uso das novas tecnologias são outras propostas de ensino e de aprendizagem que não vieram concorrer com o ensino presencial. Afinal, assim como toda moeda tem dois lados, ambas apresentam vantagens e desvantagens, e cada uma, em seu espaço, com sua forma de ensino, deve ter preocupação com a qualidade da educação. Qualidade esta que tem apresentado fraqueza, segundo pesquisas intituladas: “a educação está na UTI”, “a escola fabrica analfabetos”, “a escola reprovada”....

Os questionamentos em relação a EAD e à sua validade são muitos. Porém, os recursos tecnológicos promovem a interatividade, o virtual, e estabelecem uma outra forma de mediação pedagógica visando a busca da autonomia, da emancipação.

O analfabetismo é uma das características mais antigas da ausência de cidadania. Estamos no século XXI e continuamos com esse problema e como o mundo evoluiu, a história é um processo, as formas de analfabetismo também variam, porém continuam sendo excluídos, dependentes não emancipados aqueles que estão à margem do processo. Sem afirmar, claro, que basta estar incluído para se tornar emancipado.

É preciso apontar que ainda hoje não conseguimos a universalização do ensino fundamental. Então, é preciso que envidemos esforços para a universalização do conhecimento.

O Plano Nacional de Educação / MEC foi aprovado em janeiro de 2001. O atual governo, antes de assumir, apresentava um discurso em relação a revogação do plano. Contudo, até a presente data, não alterou sua proposição. Sendo assim, Valente coloca sobre o acompanhamento e avaliação do PNE e da necessidade de que se exerça também a legislação quando diz da rigorosidade necessária no controle de qualidade.

A implantação do PNE/MEC foi subsequente à sua aprovação. A primeira avaliação deveria ter acontecido em janeiro de 2005, o que não ocorreu e nem mesmo qualquer movimentação para modificação com relação aos vetos.

Além disso, no Paraná, o atual governo apresenta política com vistas a construção do Plano Estadual de Educação, tendo como parâmetro o Plano Nacional

de Educação em vigência. Criou - se, então, parafraseando Valente (2001) uma contradição que corre o risco de se apresentar um discurso teratológico.

O sindicato dos professores tem participado das reuniões da Secretaria de Estado da Educação. Diagnósticos têm sido feitos para detectar os problemas, e soluções têm sido apresentadas. Projetos pilotos têm sido introduzidos para avaliações semestrais e gradativamente a sua implantação. A exclusão digital está implicitamente ligada à exclusão social, então trabalhemos para a inclusão.

Silva diz que

O campo educacional, como o campo social em geral, não pode ser facilmente fechado, contido, fixado, reprimido, colonizado. Se for fechado, ele irrompe. Se for contido, ele transborda. Se for fixado, ele excede. Se for reprimido, ele se rebela. Se for colonizado, ele resiste (1998, p.10).

No entanto, se for democrático, discute-se, se for coletivo, participa-se, se responsabiliza na construção de práticas cotidianas e troca de experiências melhorando e aperfeiçoando o ato pedagógico e educativo.

É claro que não mudará tudo de uma vez. Há, porém, metas estabelecidas, objetivos claros e transparência nos encaminhamentos dados, o que indica preocupação, por parte do poder público, com a qualidade de ensino. Assim acreditamos que haja intervenção nos cursos de EAD de má qualidade, bem como incentivo à melhoria dos cursos de boa qualidade, disponibilizando Internet por antena, computadores, fax... enfim, recursos tecnológicos para que se promova eficaz formação de professores, capacitando-os para o uso das novas tecnologias e o desenvolvimento da EAD numa perspectiva emancipatória.

Pela forma de construção de ambos os planos, é possível constatar a diferença de visão. São duas propostas opostas de Política Educacional

PNE - MEC	PNE – SOCIEDADE BRASILEIRA
Projeto de Lei 4173/98 Aprovado em 09/01/01-Lei 10.172/01	Projeto de Lei 4155/98
Educação - Gasto	Educação Investimento
Proposta neoliberal - tradução da política do capital financeiro internacional.	Projeto Democrático e popular, expresso na proposta da sociedade.
Proposta Gov.-à moda tecnocrática, restrita de audiência social e política, (B.M.).	Projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade.
	PNE Sociedade Civil - como ficou conhecido é uma das mais importantes produções político -

<p>A política educacional deve ser ditada pelo próprio país e não por organismos internacionais que agem em prol dos interesses do capital financeiro internacional e das grandes corporações dos países desenvolvidos.</p> <p>Plano Nacional é antiga reivindicação O Manifesto dos Pioneiros da Educação (32) é um marco desta luta que iria conquistar amparo constitucional pela primeira vez na carta de 34 (art.150). Desde aquela data, não apenas esta demanda não tem sido plenamente atendida, quanto tem sido constante sua inscrição nas constituições. Tal persistência revela a vontade tenaz dos que trabalham por educação de qualidade para todos, com direito do povo (p.9)</p>	<p>educacionais de nossa história.</p> <p>Através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e diversos segmentos (entidades dos profissionais da educação, os estudantes Universitários e os pesquisadores científicos), em si mobilizando, desde o processo constituinte. Projeto educacional voltado para assegurar ao povo brasileiro uma educação construtora de cidadania, com direito de todos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A política como sugere GRAMSCI, não é senão uma filosofia em ação. 1978:44. • Tal cronologia conferiu à tramitação do PNE um a situação inusitada:O Projeto de FHC foi anexado ao da Sociedade na discussão e deliberação da matéria no Congresso.
---	---

A discussão e implemento do PNE deveriam colocar os governantes e a sociedade ante o desafio de pensar a médio e em longo prazo. Isso implicaria em fixar referências em termos de: investimento público, meio para a conquista da qualidade, estabelecer diretrizes e metas a serem alcançadas no tocante ao atendimento nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Tudo isso poderia e pode configurar-se em ferramenta auxiliar na mobilização social em torno da conquista de direitos sociais e resguardar as políticas públicas descontinuidades oriundas das rotatividades dos governos.

Um plano da magnitude do PNE/SB deveria ser tomado pelo poder público, e em especial, pelo Congresso Nacional, como uma tarefa de Estado e não algo a ser reduzido às “razões” de governo.

O PNE reivindicou o fortalecimento da escola pública estatal e a radical democratização da gestão educacional como eixo do esforço para universalizar a educação básica e ampliar expressivamente o atendimento no ensino.

Haddad responde ainda para Lobo que

Às vezes se diz que o MEC “ conseguiu arrancar mais verba na Fazenda”. Isso dá uma impressão, errada, de que se trata de uma disputa quase pessoal. O presidente Lula não acredita que a estabilidade econômica, por si só, gere desenvolvimento. O presidente não trata verba para a educação como gasto, mas como investimento. Esse é um dos pilares deste governo (CARTA CAPITAL,2005).

O artigo 52, inciso I , da LDB de 1996, também é responsável pela ampliação do interesse no campo da docência universitária, ao estabelecer que as instituições de

ensino Superior (Centros Universitários, Institutos Superiores, Escolas Superiores) deverão contar com "Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação de mestrado ou doutorado, e que o "prazo para que as instituições cumpram o disposto(..) é de 8 anos" (§ 2, do artigo 8, nas disposições transitórias).

Educação tem que ser prioridade – para tal ser os percentuais do PIB destinados à consecução de suas metas, qualitativas ou quantitativas.

2.3 A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS DÉCADAS RECENTES

No presente item a discussão versa sobre a formação dos professores. De que forma ela vem se construindo na história recente e como a legislação vigente interfere nesta formação.

Na atualidade, muito se discute sobre a formação de professores. Porém, ainda de forma desvinculada, tendo em vista que a formação está centrada na sociedade industrial. Todavia vivemos hoje numa era tecnológica e a formação de professor deve atender essa evolução. As escolas, na maioria das vezes precarizadas, não têm como dar conta dessa forma voltada às tecnologias. Então, o que é necessário para que haja essa mudança?

Rever os currículos, discutir e aprofundar a questão tecnológica; rever a forma de estágios; adequar a estrutura física a fim de dar condições necessárias para uma formação voltadas às tecnologias; inserir como políticas públicas o aparelhamento, a manutenção e o desenvolvimento de formação continuada; debater junto aos professores a questão como um todo.

Acreditamos que assim é possível construir uma outra formação de professores objetivada por meio de um ensino da qualidade. No entanto, o que se apresenta hoje são regras vinculadas às políticas educacionais que são impostas e aceitas passivamente, e ainda que a participação de representantes da sociedade "não é outra coisa senão um ardil, um ato hipócrita de simulação, destinado a legitimar decisões tomadas por outros e que nunca entram na pauta das discussões," (2001, p.67) então as pessoas são cúmplices dos resultados de deliberações predeterminadas, a democracia despreza o consenso, tornando – o uma ferramenta de manipulação .

Nesse caso é mais fácil discutir as adjacências, repetir um discurso e nos omitir de mudar a realidade. Enquanto se discute ser a favor ou contra a EAD, as instituições privadas se apropriam da modalidade numa visão mercantilista e o governo não se envolve com a questão. Alguns projetos e programas foram desenvolvidos via governo. O programa TV Escola foi implantado no ano de 1995 em caráter experimental, porém em 1996 passou a ser veiculado em nível nacional. Existe um canal televisivo que tem como objetivos: priorizar a capacitação e a formação contínua dos professores das redes públicas e se compromete com a melhoria da qualidade de ensino.

As inovações tecnológicas podem contribuir no desenvolvimento da ação educativa numa perspectiva integrada do conhecimento. Há que se considerar, porém, que elas por si só, não contribuem em nada.

O MEC implantou o programa massivamente pela distribuição de kits tecnológicos que consistiam em: uma antena parabólica, TV (Cineral), vídeo e 10 fitas VHS. A partir do recebimento e devida instalação, a escola grava e utiliza os programas transmitidos. É importante ressaltar que não houve nenhum tipo de curso que habilitasse um profissional de como gravar, repassar aos professores interessados. Enfim, veio o kit e, 'vire-se'.

Em todo o país, já foram distribuídos 56.770 kits (BRASIL, 2000, p.41), porém, isso não foi sinônimo de que todos estivessem funcionando. De acordo com Draíbe (1999? p.3), coordenadora de avaliação do presente Projeto, é de que a participação daquelas escolas que gravam o programa é cerca de dois terços.

Então, existe um descompasso entre o que se distribuiu e o que, efetivamente, ocorre nas escolas.

Para Vygotsky

Uma postura didática com audiovisuais é tão complexa quanto a do desenvolvimento da didática - escrita. Os materiais audiovisuais não podem ser vistos apenas como facilitadores "da mensagem", ou vistos como para "ganhar ou preencher o tempo" pela falta de objetivos definidos previamente. Até o 'fruir' e o deleitar-se com a curiosidade de um fato, com a beleza de uma obra, fornecidos pelos diferentes produtos, exigem rituais de preparo (2000, p.151-165).

Então, são necessários vários conhecimentos para se trabalhar didaticamente com as novas tecnologias. Por isso que muitas vezes a TV e o vídeo são vistos como

substituto do professor e da mesma forma ou até mais, o professor precisa de um planejamento, seleção dos programas e vídeos de acordo com sua aula para um aproveitamento didático, análise reflexiva.

A proposição do TV Escola é a formação docente no ambiente escolar. Sendo assim, é preciso refletir numa perspectiva política sobre as contradições existentes entre as proposições feitas e a estrutura e ótica da escola que temos para a escola que precisamos.

Além da TV Escola, outro projeto desenvolvido foi o de Informática na Educação – Educom que nasceu de experiências acadêmicas em informática educativa envolvendo Universidades. O Educom foi criado em 1984 e teve por base cinco dentre os projetos enviados e selecionados, sendo eles a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (URFJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPe). Tinham como objetivos analisar a viabilidade de se informatizar o ensino público brasileiro, testar diferentes linguagens de computador, experiências com o uso de diversos programas com alunos.

A formação dos recursos humanos foi sistemática envolvendo professores de universidades, da educação básica e estagiários. Porém, com a escassez de bolsas de estudo para os envolvidos nos projetos, houve problemas. Já, quanto aos softwares produzidos pelos alunos, Moraes observou que:

- O nível de repetência e evasão diminuiu sensivelmente;
- Aumento do nível de interesse e motivação para os cursos;
- A avaliação dos alunos melhorou. Além disso, muitas crianças tiveram seus conceitos aumentados, indo de D para C;
- Os alunos se tornaram mais cooperativos e mais aptos para trabalhar em equipe;
- Com o computador, os alunos leram mais atentamente, pesquisaram mais e se esforçaram para resolver os problemas;
- A relação professor - aluno melhorou. O professor não leciona mais sob a pressão de ter que saber tudo. Ele passou a pesquisar e se informar mais, tornando - se um facilitador do ensino, não sendo, assim, o dono absoluto da verdade. Neste sentido, a relação entre ambos tornou - se menos autoritária (2003, p.101-102).

É claro que para se efetivar é necessário um compromisso existente e uma participação real dos envolvidos. É a política educacional cumprindo seu compromisso com a modalidade de política social.*

Em março de 1990, com a posse de Fernando Collor de Mello foi inaugurado um período com o lema “Brasil Novo”, assumindo como prioridade a inserção do Brasil no mercado globalizado onde o capital financeiro subordinava entre outros, a política educacional. Dessa forma os recursos destinados ao setor social, sempre fica aquém do necessário e inferior aos demais setores.

Constata - se, assim, que a “política social”* é uma expressão típica da sociedade capitalista que a produz como um antídoto para compensar o caráter anti - social da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projeta sobre a “política social” o seu caráter, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações típicas que concorram para a preservação da ordem existente.

Caso tivéssemos uma sociedade onde a economia fosse socializada, teríamos uma política econômica da mesma forma, socializada e, portanto, seria desnecessária a política social. É uma visão de mundo diferente e sendo assim, encaminhamentos de políticas públicas com outro rumo, outra direção.

Dessa forma, o que acontece?

Uma tensão permanente quando a luta para valer o direito está presente dependendo do posicionamento das categorias pertinentes aos problemas existentes.

Como vivemos em uma sociedade capitalista, o que está presente visualiza três objetivos para a superação das condições atuais, quais sejam:

- a)- Ampliação dos recursos da área social visando equilibrá-la com a área econômica. Isto implicará o aumento do poder de pressão sobre o aparelhamento governamental através da organização e unificação dos movimentos populares.
- b)- Oposição resoluta a toda tentativa de privatização das formas de execução da política social, exigindo que o Estado assuma diretamente, com eficiência e probidade, os serviços de interesse

* De acordo com Saviani, política social está ligada a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública. Segundo esse entendimento, a administração da sociedade é dividida em grandes setores que, fundamentalmente, são os seguintes: o setor político, o econômico, o social e o militar. SAVIANI, D. **Da nova ldb ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998, p.121.

público. Isto é de fundamental importância porque, contrariamente ao que se costuma apregoar como justificativa para a tendência privatizante, a qualidade dos serviços públicos é, pela natureza mesma de tais serviços, inversamente proporcional à ampliação da iniciativa privada.

c) - Desatrelamento da política social do desempenho da economia, dimensionando o aporte de recursos em função das necessidades de atendimento e não em função do excedente disponível na área econômica. Não se ignora, obviamente, a dependência do desempenho da economia, uma vez que é aí que os recursos são gerados. No entanto, cabe ao Estado programar o desembolso dos recursos arrecadados segundo prioridades definidas de acordo com as necessidades sociais e não subordinar os investimentos na área social à geração de algum tipo de excedente na esfera econômica (SAVIANI, p.1998,126-127).

Então, na atualidade a educação está inserida nesse projeto de política educacional fazendo parte do conjunto de políticas sociais.

No ano de 1996 foi aprovada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nessa perspectiva, já citada anteriormente. A LDBEN nº 9394/96 de seu projeto original apresentado pelo Deputado Octávio Elísio à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, aprovado na Comissão de Educação em 1990, o substitutivo Jorge Hage. Já em 1992 um outro projeto de LDB de autoria do Senador Darcy Ribeiro e assinado pelos senadores Marco Maciel e Maurício Correa. Este projeto, divergente do projeto em tramitação na Câmara, apresentou outra estrutura e omitiu questões de relevância como o “Sistema Nacional de Educação” e “Conselho Nacional de Educação”. Já o projeto que tramitava na Câmara estava centrado em uma concepção de democracia participativa.

Na realidade a tramitação de LDBEN perpassou por quatro momentos, a saber:

1º - fase final do governo Sarney (de dezembro de 1988 a março de 1989).

2º - posse de Collor de Mello (15 de março de 1990 à sua saída em setembro de 1992);

3º - governo Itamar Franco (de outubro de 1992 a dezembro de 1994);

4º - governo Fernando Henrique Cardoso (janeiro de 1995 até a sanção da nova LDB em 20 de dezembro de 1996).

A seguir apontamos as concepções dos projetos à partir do pensamento de Saviani. A concepção do Projeto da Câmara dos Deputados (Projeto Deputado Octávio Elísio, dez. ,1998): dir - se - ia que, de uma concepção socialista que marcava a

proposta original, as transformações operadas ao longo da tramitação na Comissão de Educação da Câmara deram ao texto aprovado o caráter de uma concepção social - democrata. Assim é que a educação é aí fortemente entendida como um direito social que deve ser garantido pelo Estado a quem cabe regulamentar, planejar e executar ou supervisionar a execução das medidas que viabilizem a cada cidadão o exercício desse direito nos limites da ordem vigente. O caráter social – democrata e progressista do Substitutivo Jorge Hage foi atenuado pela incorporação dos aspectos correspondentes a uma concepção conservadora de LDB

Já a concepção do Projeto do Senado

[...] talvez a denominação mais adequada seja aquela contida no depoimento citado de Florestan Fernandes: uma concepção sincrética. Em verdade, o projeto, a par da contradição entre a visão que apresenta da educação brasileira e as medidas que quer instituir, incorpora, como peça legislativa, dispositivos heterogêneos de difícil conciliação e arranjos de forma apressada albergando simplificações inaceitáveis no estágio hoje atingido pela organização do campo pedagógico no país (SAVIANI, 1998, p.195).

E a concepção do texto final da LDB, daí a opção por uma “LDB minimalista”, compatível com o “Estado mínimo”, idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante.

Saviani diz ainda

[...] Eis como, para além do rótulo “neoliberal”, a política educacional e a concepção da nova LDB com ela sintonizada, correspondem, com consciência ou não desse fato, ao entendimento que se tem difundido sob o nome de neoliberalismo, apesar das imprecisões e equívocos implicados nessa denominação, como destaquei em meu livro Educação e Questões da Atualidade onde, para maior precisão, lancei mão do conceito de “pós - liberalismo” (1998, p.201).

É perceptível a contradição no que diz respeito aos presidentes eleitos e aos encaminhamentos dados às Políticas Educacionais, tendo em vista que quando foi eleito um democrata foi justamente a época mais autoritária e mais minimalista, neoliberal e conforme o conceito de Saviani, pós - liberalismo. Tendo em vista que nosso trabalho está centrado nas políticas de EAD, apresentamos uma análise desse papel, anexo 2 a princípio, na trajetória da LDBEN, e após, nos Planos Nacionais de Educação bem como na legislação pertinente à EAD. Para tanto, apresentamos um

quadro comparativo entre o projeto da LDB “original”, o substitutivo Jorge Hage, o projeto do Senador Darcy Ribeiro e o substitutivo aprovado conforme anexo 2.

Brzezinski (1997) apresentou uma análise entre o Projeto de Lei na Câmara – PLC (arts. - 84-85) e a LDB aprovada. O PLC explicita a princípio, diretrizes e competências tanto para sua implantação como para o desenvolvimento da modalidade ou forma de educação, inclusive nos níveis superiores de educação, tendo em vista que cada vez mais a EAD é difundida e adotada, devido à agilidade de implementação e difusão, e principalmente em função da necessidade de se ampliarem as oportunidades educacionais.

Existe um problema crônico de vagas, acesso e permanência nas Universidades, problema que aumenta a cada dia. As IES discutem, analisam, propõem alternativas. Esta seria apenas uma delas, porém a EAD como modalidade de ensino, não vem à baila e sabemos o motivo. Existem temores em relação a EAD, como o barateamento do ensino, ou ainda como uma maneira disfarçada de esvaziamento do ensino regular.

Ainda no PLC, considerando a novidade que representa, é prudente legislar sobre a matéria considerando dois aspectos fundamentais:

- A qualidade e a pertinência de conteúdos e veículos face os diferentes públicos estudantis, como forma de estimular, desde o nascedouro, a integração e complementaridade com a educação escolar, bem como evitar abusos e desvirtuamento do meio;
- Flexibilidade para experimentação e inovação (BELLONI, 1997, p.138-139).

Todavia, a nova LDB não aproveita as proposições apresentadas no Projeto e se omite em oferecer diretrizes educativas; ela apenas normatiza um tratamento diferenciado para a EAD e, dessa forma, remete uma questão educacional para a elaboração de uma legislação específica. Deste modo, perde a oportunidade de contribuir para a definição de qualidade e de excelência dos objetivos educacionais sobre os empresariais.

Saviani aponta, ainda, o papel da EAD na LDB, dizendo que o texto da lei remeteu para o Título VIII, onde foram localizadas as Disposições Gerais, [...] e Educação à Distância (artigo 80) que, no projeto aprovado pela Câmara dos Deputados, eram tratados em capítulo próprios. E na Lei, regulam - se em linhas gerais as formas através das quais “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a

veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.”

Demo (1997)

[...] para analisar a EAD na Lei, intitula “Atrasos eletrônicos”. Considera preocupante o fato da Lei não se referir à informática educativa, agindo dessa forma, demonstra com desconhecimento inacreditável neste terceiro milênio. Indica a referência sobre a EAD, grifando, ao invés de educação, “ensino dizendo que “embora dentro da salada terminológica típica, que confunde despreocupadamente educação e ensino. Todas as modalidades de “ensino” são permeáveis a esse tipo de aproveitamento tecnológico.” (1997, p.85-89).

A lei omite o computador, insere o uso da televisão como se ela por si só desse conta do processo de aprendizagem. Temos que reconhecer que a televisão é um dos meios de informação, porém temos que saber bem como é o seu funcionamento, ter um conhecimento crítico e reflexivo para poder avaliar a informação. Não podemos ser ingênuos a tal ponto de pensar que as tecnologias tomarão o lugar e o papel do professor. É preciso lembrar que quando a televisão apareceu no Brasil da década de 1950, houve uma onda de que outros meios de comunicação como o rádio e o jornal acabariam. Todavia, permanecem presentes até os dias de hoje.

Demo critica primeiro, que a Lei de Diretrizes e Bases nº.9394/96 apresenta apenas um artigo em relação à EAD. A exigência do credenciamento é ambígua. Ao mesmo tempo em que indica cuidado em torno da área, igualmente aponta à uma centralização o que não condiz ao indicativo do artigo 80. Diz ainda que na sua forma de proposição, a lei não participa das discussões modernas em torno de aprendizagem. As avaliações mostram que a EAD tem sido um expediente muito pálido de aprendizagem e, terceiro, a falta de direcionamento no campo da informática educativa.

A Universidade Aberta de Londres é apresentada, pelo educador, como referência desmistificando a questão da distância uma vez que a Universidade em seu processo de construção, desde a década de 1960, aumentou o número de monitores, acreditou no estudo dirigido. Portanto, ao longo de sua existência se firma pela qualidade, padrão de referência e pela preocupação em torno da aprendizagem. Aliás, essa preocupação é também de toda e qualquer modalidade de ensino na área educacional.

2.3.1 A reforma educacional neoliberal: a EAD como salvação messiânica

É visível a reforma educacional pela grande quantidade de medidas jurídico - administrativas. A sua natureza qualitativa é que vai nos mostrar se a direção dada é neoliberal ou não.

Na segunda metade dos anos noventa, vivenciamos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), das Diretrizes Curriculares para cursos de graduação, da regulamentação brasileira, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), da Descentralização da Gestão Educacional, da reorganização da Educação Superior, da eventual mudança do conceito de Autonomia Universitária na Constituição ou sua regulamentação.

De acordo com Nunes

A reforma educacional derivada desta legislação (1996-2002), através de inúmeros instrumentos legais, resoluções, decretos, portarias, configurando o conjunto de temas e representações da estrutura educacional atual, a saber, bolsa - escola, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Temas transversais, Referenciais de Educação Infantil, Educação a Distância, Vídeo Escola, TV Futura, Programas de Formação em Exercício, FUNDEF, Plano Nacional de Educação, Alfabetização Solidária, Amigos da Escola (Voluntariado), Exame Nacional de Cursos, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) entre outros instrumentos de diversificada natureza e intencionalidade, caracteriza o esforço gigantesco de produzir uma nova racionalidade organizacional e sistêmica da educação escolar do país (2003, p.112).

Na década de 1990 houve uma profusão de leis, decretos - leis e outros expedientes jurídico - administrativos que a princípio apresentam uma profunda mudança na educação brasileira. É visível a transformação da estrutura do mercado do trabalho, a terceirização e a precarização do trabalhador, a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado, a flexibilização das relações trabalhistas, o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o estado.

Almonacid e Arroyo nos apontam que

[...] A vinculação da escola e os direitos, a consciência pública e a cultura pública estão ameaçadas.

Aqui apareceu essa tensão que todos nós vivemos. Essa tensão entre uma educação amarrada ao mercado e conseqüentemente pobre, estrita, e a possibilidade de um projeto educativo vinculado ao avanço da consciência dos direitos. O mercado nunca foi tão exigente em termos de formação humana, nunca. Quando as políticas educativas se vinculam só com o mercado, carregam uma concepção de educação muito pobre, muito mercantil e interessada (*apud* GENTILI, 2001, p.276).

O direito à educação é vinculado a muitos outros direitos. Portanto, moradia adequada, alimentação, emprego, saúde. Contudo, [...] no decorrer do tempo esse direito vem se tornando cada vez mais difícil. Isso porque as reformas atendem ao neoliberalismo. Então, o que é neoliberalismo?

De acordo com Comblin [...] o neoliberalismo pode ser considerado como teoria econômica, como utopia, como ética ou como filosofia do ser humano. Na realidade, é uma filosofia que se apresenta como teoria econômica. É uma utopia, mas que pretende estar fundamentada na ciência pura. Desta maneira pretende dar uma visão completa do ser humano, inclusive uma ética. (1999, p.15)

A explicação do que é neoliberalismo está em torno da economia. Faz desta o centro do ser humano. Vincular a educação a este conceito é um equívoco, principalmente para a escola pública, por abrir um grande espaço para o privado.

A privatização do ensino sob o neoliberalismo brasileiro concentrou - se no ensino superior pela privatização do ensino público e pela expansão das empresas de ensino. Vários autores tratam das reformas educacionais existentes, destacamos dentre eles apenas Saviani (1997,1998) e Demo (1997) que analisam a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação, Valente (2001) que analisa os dois planos nacionais de educação, Gentili e Mc Cowan (2003) que refletem sobre as políticas educacionais e Fragale Filho (2003) fazendo uma análise dos parâmetros legais e normativos da Educação à Distância.

Muitos outros autores poderiam ser aqui apresentados, porém, ao fazer um estudo sobre as Reformas Educacionais, optamos por esses autores, sem o impedimento de que perpassem pelo texto.

Demo (1997) considera que a parte mais caduca da LDB é a educação superior. Ele acredita ser preocupante que a lei não faz referência à informática educativa demonstrando um desconhecimento inacreditável neste final de milênio. Faz, ainda, referência à educação à distância que no artigo 80 diz: “O poder público incentivará o

desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Apresenta confusão na terminologia educação e ensino, em EAD e todas as modalidades permitem a utilização de tecnologias. Enquanto Saviani acrescenta

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

§ 2º - A união regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

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

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

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

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelas concessionárias de canais comerciais (1997, p.180).

A lei trata de questões técnicas, como credenciamento, registro de diplomas, produção, controle, avaliação dos programas, autorização para a sua implementação, custos de transmissão, concessão de canais e reserva de tempo mínimo. Isto vem contar que a Lei dedica um artigo para tratar desse assunto e ainda somente o uso da televisão. Todavia, não trata da discussão em torno da aprendizagem, nem no campo da informática educativa. A Educação à Distância é uma modalidade de ensino incipiente em nosso país. Outro ponto é a televisão, que não garante a aprendizagem e a informação pode ser veiculada por outros como o computador, CD, circuitos específicos, redes. Para Lojicine (1995), Schaff (1995) e Lévy (1995), “o uso dessa tecnologia não resolve o problema específico da aprendizagem ou da formação, embora possa resolver o da informação”. Porém, a EAD perpassa pela construção de conhecimento como qualquer outra modalidade de ensino, e a informação tem significado desde que se tenha a formação para perceber criticamente a informação.

A não referência a alguns itens na lei, Demo argumenta particularmente como comprometedoras:

- a) a falta de indicação de sua importância na formação dos professores, o que leva à convivência com o atraso atual;
- b) a falta de indicação de sua importância para os cursos de educação e correlatos, por serem os lugares específicos de humanização dessa tecnologia, ou, seja, de teoria e prática de seu possível teor educativo;
- c) a falta de indicação dessa modernidade na educação superior, no fundo deixando o problema nas mãos privadas das grandes redes de televisão;
- d) a falta de indicação da utilidade gerencial da informática nos sistemas de educação, também para fins de avaliação expedita do rendimento escolar e da frequência de alunos e professores;
- e) a despreocupação cônica perante os problemas complexos de aprendizagem na educação a distância, restringindo - se ao intento de simples disciplinamento da área, sob tutela da União;
- f) a falta de indicação clara com o compromisso da aprendizagem, até mesmo para não transformar a tutela da União em intervenção apenas formalista (DEMO,1997, p.87-88).

Existem lacunas na lei que oportunizam a utilização dessa modalidade comercialmente de um lado e de outro a facilitação na obtenção de diplomas sem grandes esforços.

Como já apontamos anteriormente, o MEC faz exigências em relação aos Cursos ofertados pela EAD, mas não os fiscaliza. Desta forma, muitos cursos iniciam dentro de um padrão de qualidade estabelecido e vão mitigando ao longo da oferta, propiciando uma defasagem e barateamento, ou seja, proporcionando uma formação aligeirada.

Aqui se institui um desafio para a discussão, o debate em relação a essa modalidade de ensino. Saviani, ao analisar sobre a concepção do texto final da LDB, diz

Em suma, a política do ministério da Educação escolheu a via das alterações parciais operando, por assim dizer, segundo a célebre fórmula das “doses homeopáticas”. Isso, todavia, não significa que o ministério não tenha uma política global para a área de educação. Certamente ele a tem. Entretanto, estrategicamente parece ter optado por não anunciá-la procurando implementá-la através de reformas pontuais acreditando, talvez, que dessa forma seria mais fácil viabilizá-la politicamente, safando –se das pressões e quebrando as eventuais resistências (1997, p.200).

Para o “Estado mínimo” nada mais compatível do que uma “LDB minimalista”. Pois se, ao invés desta Lei fosse aprovado o texto convertido no substitutivo Cid Sabóia, aprovado pela Comissão de Educação do Senado, a estratégia política do MEC seria inviabilizada. Isto porque, no teor do texto que não foi aprovado várias medidas se

tornariam desnecessárias e outro fator importante é que as medidas a serem tomadas o governo teria que compartilhar com a comunidade educacional representado no Conselho Nacional de Educação que é um órgão deliberativo. E assim, tiraria a prerrogativa “de gabinete”, que é a forma como a política vem se estabelecendo na elaboração de medidas como PCN, DCN, Pareceres, Resoluções, etc.

A elaboração, bem como a apresentação de um Plano Nacional de Educação respondem às exigências previstas na legislação vigente: Constituição Federal de 1988, lei nº 9131 de 1995 e LDBEN nº 9394 de 1996. Outros documentos contribuíram para a elaboração do PNE, tal como o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, que em seu bojo já trazia fundamentos neoliberais, ratificando e “enriquecendo” o PNE/MEC na mesma ótica.

Desta forma, o PNE/MEC cumpriu seu papel tendo um roteiro com metas quantitativas e qualitativas para todos os níveis/modalidades de ensino, desde a Educação Básica até a Educação à Distância, entre outros.

A finalidade do roteiro intencionava novos desafios educacionais que colocassem o país num novo patamar de cidadania, compatível com os países em desenvolvimento. (VALENTE, 2001, p.110-115)

Diferentemente, o PNE/SB apresenta um pacto social, sendo um documento que contempla desde os problemas sociais, culturais, políticos, educacionais até suas dimensões. É embasado nas propostas de uma educação pública, gratuita, democrática, de qualidade social, para todos os níveis. Sendo assim, são consideradas ações de curto, médio e longo prazo, tanto para as questões estruturais quanto as conjunturais a serem assumidas pelo conjunto da sociedade.

Dois planos, duas visões e a aprovação do plano na matriz histórica comumente utilizada.

Após a apresentação da legislação em âmbito nacional apresentamos, no próximo item, a perspectiva estadual.

2.3.2. A organização institucional, diretrizes políticas e contradições pedagógicas na EAD no Paraná.

O Arquivo Público do Paraná organiza os fundos do acervo histórico e é composto por documentação do Poder Executivo Estadual, sendo importante conhecer a legislação que criou os órgãos, determinou suas funções, extinguiu - os ou transformou – os em outros órgãos administrativos. A publicação da História Administrativa do Paraná (1853-1947), em 1999. A segunda publicação de 2002 compreende o período de (1948- 1998) (PARANÁ, 2002).

Através da Lei Rivadávia, em 1911, permitiu - se o ensino livre, não oficial. No mesmo ano, Victor Ferreira do Amaral e Nilo Cairo lideraram juntamente com outros idealistas paranaenses, um movimento para criar em Curitiba uma Universidade. Após vários obstáculos vencidos, em 19 de dezembro de 1912 foi criada a Universidade do Paraná. O governo paranaense da época, chefiado pelo presidente Carlos Cavalcanti, deu irrestrito apoio à iniciativa.

A Universidade foi um elemento importante no impulso do progresso paranaense. Sua atuação passou a influir decisivamente na formação dos dirigentes locais, e por ter atraído grande número de jovens, Curitiba recebeu o título de Cidade Universitária. A Universidade iniciou seu funcionamento num prédio alugado à Rua Comendador Araújo com um corpo de 26 professores e 96 alunos, em 24 de março de 1913.

Foi um marco decisivo na história do Paraná, pois o governo do Estado reconheceu a Universidade e passou a auxiliá-la. Na época, Curitiba contava com pouco mais de 60.000 habitantes.

Com a reforma na legislação federal do ensino, em 1915, a Reforma Maximiliano oficializou o ensino superior no país, permitido a existência de cursos superiores em cidades de mais de 100.000 habitantes. Extinguiu – se, então, a Universidade do Paraná. Mesmo com todo o esforço para sobreviver, pois houve a mobilização do governo, professores, autoridades, alunos e povo, foi negado o reconhecimento da Universidade, pelo governo federal. Porém, conseguiu - se a revogação da exigência de 100.000 habitantes para sede de ensino superior.

Assim, os dirigentes da universidade, com o intuito de salvar o que já havia sido realizado, solicitaram o reconhecimento das faculdades de direito, engenharia, medicina e a universidade não parou de funcionar. Nunca desapareceu a inscrição *Universidade do Paraná*, da fachada do seu edifício, na Praça Santos Andrade.

Foram várias tentativas para ligar as faculdades dispersas na Universidade, inclusive em 1922 e 1927. Porém, somente a seis de junho de 1946 houve a restauração da Universidade do Paraná, feita pelo interventor, professor Brasil Pinheiro Machado, da bancada federal do Paraná e do Ministro da Educação, Ernesto Souza Campos.

Victor Ferreira do Amaral, pioneiro na Fundação de 1912, foi eleito Reitor. E um dos líderes da restauração, professor Macedo foi vice - reitor. Em 1946, a Universidade do Paraná contava com 2033 acadêmicos e havia titulado, pelos diversos cursos, 3085 profissionais.

A Universidade do Paraná foi federalizada em 1950, passando a ser nominada Universidade Federal do Paraná (UFPR) (WACHOWICZ, 2002, p.212-214) Na modalidade de EAD a Universidade tem aprovado pelo MEC o Curso de Pedagogia em nível de Licenciatura.

Entre as décadas de 1950 e 1960, foram criadas várias faculdades em Ponta Grossa, Jacarezinho, Apucarana, Londrina, União da Vitória, Paranaguá, Cornélio Procopio e outros municípios, o que proporcionaria também melhor formação dos professores do ensino secundário. Em 1970, algumas dessas faculdades foram transformadas em Universidades Estaduais como a Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

De acordo com Nunes

A Universidade sempre foi co - responsável, quer como instituição privada monopolista no período colonial, quer como coadjuvante do Estado na formação da burocracia oficial, quer como transformadora de profissionais na industrialização dependente ou ainda na formação especializada de mão de obra para setores privilegiados do sistema social e econômico brasileiro. A Universidade sempre contribui, com interesses precisos, na formulação da política de qualificação do magistério no Brasil e em suas operacionalizações, ou mesmo na ausência destas. O papel da educação da universidade no Brasil sempre estiveram articulados ao redor do núcleo de poder e determinações ideológicas destes decorrentes (2003, p.111-112).

Pelo Decreto nº 18.109 de 28 de janeiro de 1970 foi criada a UEM pela incorporação da Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, Faculdade de Direito,

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas, todas em Maringá.

Da mesma forma, o Decreto nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970 criou a UEPG pela incorporação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Farmácia e Bioquímica, Faculdade de Odontologia, faculdade de Direito, Faculdade de Ciências Econômicas e Administração e Faculdade de Ciências Médicas, todas em Ponta Grossa.

Decreto nº 19.982, de 27 de abril de 1970, instituiu a Fundação Federação das Escolas Superiores de Curitiba (FFSEC), congregando, dentre outros estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná. O decreto nº 21.264 de 8 de outubro de 1970 instituiu a Fundação Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procopio, como fundação de direito público. O Decreto nº 21.477 de 30 de outubro de 1970 instituiu a Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), como fundação de direito público. O decreto nº 21.970, de 21 de dezembro de 1970, instituiu como Fundação de direito público a Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá. O decreto nº 21.971, de 21 de dezembro de 1970, instituiu a Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho como fundação de direito público. O decreto nº 398 de 27 de abril de 1987 instituiu a Fundação Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM). O decreto nº 399, de 27 de abril de 1987 institui a Fundação Estadual de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná.

Em 12 de dezembro de 1990, sob a Lei nº 9.466, foi instituída a Fundação Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA). A lei nº 9.663, de 16 de julho de 1991, transformou todas as Fundações e Institutos em autarquia. (PARANÁ, 2002)

No que diz respeito à EAD no estado, as instituições que são credenciadas pelo MEC, além da UFPR, são: a Universidade do Oeste do Paraná (UNOPAR/ Londrina-particular) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (pública). (www.mec.br/seed/- acesso em 18/08/2004)

O Conselho Estadual de Educação (CEE), em consonância com a legislação vigente, conforme Deliberação nº 011/99 de 04/08/99 instituiu as normas para

credenciamento de instituições e autorização de cursos a distância de ensino fundamental para jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico no sistema estadual de ensino do Paraná. Os relatores da comissão temporária foram Flávio Vendelino Scherer e Naura Nanci Muniz Santos. Esta foi a primeira legislação no Estado de acordo com a LDB nº 9394/96.

Em 06/04/01 a Deliberação nº 002/01 revogou a Deliberação nº 11/99 e o Relator Teófilo Bacha Filho deu a seguinte indicação

A revisão da Deliberação nº 011/99 – CEE, que trata dos cursos de educação a distância, buscou incorporar, na legislação educacional, os avanços decorrentes das discussões que as iniciativas nesse campo têm provocado nos colegiados normativos de todo o país. No entanto, como os indicativos principais que nortearam sua edição não foram abandonados nesta revisão, mas tão - somente melhorados esta Indicação quer sinalizar essa continuidade transcrevendo, na íntegra, a exposição de motivos constantes da Indicação nº 002/99 (PARANÁ, 2001, p.9).

O citado relator, na Deliberação nº 05/02 aprovada em 04/09; 02, dispõe sobre o funcionamento de cursos de EAD para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Paraná. De acordo com Bacha Filho

Para resguardar, ao mesmo tempo, o interesse público, a credibilidade das instituições de ensino a distância e a fidedignidade dos certificados que, por força de lei, possuem validade nacional, é preciso que este Conselho Estadual de Educação, no pleno exercício de sua competência normativa e fiscalizadora proponha medidas destinadas a garantir que a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica dotada de especificidade própria, receba o tratamento conseqüente e signifique, em caráter pleno, o reconhecimento de um direito da cidadania (PARANÁ, 2002, p.4).

E ainda: As instituições credenciadas continuarão com a autorização para expedição de certificado, mas apenas *após comprovação de aprovação do aluno em exame presencial realizado pelo Poder Público*. Tal determinação, ao invés de prejudicar, será para as instituições, cujo intuito é o ganho financeiro, sem nenhuma responsabilidade para com os direitos dos cidadãos e com o futuro da Nação. (BACHA FILHO, 2002)

A legislação apresenta a importância da existência da qualidade educacional e especificidade a EAD a necessidade de provas e seriedade. Porém, como já falamos anteriormente, além da legislação, temos que fazer valer o comprometimento

educacional uma vez que a legislação do ensino regular prescreve também qualidade e comprometimento. Então, esse desafio é com relação a educação do país.

A última legislação, em relação a EAD, aprovada pelo CEE foi a Deliberação nº 05/03, aprovada em 24/09/03. O relator novamente, foi, Teófilo Bacha Filho e o assunto da Deliberação versou sobre “normas para credenciamento de instituições e autorização de cursos a distância do ensino fundamental para jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.” (SANCHEZ,2005, p.126) Além da LDBEN nº 9394/96, no nível superior, não temos em nosso estado, uma política pública implementada.*

Como exemplo de política pública podemos citar o Estado de Minas Gerais que desenvolveu o Projeto Veredas, obtendo credenciamento e autorização para que as IES ligadas ao projeto Estadual de Educação de Minas Gerais oferecessem cursos de graduação a distância. As vagas ofertadas em cada instituição foram definidas em edital do Projeto Veredas. Ao todo dezessete Instituições de Ensino Superior.

	Instituição	Curso	Ato Legal	UF
Credenciamento e Autorização	Universidade Federal de Juiz de Fora	Formação de Professores / Curso Normal Superior (Projeto Veredas)	Portaria 591/2002	MG
Credenciamento e Autorização	Universidade Estadual de Montes Claros	Séries Iniciais – EAD (Projeto Veredas)	Portaria 592/2002	MG
Autorização	Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina	Curso Normal Superior (Veredas)	Portaria 593/2002	MG
Autorização	Faculdade do Noroeste de Minas	Curso Normal Superior (Projeto Veredas)	Portaria 594/2002	MG
Credenciamento e Autorização	Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG	Normal Superior (Projeto Veredas)	Portaria 595/2002	MG
Credenciamento e Autorização	Faculdade de Ciências Humanas do Centro Universitário FUMEC	Curso Superior de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Projeto Veredas)	Portaria 596/2002	MG
Credenciamento e Autorização	Centro Universitário do Sul de Minas	Normal Superior (Projeto Veredas)	Portaria 597/2002	MG
Credenciamento e Autorização	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Carangola	Formação de Professores (Projeto Veredas)	Portaria 599/2002	MG
Credenciamento e Autorização	Instituto Superior de Educação da Fundação Educacional de Divinópolis	Normal Superior (Projeto Veredas)	Portaria 600/2002	MG
Credenciamento	Faculdade de Filosofia Ciências e	Normal Superior (Projeto Veredas)	Portaria	MG

* A afirmação é feita à partir da realidade observada. Apresentamos os projetos encampados pelas Secretarias de Estado da Educação dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. No estado do Paraná não houve envolvimento governamental nas iniciativas públicas propostas, deixando à cargo da necessidade e do interesse particular, de cada um. Por outro lado disseminou o discurso de que quem não tivesse a formação superior até 2007, perderia o cargo. Essa compreensão é no mínimo equivocada. Porém não quer dizer que concordemos com a não atualização do professor.

e Autorização	Letras		<u>601/2002</u>	
Autorização	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Professor José Augusto Vieira	Normal Superior (Projeto Veredas)	<u>Portaria 602/2002</u>	MG
Credenciamento e Autorização	Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações	Normal Superior (Projeto Veredas) Licenciatura Plena	<u>Portaria 603/2002</u>	MG
Credenciamento e Autorização	Universidade de Uberaba	Formação de Professores / Curso Normal Superior (Projeto Veredas)	<u>Portaria 604/2002</u>	MG
Credenciamento e Autorização	Universidade Federal de Uberlândia	Formação de Professores (Veredas)	<u>Portaria 605/2002</u>	MG
Credenciamento e Autorização	Universidade Federal de Viçosa	Normal Superior (Projeto Veredas)	<u>Portaria 606/2002</u>	MG
Credenciamento e Autorização	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Teófilo Otoni	Normal Superior (Projeto Veredas)	<u>Portaria 607/2002</u>	MG
Credenciamento e Autorização	Faculdade de Filosofia de Passos	Normal Superior (Projeto Veredas)	<u>Portaria 609/2002</u>	MG

Fonte: MEC 2005.

No Estado do Rio de Janeiro, da mesma forma, foi a partir de sua Secretaria Estadual, que houve o credenciamento e autorização para as IES vinculadas ao Centro de Educação à Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ).

Credenciamento e Autorização	Instituição	Curso	Ato Legal
Credenciamento e Autorização	UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Cederj	Pedagogia para séries iniciais do Ensino Fundamental	<u>Portaria 608/2002</u>
Credenciamento e Autorização	UNIRIO – Universidade do Rio de Janeiro – Cederj	Pedagogia para séries iniciais do Ensino Fundamental	<u>Portaria 598/2002</u>

Fonte: MEC, 2005.

Sendo assim é possível constatar uma implementação de política pública estadual, já que foi a partir das Secretarias de Estado da Educação – Minas e Rio, a articulação dos cursos.

Conforme estatística do Ministério da Educação mostra – se que, de 31 de outubro de 2001 até 30 de julho de 2003 o número de faculdades particulares aumentou 45%. O censo de ensino superior apontava a existência de 1392 instituições, sendo 1208 instituições privadas. O número de instituições públicas também aumentou neste mesmo período, de 183 para 208. Entretanto, toda essa expansão não elevou significativamente, a quantidade de alunos de classes mais baixas na Universidade. De acordo com o IBGE, apenas 9% dos jovens de 18 a 24 anos estarão na Universidade até 2010. (CONSTANTINO, 2003)

No Paraná, como já foi demonstrado, são três IES que oferecem essa modalidade de ensino: UFPR - Portaria nº 576/00; UNOPAR - Portaria nº 3496/02 e UEPG - Portaria nº 652/04. Em 2005, também, a UEM.

Ao todo as instituições oficialmente credenciadas para ofertar, cursos de graduação e programas à Distância são 166, situadas em dezoito estados, nos níveis e graduação e pós - graduação, quase 400 cursos, além dos cursos de nível básico, técnico e de Educação de Jovens e Adultos. (SANCHEZ,2005, p.31)

No Brasil há 1652 instituições privadas e 207 instituições públicas perfazendo um total de 1859. Destas, como já foi dito, apenas 166 são credenciadas e autorizadas para ministrar cursos em EAD. Se compararmos os números apresentados, constatamos a incipiência da modalidade à distância em nosso país.

Os números apontam, ainda, para a desproporção existente entre o ensino público e o privado no país. Da mesma forma o número de instituições públicas credenciadas para a modalidade de EAD é 36, num universo de 166, portanto cerca de 20%. Isto nos remete à reflexões sobre nossos conceitos, a época em que vivemos e formas de superação para a melhoria da qualidade do Ensino em nosso país.

Gramsci aborda sua indecisão com relação ao *Meccano* e nos mostra que

[...], expressando a intenção de presentear Delia em seu quarto aniversário com um *Meccano* declara [...] (*Meccano* = nome comercial de um brinquedo de construção com elementos mecânicos em miniatura. Nota do revisor) p.63. Estamos no início de 1930, em um momento intermediário entre a carta em que enunciava suas dúvidas sobre o *Meccano* como transcrição a nível infantil da cultura tecnológica moderna e aquela em que a dúvida já parece resolvida. Talvez faltassem a todo o nosso mundo cultural, e, portanto, também a Gramsci (que, entretanto, inclinado como estava a uma perspectiva de ciência produtiva, de internacionalismo, de futuro, ainda que encerrado no cárcere, estava à frente dele em tantos aspectos) as bases reais de uma experiência avançada nessa direção, para que ele pudesse, além de sugerir-la, percorrê-la mais ousadamente e por um espaço bem mais longo (MANACORDA; 1990, p.141).

E ainda,

É digno de nota também que Gramsci, ao delinear o tipo de homem harmoniosamente desenvolvido, tenha presente em primeiro lugar o engenheiro americano (o que indica que ele havia já deixado para trás as reservas antes expressadas sobre este tipo de formação humana) e logo o filósofo alemão (os dois tipos que em conjunto parecem constituir, pois, o desenvolvimento das faculdades práticas e intelectuais) e por último o político francês (o que significa que a capacidade de direção política é considerado como um dos elementos da formação de uma personalidade completa) (MANACORDA; 1990, p.107).

Gramsci mostra sua superação em relação à tecnologia mecanizada do trabalhador quando considera, ao delinear o tipo de homem harmoniosamente desenvolvido, que tenha presente em primeiro lugar o engenheiro americano, o filósofo alemão e o político francês. Ele reconhece como um aspecto inevitável do processo histórico. Ele não concorda com a forma de coerção brutal que se dá de uma classe sobre a outra. Isso, então, indica que a questão política é que vai determinar como as questões se estabelecem. Ressalta ainda a importância do estudo na educação que para tal, o hábito de permanecer horas estudando, é fundamental. Dessa forma, a questão é a educação e não a modalidade.

A LDB vigente tem três veios históricos e filosóficos. Em 1985, em Goiânia, reuniram-se cerca de 2000 educadores na V Conferência Brasileira de Educação (CBE). Foram muitos debates para apresentarem a proposta para uma nova LDB, resultado da discussão brasileira que chegou à conclusão de que a educação pública nacional estava no fundo do poço, próxima ao pacto da mediocridade.

A educação precisava de uma reorganização política, jurídica, institucional e econômica. O que motivava a LDB na década de 1980.

O movimento de base dos educadores, a partir dessa conferência, criou um projeto, que andou pelos bastidores da constituinte de 1988, andou pelo país inteiro e produziu um projeto de LDB democrático e popular que tinha novo padrão de financiamento da educação, fundo de educação básica, incorporação da educação infantil, carreira e estatuto do magistério, mudanças curriculares, atualização pedagógica, organização democrática, participação da sociedade, entre outros itens.

A reação à essa proposta foi imediata. Grupos privatistas e conservadores formaram um segundo núcleo através de suas representações político-partidária, combatendo duramente o projeto da LDB democrático e popular.

Entre os dois grupos: a base democrático-popular e os grupos privatistas. Darcy Ribeiro, numa contraditória atitude protocolar, apresenta um substitutivo ao projeto democrático popular dizendo: “eu tenho pressa e a educação precisa preparar o Brasil para o terceiro milênio”. O projeto Darcy Ribeiro sofreu 1063 emendas, de modo que podemos afirmar que a LDB não cumpriu nenhuma função jurídica nem institucional. Não contemplou os interesses da base democrático-popular e não contemplou o interesse dos grupos privatistas, e, ainda nem os interesses de Darcy Ribeiro e seus

representantes. É uma lei que nasceu natimorta. Nasceu muito mais para motivar ajustes educacionais do que, efetivamente, para fazer uma reforma educacional.

2.3.3. Um olhar crítico sobre a Secretária de Educação à Distância: relatório de atividades e Decretos

A proposição neste item é analisar os relatórios da SEED, de 2001 e 2004. De que forma e por quem é gerido o financiamento nessa modalidade de ensino. E também se estabelece a legislação vigente e a que está por vir.

O Decreto nº 1917 de 27/05/1996 criou a Secretaria de Educação à Distância (SEED) como um órgão integrante da Estrutura Regimental do MEC. A SEED é o órgão responsável pela definição e implantação da política de educação à distância do MEC, em articulação com as áreas afins. Seus principais objetivos são:

- ❖ Valorizar o papel da educação a distância na implantação de uma nova cultura educacional, comprometida com a formação do cidadão em múltiplas linguagens e com a ampliação dos espaços educacionais e dos domínios do conhecimento;
- ❖ contribuir por meio da disseminação de programas, conhecimentos e tecnologias aplicadas à educação a distância – para a melhoria da qualidade da educação, reduzindo as taxas de repetência e evasão, melhorando o rendimento dos alunos, aumentando as taxas de conclusão das séries e graus de ensino, e incentivando atitudes autônomas que sejam a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes;
- ❖ desenvolver programas de âmbito nacional de formação e capacitação permanente de professores e gestores da rede pública de ensino, proporcionando condições que permitam introduzir melhorias no currículo e nos processos de ensino- aprendizagem;
- ❖ desenvolver programas de formação profissional e de caráter cultural, para atendimento a setores sociais mais amplos;
- ❖ articular o campo institucional, coordenando um sistema integrado e interativo de educação à distância (BRASIL, 2002, p.5).

A SEED apresentou o relatório de atividades no ano de 2001. Os recursos recebidos foram no programa de Aceleração de Aprendizagem, no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e no Acordo Brasil/UNESCO.

A visão do MEC (BRASIL, 2002) relação ao panorama educacional e mostra a EAD e as novas tecnologias como elementos, não únicos, mas importantes e necessários para democratizar o acesso a níveis crescentes de educação, elevar o

padrão de qualidade da escola brasileira e incentivar uma prática de aprendizagem ao longo da vida.

A SEED apresentou seu trabalho pautado em quatro princípios:

- ❖ Tecnologia a serviço da educação, significando que o foco está no ser humano - alunos e educadores-, não em máquinas. Assim, seus investimentos não se esgotam na aquisição dos equipamentos. A Seed zela pelo uso didático - pedagógico da tecnologia no cotidiano da escola e pelo desenvolvimento de padrões éticos e estéticos coerentes com a sociedade contemporânea.
- ❖ Autonomia dos parceiros, oferecendo programas que harmonizam os parâmetros e diretrizes nacionais com o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- ❖ Integração entre parceiros públicos e privado, respeitando a gestão democrática, o regime de colaboração, os diversos projetos pedagógicos dos diferentes sistemas de ensino e das escolas, e buscando a otimização dos recursos públicos;
- ❖ Integração entre diferentes tecnologias e linguagens, de forma a aumentar o potencial educativo da cada uma delas (BRASIL, 2002, p.5).

As ações da SEED foram voltadas para a consolidação de seus maiores programas: TV Escola, Proinfo, Proformação e o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância (PAPED) e ainda a implementação do Programa Rádio Escola.

A TV Escola foi lançada, experimentalmente, no Piauí, em 1995, e em 1996 foi ao ar para todo o país, em caráter definitivo. Seu maior objetivo é democratizar o ensino básico e elevar a qualidade da educação brasileira.

De acordo com Toschi “A educação à distância (EAD) tem sido uma modalidade de ensino apresentada como favorável para minimizar a falta de qualificação dos professores brasileiros. Assim, o governo brasileiro implanta, em 1996, o Programa TV Escola, destinado a formar professores em seu próprio local de trabalho”.(2001, p.88).

No estado do Paraná, a TV Escola funcionou como enriquecimento do acervo de recursos e tecnologias de apoio à escola e aos professores e dirigentes estabelecidos pelo Plano Decenal.

O censo de 2000 apresentou 61.958 escolas públicas com mais de 100 alunos. Nessas escolas, 1 milhão de professores. Sendo assim, a TV Escola já está em 57.395 escolas, atingindo 93% dos alunos da rede pública brasileira do Ensino Fundamental. (TOSCHI, 2001, p.88)

O Bom dia Brasil, no dia 13 de junho de 2005 apresentou os seguintes dados: cerca de 70 milhões de jovens até 17 anos não concluíram a Educação Básica. Esses dados indicam que ainda não há uma democratização de ensino e que qualquer programa, projeto que esteja sendo desenvolvido, ainda está longe de minimizar ou ainda mostrar dados que reduzam esse problema.

A estratégia de implementação do programa foi a colocação do kit tecnológico, composto por: televisor, videocassete, antena parabólica, receptor de satélite, dez fitas de vídeo VHS e um estabilizador de voltagem. Em 1999 a Secretaria Média e Tecnológica (SEMTEC) ampliou o programa para o nível médio.

A programação é diária e transmitida três vezes ao dia, de forma a permitir às escolas diversas opções de horário para gravar os vídeos. A grade de programação inclui o programa salto para o futuro, especificamente produzido para professores.

É importante aqui ressaltar que esta programação tem como objetivo atingir ao artigo 80 da LDBEN nº 9394/96, sendo que as emissoras têm que ceder espaço gratuito para a veiculação de programas educativos. O que ocorre, porém é que os programas vão ao ar às 5 horas da manhã do sábado e do domingo. Então questionamos: Quem realmente assiste à programação veiculada nesse horário? Eu, particularmente, assisti por um bom tempo, pois o meu objeto de investigação no mestrado foi o programa *Um Salto para o Futuro*. Concluímos que o programa é de qualidade, mas que pelo seu horário de veiculação, não acreditamos ter surtido grandes efeitos. Para Frigotto

As políticas em curso de delegar a empresas privadas, banco etc., a tarefa de salvar a escola básica e as propostas de escolas cooperativas a cargo dos bairros, centros habitacionais ou de empresas (fundações) prestadoras de serviços educacionais que trafegam recursos públicos são subterfúgios e, portanto, estratégias antidemocráticas. Bancos, emissoras de rádio e Tv e empresas devem pagar os impostos que lhes cabem. Ao Estado, cabe gerir democraticamente os recursos. O volume fantástico de recursos públicos repassados a empresas como a Tv Globo, acrescidos das isenções, em nome de programas educativos que são passados em horários pouco comerciáveis, são uma prática perversa de dilapidar o fundo público sem avaliação e controle pela sociedade organizada. (2003.p.186-187)

Sabemos que no artigo 80 da LDBEN o § 4º - a educação à distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

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

- II- concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III- reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Públicos, pelos concessionários de canais comerciais (BRZEZINSKI,1997, p.226).

Desta forma, os horários reservados nos canais comerciais são de acordo com sua conveniência, portanto, em horários não comerciais. Somente quem possui antena parabólica é que tem acesso em horários convencionais.

Ações de integração da TV Escola e Proinfo são desenvolvidas pelas Coordenações Estaduais de Educação à Distância, por orientação da SEED.

A justificativa para a produção do programa Salto para o Futuro e para a TV Escola tem a ver com a continuidade da oferta de um programa que, desde 1991, vem tendo ampla aceitação entre os educadores brasileiros. O programa é voltado aos docentes e dirigentes trazendo interatividade à TV Escola, e em alguns estados e municípios, há uma certificação que garante progressão funcional na carreira de magistério.

O Proformação é um curso de nível médio em Magistério, na modalidade de ensino à distância, destinado a professores que não possuem a habilitação em Magistério e atuam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e classes de alfabetização das redes públicas estaduais e municipais das regiões Norte, Nordeste e Centro - Oeste. Os objetivos do programa são: habilitar em Magistério, no nível médio, os professores que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e em classes de alfabetização; elevar o nível de conhecimento e de competência profissional dos docentes em exercício; contribuir para a melhoria do processo ensino - aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos das redes públicas; e valorizar o Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade do ensino.

Inscreveram – se 27.372 professores de 1.107 municípios dos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Acre, Ceará, Goiás, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe, Alagoas, Amazonas, Bahia, Maranhão e Tocantins.

O Programa Nacional de Informação na Educação (Proinfo) foi criado em abril de 1997, Portaria nº 522. Pela política do programa, só recebem computadores e respectivos periféricos, escolas que tenham um projeto de uso pedagógico da telemática aprovado pelas respectivas comissões estaduais e, disponham de recursos

humanos capacitados para implementar tal projeto; ambiente adequado para instalação e uso de equipamentos instalados pelo Programa.

Já foram instalados 37.204 computadores, beneficiando 2862 escolas em 1202 municípios; e implantados 256 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) (BRZEZINSKI,1997, p.31) Até dezembro de 2002 estava estimado em cerca de 105.000,00 computadores que seriam distribuídos para a Rede de NTE em 6000 escolas em todo o Brasil, beneficiando cerca de 7,5 milhões de alunos. Cada unidade da federação tinha uma cota de máquinas definidas proporcionalmente ao número de alunos e escolas de sua rede pública de ensino.

Analisando o Relatório 2004 os dados apresentados com relação ao Proinfo, são:

❖	338NTEs
❖	4.901 escolas com laboratórios de informática
❖	1831 municípios atendidos
❖	7.800,000 alunos e 270.000 professores beneficiados
❖	CETE - Centro de Experimentação em Tecnologia Educacionais
❖	E- Proinfo – Ambiente digital para os cursos de EAD

Fonte: relatório SEED, 2004.

Da estimativa feita para 2002, os dados de 2004 passíveis de análise foram:

- ❖ um aumento de 72 NTEs, ou seja de 256 para 338;
- ❖ sobre o número de computadores, o relatório de 2004, não apresenta dados;
- ❖ de 2863 escolas para 4.901 com laboratórios de informática em 2004;
- ❖ de 1202 municípios atendidos para 1831, um acréscimo de 629 municípios;
- ❖ dos 7,5 milhões dimensionados o atendimento em 2004 foi para 7.800,00 de alunos;
- ❖ Foram criados em 2004 o e - proinfo e o centro de experimentação em tecnologias educacionais.

Em 1999 nasceu o Projeto Rádio Escola em parceria entre o MEC e o Programa Alfabetização Solidária.

Já o projeto de Apoio ao Desenvolvimento da Educação à Distância, procedente do Acordo Brasil - Unesco, visou implementar ações referentes à avaliação comparativa

do Programa TV Escola, ao apoio à produção científica sobre EAD por meio do PAPED, e o processo de produção /formatação de materiais televisivos e impressos dos programas da SEED.

O PAPED incentiva a produção científica sobre EAD, com a premiação de cinco dissertações de mestrado e cinco de doutorado. Dessa forma promove - se o intercâmbio de experiências entre o setor público e a comunidade acadêmica sobre uma área em crescimento acelerado. Os processos de avaliação da TV Escola alimentam a gestão do Programa com informação sobre sua incorporação no cotidiano escolar de alunos e professores.

Comparativamente, o que se gastava na Pesquisa (PAPED) era um valor insignificante perto dos valores destinados à capacitação de recursos humanos. Nesse projeto o repasse foi de R\$ 400.000,00 tendo sido executado apenas parte dos projetos contemplados, num valor de R\$ 253.213,80.

O quadro de execução financeira 2001 apresenta um valor de R\$ 90.654.349,59 liberados, destinados à EAD.

Para Neves,

A educação à distância não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, criar e aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem (2005, p.137).

Em 13 projetos desenvolvidos no ano de 2001 o quadro apresentou o que foi liberado e o que efetivamente se gastou.

	Liberado	Execução	Executado
Diárias	327.602,73	313656,49	
Material de Consumo	1.429.401,23	1.292,257, 35	
Serviços 3º -Pessoa Física	936.370,00	931.170,99	
Serviços 3º - Pessoa Jurídica	34.587.883,26	34.481.752,42	
Auxiliar estudantes	64.000,00	64.000,00	
Passagens	637.317,87	635.145,92	
Transferência para Estados	670.000,00	670.000,00	
Indenizações	2.000,00	259,80	1.740,20

Material Permanente	32.772.860,00	32.767.665,80	
Recursos Unesco	400.000,00	253.213,80	
Transf. Organismos Internacionais	18.786.914,50	18.786.914,50	
TOTAL	90.654.349,59	75.496.224,27	15.011.099,88

Fonte: Relatório SEED, 2001.

O quadro apresenta os gastos e podemos analisar que dentre os serviços de terceiros, o único especificado, foi a postagem no projeto de apoio ao Desenvolvimento de Ensino Fundamental, num total de R\$ 1.200.000,00. Os demais projetos não especificaram os serviços de terceiro – pessoa jurídica e no entanto o gasto nessa rubrica foi de quase 35 milhões .

O valor destinado à pesquisa parece insignificante perante outros projetos e também existe uma diferença entre o liberado e o efetivamente gasto, cerca de 65,3%. É para o Programa PAPED – Recursos UNESCO.

Foram R\$ 1.984.400,00 voltados à capacitação de coordenadores estaduais de EAD – TV Escola, Ensino Médio, Proinfo e Proformação para Unirede, representada pela Fundação Universidade de Brasília e R\$ 300.000,00 e também a Unirede representada pela UFPR por meio do seu Núcleo de EAD, em nome do Consórcio Unirede.

Em 2001, dando continuidade ao programa, a SEED firmou convênio com a Universidade Federal do Mato Grosso – representante do Pólo pedagógico da Unirede.

A SEED no relatório de atividades diz que

O recurso repassado pela Seed é insuficiente, mas sinaliza a intenção da Secretara de apoiar as universidades públicas na produção de bons projetos de cursos a distância, o que demanda investimentos consideráveis em preparação de pessoal, produção de materiais, montagem de uma infra - estrutura tecnológica, desenvolvimento de sistemas de tutoria, comunicação, avaliação, acompanhamento e gestão (NEVES, 2005, p.137).

Como se vê, proporcionalmente, o investimento nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) não era relevante perto dos recursos investidos. O investimento nas IPES num total de R\$ 2.284.400,00 e para a Pesquisa R\$ 253.213,80.

Em 2004 a SEED/ MEC, apresentou o balanço geral da União. Dessa forma, uma análise entre os períodos é necessária até mesmo para constatar as diferenças de visões governamentais, tendo em vista, que 2001 era um governo e 2004, já era outro. A composição de coordenadores e secretarias passou de 14 para 12 componentes em

2004. Dos 14 componentes em 2001, cinco permaneceram em coordenações diferentes em 2004, mudando toda a equipe restante. Pelo Decreto nº 5159 de 28/07/04 publicado no DOU de 29 de julho de 2004 aprovou a estrutura regimental do MEC, alterando a estrutura da SEED. Esta Reestruturação foi realizada com o objetivo de permitir a potencialização dos recursos existentes e qualificar a atuação da SEED junto ao seu público - alvo. O decreto alterou tanto a nomenclatura quanto as atribuições dos departamentos.

Este Relatório apresenta as realizações da Secretaria de Educação a Distância –SEED, no ano de 2004, garantindo a transparência de suas ações e oferecendo ao Governo e à sociedade elementos para avaliação da gestão dos recursos que lhe foram consignados no Orçamento da União.

A educação é uma das prioridades do Governo Federal. Educação para todos e em todos os níveis, com democracia e qualidade. Neste contexto, a SEED atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação (TICs) e das técnicas de educação à distância aos métodos didático- pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL; 2004, p.3).

O MEC, por meio da SEED, em 2004, investiu R\$14 milhões no apoio técnico e financeiro a instituições possibilitando a abertura de 19 cursos à distância de Licenciatura em Matemática, Química, Física, Biologia e Pedagogia a serem fornecidos em todo o Brasil. Essa iniciativa permitiria a oferta de 17.585 vagas no ensino superior público, a partir de 2005. O consórcio da UEM faz parte desse projeto. Trata - se da primeira iniciativa em larga escala do MEC e, apoio direto a expansão do ensino a distância nas IPES. Ampliou o Proinfo, beneficiando mais de 500 escolas das redes estaduais e municipais de educação com a destinação de equipamentos e *softwares livres*.

O Proformação habilitou cerca de 5 mil professores da rede pública que ainda não possuíam diploma de Magistério nas Regiões Norte, Nordeste e Centro - Oeste.

De acordo com Neves

Se a escola deve mudar, certamente os cursos de formação de professores precisam também passar por uma mudança profunda e radical. Todas as características da escola contemporânea antes apresentadas devem estar presentes nos cursos que formam os profissionais da educação. O cotidiano da formação dos educadores deve ser marcado por um diálogo interativo entre

ciência, cultura, teorias de aprendizagem, gestão da sala de aula e da escola, atividades pedagógicas e domínio das tecnologias que facilitam o acesso à informação e à pesquisa (NEVES, 2005, p.137).

Está prevista a cooperação entre os Ministérios da Educação do Brasil e do Timor - Leste para realizar - se de janeiro de 2005 a dezembro de 2007. Inicialmente o projeto oferecerá 100 (cem) vagas para professores da escola primária equivalente ao ensino médio com habilitação magistério.

O programa TV Escola desenvolve estudos para incentivar a produção de programas nacionais e para modernizar os equipamentos e linguagens, de forma a integrar - se à tecnologia digital e permitir interatividade, sendo dessa forma um programa estratégico para a inclusão.

A SEED atua de forma transversal no Ministério da Educação, prestando apoio técnico e pedagógico a projetos e programas cujas coordenações estejam em outras secretarias, a exemplo do Programa Proinfantil Secretaria de Educação Básica (SEB) e Escola de Gestores Instituto Nacional Anísio Teixeira (INEP).

Existe uma articulação interministerial onde a SEED participa no Acordo de Cooperação Técnica, firmado entre o MET, MEC, SENAI, Governo do Estado do Piauí e a INTEL, que visa a execução do Programa Aluno Técnico - Primeiro Emprego, cujo objetivo é a criação de oportunidades de trabalho para jovens de maior exclusão social na área de tecnologia da informação por meio de oficina – escola de montagem, recuperação e manutenção de microcomputadores.

O MEC firmou ainda, protocolos de intenção com o Ministério da Defesa, que prevêm a colaboração mútua para o desenvolvimento das ações educacionais em zonas de fronteira e em áreas críticas das regiões Amazônica e Centro - Oeste. Os documentos firmados entre o MEC e os comandos do Exército e da Aeronáutica iniciam uma série de atividades educacionais ou têm como objetivo fortalecer a soberania nacional, a cidadania e a ética. A parceria dimensiona a oferta de apoio técnico - pedagógico da SEED, a SETEC e a SEB, para a formação inicial e continuada, de alfabetizadores de jovens e adultos dispersos nas áreas abrangidas pelo acordo, utilizando as TICs.

Diz Almeida que

Inserir - se na sociedade da informação não quer dizer apenas ter acesso à tecnologia de informação e comunicação (TIC), mas principalmente saber utilizar essa tecnologia para a busca e a seleção de informações que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto. Assim, o uso da TIC com vistas à criação de uma rede de conhecimentos favorece a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional. Tudo isso poderá levar à criação de uma sociedade mais justa e igualitária (in NEVES, 2005, p.71).

Faz - se necessário apresentar a missão institucional e as competências legais e regimentais do Decreto nº 5.159 de 28/07/04 que estabelece a SEED

1. Formular, propor, planejar, avaliar e supervisionar políticas e programas de educação a distância (EAD), visando à universalização e democratização do acesso à informação, ao conhecimento e à educação;
2. criar,desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, programas e ferramentas para a formação inicial e continuada a distância;
3. prospectar e desenvolver tecnologias de informação e comunicação que possam aprimorar o processo de ensino aprendizagem;
4. prover infra- estrutura de tecnologia de informação e comunicação às escolas e instituições públicas de ensino;
5. articular- se com os demais órgãos do Ministério, com as Secretarias dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, com as redes de telecomunicações públicas e provadas, e com associações de classe para o aperfeiçoamento do processo de educação a distância;
6. promover e disseminar estudos sobre educação a distância;
7. incentivar a melhoria do padrão de qualidade da educação a distância em todas as modalidades;
8. planejar, coordenar e supervisionar a execução de programas de capacitação, orientação e apoio a professores na área de educação a distância;
9. promover a cooperação técnica e financeira entre a União,Estados ,Distrito Federal e Municípios e organismos nacionais, estrangeiros e internacionais, para o desenvolvimento de programas de educação a distância;e
10. assessorar o Ministério da Educação na definição e implementação de políticas, objetivando a democratização do acesso e o desenvolvimento da educação superior a distância (BRASIL, 2004, p. 56).

Um de seus princípios de trabalho é o respeito à autonomia de seu público - alvo: alunos, professores e gestores de escolas públicas de ensino fundamental, médio e de

instituições públicas de ensino superior, as secretarias estaduais e municipais de educação.

Com base nesse princípio, a SEED propõe – se a realizar um trabalho colaborativo, promovendo a integração entre os envolvidos, respeito ao pluralismo de idéias e de concepções educacionais que fundamentam os projetos pedagógicos dos diferentes sistemas de ensino e das escolas, buscando a otimização dos recursos.

A SEED insere - se nos seguintes programas, a partir do Plano Plurianual 2004: Gestão da Política de Educação; Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação, Universidade Século XXI; Brasil escolarizado e Difusão e Popularização da Ciência.

Magdalena considera que

[...] Podemos considerar que professores e alunos estão sendo soterrados por uma massa caudalosa de informações em contínua transformação, da qual retiram apenas porções esparsas e fragmentadas que constituem em suas mentes uma difusa miscelânea, incapaz de auxiliar nos momentos de confronto e de tomada de decisão. Uma das conseqüências graves, constantemente detectada, deste fato é a dificuldades de desenvolvimento, na medida em que a população não apresenta competências para compreender e propor alternativas de solução para problemas tanto de sua realidade local como da universal (2005, p.51).

As gestões orçamentárias e financeiras estão em consonância com os Programas do Plano Plurianual de 2004

Gestão	Liberado	Executado
Gestão Orçamentária 2001	R\$ 90.654,349, 59.	R\$ 75.496,224, 27.
Gestão Orçamentária 2004	R\$ 66.458.764,00	R\$ 62.077,999, 60.

Fonte: Relatórios SEED 2001, 2004.

O Programa de conteúdos e de Programas Educacionais apresentou o curso de prevenção ao uso indevido de drogas - Produção de vídeo, convênio com a FUB num total de R\$ 599.992,50.

Da mesma forma o Proinfo – Capacitação de Recursos Humanos para o uso de Tecnologias na Educação forma técnicos de suporte em convênio com as seguintes Universidades.

Universidades	UFRGS	UFSCar	UFMT	UFMG	UFPA	UFCE
Valores (R\$)	100.276,00	135.564,68	37.047,80	54.176,64	72.755,41	129.604,00
Total (R\$)	529.424,53					

Fonte: relatório SEED, 2004.

Para a Formação em Curso de Especialização foi destinado à UFRGS o valor de R\$ 513.400,00. Ainda para o Programa TV Escola, Curso TV na Escola e Desafios de Hoje a FUB recebeu R\$ 500.000,00. Para o programa Rádio Escola a FUSP o valor destinado foi de R\$ 553.040,00. Como se vê, são muito poucas Universidades Públicas que se propõem a gerir recursos destinadas à EAD, via suas fundações.

O Departamento de Políticas em EAD (DPEAD) a SEED firmou convênios no valor de R\$ 13.999.998,00 com 13 IPES organizadas consórcios, sendo nove federais e 4 estaduais, selecionadas na Chamada Pública 01/04.

O investimento em IPES no ano de 2004 foi o seguinte

Universidades	Valores (R\$)
IPES	13.999.998,00
FUB	599.992,50
FUSP	553.040,00
UFRGS	513.400,00
	100.276,00
UFSCar	135.564,68
UFCE	129.604,00
UFPA	72.755,41
UFMG	54.176,64
UFMT	37.047,80
Total	16.195.855,03

Fonte: Relatório SEED, 2004.

Comparando o investimento nas Universidades de 2001 R\$ 2.284.400,00 e para a Pesquisa R\$ 253.213,80, constatamos que em 2004 o investimento em projetos da educação básica foi bem maior, conforme quadro apresentado.

O objetivo de comparar os dois relatórios foi justamente pinçar os investimentos no ensino superior do país, dessa forma, fazendo uma avaliação das políticas públicas nacionais desenvolvidas e desencadeadas nesse nível de ensino.

É definida uma política na modalidade em EAD com justificativas e reforços que a mesma é destinada para as defasagens de formação nesse nível de ensino. A Unirede foi fundada em 2000 e é um consórcio que reúne Universidade e Faculdades Federais, Estaduais e Municipais para o desenvolvimento da educação à distância. Ela gerencia e articula projetos e cursos das instituições que dela fazem parte.

Pela forma que a Unirede se constituiu é perceptível que sua visão difere do que comumente se institui no país sobre a forma em que se estabelece a EAD.

A Open University, por exemplo, conta com cerca de 200 mil estudantes e o único curso que não é oferecido à distância é o de medicina.

Mota (2004) afirma que “praticamente todos os cursos de graduação podem ser oferecidos de forma não – presencial “carreiras” como medicina eu nunca vi em nenhum lugar no mundo”. Para outros, não há impedimento. Concordamos com o autor, porém quando ele diz “não presencial”, discordamos, pois não existe essa modalidade de ensino. A EAD é uma modalidade de ensino que se apresenta como alternativa. Ela não é antagônica à modalidade instituída que exige 75% de frequência presencial para aprovação.

A modalidade à Distância tem definido em seus projetos, critérios, cerca de 20% de frequência presencial e a carga horária restante com outras formas de atendimento como: e - mail, telefone, chats, videoconferência, teleconferência, carta, fax, etc.

Para Leite (2005) o lema é “cooperação acadêmica e as decisões finais são tomadas por um convite gestor, com representantes de cada consórcio - cada um deles, por sua vez, tem representantes de todas as universidades participantes”.

Como em qualquer outra modalidade de Ensino, essa apresenta problemas, Amaral afirma não haver “operacionalmente” empecilhos para ensinar a distância. “A dificuldade geral, hoje, é manter o mesmo nível de qualidade presente no ensino tradicional. Em termos gerais, é tudo muito novo, e fica difícil estabelecer parâmetros para comparar”. (AMARAL, 2005)

O presidente da Abed, Frederic Michael Littto, apresenta como desvantagem a falta de uma biblioteca. (AMARAL, 2005) A minuta do Decreto apresenta como vital a existência da biblioteca virtual para atendimento à modalidade de ensino. Tanto Litto quanto Amaral entre outros, concordam que a EAD permite atender a um público muito maior e mais variado.

A EAD atende a pessoas ocupadas, sem disponibilidade de horários e otimiza o tempo livre, diz Litto. Amaral aponta a questão da deficiência física ou alguma paralisia, que não pode sair de casa, ganha a oportunidade de estudar. Ratifico essas considerações uma vez que foge daquela concepção de que não deu certo no ensino regular, então procura a EAD.

De acordo com Castellón e Jaramillo

A diferencia de lo que sucede en muchos países en donde la libertad de enseñanza impide que los actores políticos pongan sus manos en las universidades, en Finlandia los planteles de educación estuvieron al servicio de un plan cuyo objetivo era insertar al país en la sociedad de la información. Su función fue capacitar el capital humano necesario para dicho saldo, junto con desarrollar la investigación necesaria para desarrollar una industria tecnológica pujante. Tanto el diseño curricular y la investigaciones desarrollados por las universidades siguieron objetivos claros, para lograr el desarrollo tecnológico del país (2005, p.45)*.

A questão já não é mais ser a favor ou contra e sim otimizar as tecnologias da informação e a inserção de mais uma modalidade de ensino, para quem dela quiser fazer parte.

As IPES devem procurar conhecer essa modalidade de ensino desconstruindo o equívoco instalado na concepção da modalidade e desmontando os “caça - níqueis” instituídos no país. Dessa forma a educação pública como um todo, pode oferecer as modalidades instituídas na legislação vigente.

Carlos Alberto Dantas, presidente do grupo de trabalho em EAD da USP, diz que enquanto a USP engatinha na definição do perfil de seu primeiro curso de graduação à distância, outras universidades já têm programas bem delineados, como a UNB, a PUC-RS e a UDESC. (DANTAS, 2005) Acrescentaria ainda a UFMT, UFRJ e a UFMG que apresentam projetos constituídos e como política educacional. Dantas afirma ainda que o Curso de Graduação a ser implantado na USP em 2006, está certo, e que o curso será gratuito.

Apresentamos a análise feita entre os Decretos nº 2494/98, 2156/98 e a minuta do Decreto que substituirá os decretos vigentes, conforme anexo 3. A minuta ficou no site da SEED aberto para receber contribuições, em forma de sessão pública, até 29 de abril de 2005 e em 19 de dezembro do mesmo ano foi transformado o Decreto nº 5622/05.

* A diferença do que se passa em muitos países onde a liberdade de ensino impede que os políticos coloquem suas mãos nas universidades, na Finlândia os profissionais da educação estiveram a serviço de um plano cujo objetivo era colocar o país na sociedade da informação. Sua função foi capacitar o capital, humano necessário para tal função foi capacitar o capital, humano necessário para tal função; juntamente com o desenvolvimento de uma indústria tecnológica forte. Tanto o desenho curricular e as investigações desenvolvidas pelas universidades seguiram objetivos claros, com a finalidade do desenvolvimento tecnológico do país.

Podemos constatar que o Decreto nº 2561/98 foi aprovado apenas para a alteração dos artigos 11 e 12 do Decreto nº 2494/98, aliás, para acrescer o nível tecnológico, educação profissional e de nível técnico. Quanto à minuta, requer um olhar mais aprofundado após sua aprovação e transformação em Decreto.

A minuta não apresenta modificações radicais. Ao nosso ver os itens mais significativos dizem respeito à superação de limitações de espaço e tempo, descentraliza o credenciamento para os estados e instalações físicas com estrutura técnica e suporte.

A Educação a Distância na Sociedade Tecnológica apresenta potencialidades, limites e contradições.

São as contradições existentes que nos mostram os limites e também apontam as potencialidades que podem transformar - se em possibilidades.

Para Gamboa

A compreensão da prática social dos homens na complexidade da atual formação social somente terá sentido na medida em que o interesse emancipatório se orienta para a transformação dessa forma de agir, no contexto da atual sociedade, para a construção de novas formas de trabalho no perfil da nova formação social (1995, p.45).

E, mesmo que a práxis pareça ser uma categoria epistemológica utópica, é pela análise das contradições que as possibilidades da síntese existem, portanto, na categoria da práxis. É na superação das contradições que se abrem novos caminhos....

Considerações Parciais II

A apresentação do processo histórico bem como sua conceituação são necessárias para anunciar quais são os potenciais, limites e contradições da EAD.

A legislação engloba essas três perspectivas, uma vez que, tanto na ótica de quem as elabora quanto na daqueles que se enquadram e executam, existe uma correlação de forças para fazer valer muitas vezes o que está escrito e outras para que a partir das interpretações se valham ora um lado, ora outro.

Evidenciamos ainda que a educação deve ser pensada como um todo e não como modalidades que dão certo e que não dão certo, ou ainda, as que 'salvam' e as

que 'não salvam'. Dessa forma apresentamos como e quando foram fundadas as IPES no estado do Paraná e ainda como a EAD foi inserida nessas instituições.

Lançamos um olhar crítico na SEED/MEC analisando os relatórios de gastos com projetos em 2001 e 2004. Denunciamos a desproporção entre os gastos existentes em EAD no país e os gastos geridos pelas IPES, irrisórios.

De que forma tais gastos são controlados? E, aproveitando o vocabulário comercial: o produto é satisfatório com relação ao capital investido? Está sendo feito algum tipo de avaliação para que estas questões sejam respondidas?

A EAD no PR não fugiu à matriz no Brasil. Entrou como forma de acesso comercial à educação: mistificadora, desplanejada e controlada, como se fosse um exotismo, novidade tecnológica e não uma política transformadora.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DA EAD: AS EXPERIÊNCIAS PÚBLICAS DO PARANÁ

Temos como objetivo neste capítulo analisar os projetos de EAD da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)- curso que funcionou no município e Cornélio Procópio e da Universidade Federal do Paraná (UFPR)- curso que funcionou no Instituto Adventista Paranaense em Maringá, por meio da oferta dos cursos: Normal Superior com Mídias Interativas e Pedagogia - com habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério da Educação Infantil - respectivamente.

Escolhemos os referidos projetos por serem os únicos a serem oferecidos por universidades públicas, o que não significa que os projetos apresentados tenham sido gratuitos. O projeto da UEPG em parceria com a UEB uma entidade privada que não tinha como certificar sem a IES e a partir daí convênios com municípios, oferecendo formação superior para professores da rede oficial. Já o projeto oferecido pela UFPR era conveniado com municípios e escolas particulares.

Outro fator justificativo foi por acreditar na possibilidade do desenvolvimento da modalidade à distância numa perspectiva emancipatória, fugindo da matriz neoliberal e construindo uma matriz que busque o envolvimento da comunidade acadêmica entre outros elementos de gestão que Rumble nos indica.

Apresentamos, também, o projeto ofertado pela UEM, em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso, já extinto, e o projeto consorciado UEM/IPES, aprovado pela chamada pública nº 01/2004, MEC.

Vale destacar que a literatura traz os termos Educação e Ensino à Distância como sinônimos, assim, continuamos utilizando os termos indiscriminadamente.

Considerando que a qualidade* tem conceito relativo e pode ser uma questão política e de conveniência, apresentamos a análise da gestão dos sistemas de ensino à distância, a partir de Rumble (2003), pois são pelos critérios de controle da gestão que podemos fazer análise desses cursos, constatando assim seus propósitos.

Entre vários conceitos de qualidade, Townsend e Gebhard propuseram uma dicotomia na abordagem de qualidade, apontando os dois tipos básicos de qualidade: a qualidade de fato e a qualidade em percepção. A qualidade de fato coaduna com os conceitos de Crosby (1992) e Juran (1991). O primeiro afirma que “ a qualidade deve ser definida como cumprimento de requisitos”. E cumprir requisitos nada mais é que produzir um produto ou serviço com as características exatas a um padrão prefixado. Da mesma forma, Juran conceitua a qualidade igual a Crosby, porém afirma que esta é a adequação ao uso, não especificando quem faz este julgamento. Sendo assim o julgamento é impessoal e técnico baseado em características objetivas do produto ou serviço.

Já a qualidade em percepção aponta como o cliente vê e sente o produto ou serviço, depende de sua percepção quanto ao grau que o produto atende ou supera suas expectativas. (MARTINS, 1999, p.139-140) Desta forma, a organização valoriza a concomitância de ambas abordagens de qualidade, muitas vezes havendo necessidade na implementação de mudanças técnicas e administrativas.

A gestão contemporânea tornou-se um espaço ainda mais dinâmico em razão da expansão da tecnologia e sua disseminação em todas as áreas, setores e ambientes da vida e do trabalho.

* [...] a aplicação destes conceitos às situações reais exige a transformação de idéias em indicadores observáveis e às vezes mensuráveis. Para diferente, grupos diferentes, povos diferenciados, a forma de avaliar beleza, pureza, justiça, santidade, eficácia e perfeição são diferentes. MARTINS, O. B. ; POLAK, Y.N. de S.;SÁ. R. A. de.(org.) **Educação à distância**: um debate multidisciplinar.Curitiba: UFPR, 1999, p.138.

Sobre gestão Neves diz que “Na educação, a inserção das tecnologias - com seus novos modos de aprender e ensinar, seus equipamentos, linguagens, valores éticos e estéticos - vem sendo abordada quase sempre do ponto de vista dos professores. E não são poucos aqueles que se queixam da falta de apoio na escola para uma ação mais eficaz.” (NEVES, 2005, p.125)

O que nos chamou atenção no livro de Rumble foi seu interesse em descrever a gestão de um sistema de ensino à distância de modo a obter o máximo de seus recursos, alcançando os objetivos propostos. Sendo assim, o autor mostrou que não há respostas prontas e que se depende do que é proposto para se atingir os objetivos. Outra questão é a de que a obra foi traduzida para a língua portuguesa em 2003, porém, ela foi originalmente publicada no início dos anos de 1990, trazendo como exemplo de EAD no Brasil, o projeto Acesso da Petrobrás. Então, dez anos é um período significativo no campo da pesquisa. Convenhamos que se não tivermos acesso às atualizações e aos avanços na área da pesquisa, corremos o risco de mostrar o que já foi mostrado.

Iniciado em 1975, teve importantes desafios a vencer à época da implantação. Os cursos e programas de capacitação de pessoal do Projeto Acesso refletiam uma proposta ousada: oferecer capacitação/habilitação profissional específica não existente no mercado, aos profissionais da Empresa, sem afastá-los de suas atividades. A ousadia se deve a proposta de atender a uma clientela atuante nas plataformas marítimas e terrestres, em locais de difícil acesso, em todo o país, trabalhando em escalas de 15 dias embarcados e 15 dias em terra.

Outra questão complicada a ser resolvida era a elaboração de material de estudo com conteúdos específicos, não disponíveis em bibliografia nacional. Para resolver esse problema, contou-se com a experiência dos profissionais da empresa e uma minuciosa análise das rotinas de trabalho.

Foram oferecidas pelo Projeto mais de 200 habilitações e qualificações profissionais, nas áreas de perfuração, exploração, produção, industrialização do xisto e, também, suplência em níveis de Ensino Fundamental (1º Grau) e Médio (2º Grau). De 1975 até hoje, 3.437 alunos concluíram os cursos do Projeto Acesso. O material de estudo produzido pelo CETEB para as habilitações alcança a marca de 421.457 exemplares distribuídos (CENTRO TECNOLÓGICO DE BRASÍLIA, 2004).

Atualmente o Projeto oferece o ensino fundamental e médio para os empregados, que são atendidos pelos próprios coordenadores da empresa, em núcleos pedagógicos implantados nas plataformas.

No livro de Rumble, a gestão de sistema comporta o planejamento, a organização, a direção e o controle. Ele discute o processo de definição do quadro institucional e do sistema de financiamento e descreve os três principais subsistemas de materiais - produção de materiais; subsistema de serviços – apoio aos estudantes e subsistema administrativo - a gestão dos tutores. Esses podem ser influenciados por diferentes culturas e filosofias.

Aborda, ainda, a questão que permite conduzir com o apoio do pessoal envolvido, uma atividade com eficiência e eficácia.

A gestão é um exercício comum a todas as organizações, quer tenham finalidade lucrativa ou não, quer sejam grandes ou pequenas, públicas ou privadas. O grande desafio compete principalmente ao governo, ao estabelecer políticas públicas para que a EAD aconteça sem o estigma de algo menor e com fins lucrativos.

3.1 UEPG/UEB: Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNS-MI)

O CNS-MI realizado através de uma parceria entre a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e a Fundação Educacional Universidade Eletrônica do Paraná (UEP), hoje, Universidade Eletrônica do Brasil (UEB) foi criado atendendo a um convite da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. É com esta intenção que o Curso Normal Superior com Mídias Interativas foi criado, usando de tecnologia avançada em comunicação e educação. Outras motivações políticas, nacionais e internacionais, já foram debatidas em estudos recorrentes atuais. (SILVA, 1999)

Em sua proposta, o curso buscou atingir os objetivos:

- Habilitar professores visando à melhoria de sua atuação na rede oficial de ensino – municipal, estadual ou particular – na Educação Infantil e nos anos iniciais ao Ensino Fundamental.

- Cumprir a responsabilidade social de qualificar professores em grau superior, no decorrer desta década, em consonância com as exigências da legislação atual.

- Ampliar os referenciais teórico-conceituais para uma melhor compreensão e descoberta de conteúdos e formas pedagógicas menos convencionais, possibilitando a produção e criação de opções mais significativas de aprendizagens, dentro do coletivo das escolas, como parte de uma grande rede integradora de geração de conhecimento, mediante o uso de tecnologias de comunicação. Para Chinali

O mito da qualificação, tal como manipulado pela ideologia burguesa, consiste exatamente em propor que há uma via para alguém se tornar “livre”, nesse contexto, sem romper com a hegemonia capitalista. O conceito de “tecnologia” geralmente é associado, na ideologia burguesa, ao de “neutralidade”, insinuando - se que as opções tecnológicas não dependem de objetivos “políticos”. O pressuposto seria de que existem objetivos “vitais” para os seres humanos, comuns a todos eles e neutros, no que diz respeito às relações que mantêm entre si. Deste ponto de vista as tecnologias estariam voltadas a atender tais objetivos, os quais não dependeriam dos diferentes projetos de sociedade que os diferentes seres humanos formulem. Estes objetivos estariam vinculados à manipulação do meio físico, cuja “objetividade” implicaria, igualmente, numa “objetividade” das técnicas. Como decorrência disso, antes e acima de discutir a distribuição dos bens a serem produzidos, seria necessário “preparar” os trabalhadores para “as operações” [...] “objetivamente” [...] “necessárias” para a produção dos mesmos (1998, p.187).

Freire define cultura como um campo de batalha a respeito da significação, um diálogo de muitos lados que nunca é neutro. Para Freire, linguagem e cultura refletem sempre uma pluralidade de valores, vozes e intenções que geram o diálogo. Uma perspectiva como essa chama atenção para a intensidade das contradições sociais dentro de sistemas lingüísticos simbólicos. A cultura nunca é despolitizada; ela permanece sempre amarrada aos relacionamentos sociais de classe que a informam [...]” (MCLAREN, 1997, p.328-329).

O curso assumiu, em sua finalidade, compromisso com os valores básicos de uma formação de professores comprometida com o êxito da educação escolar e com a sociedade contemporânea, e buscou atender aos desafios que o momento atual da sociedade brasileira coloca aos cursos de formação de professores da educação básica.

Para sua execução o CNS–MI oferece ambiente educacional peculiar, com apoio tecnológico às atividades presenciais. Sendo composto por:

- Unidade de Geração (estúdio composto de equipamentos de videoconferência, câmera de documento, computador multimídia, vídeo cassete, podium integrador de mídia e sistema de som).
- Unidade de Recepção (sala de aula de videoconferência, equipada com dois televisores – 33 e 29 polegadas – câmera de documento, videocassete e o equipamento de videoconferência).
- Laboratório de Aprendizagem (sala com 10 computadores multimídia, interligados em rede e à Internet, destinada ao trabalho on-line em ambiente virtual de aprendizagem).
- Sala de Aula para Tutoria (sala equipada com 5 computadores, destinada a dinâmicas presenciais e às sessões de suporte e trabalhos off-line).

No âmbito municipal o ambiente educacional ficou assim organizado:

- Sala de Videoconferência (VC) - equipada com 1 TV 33', 1 TV 29', 1 vídeo cassete, 1 câmara de documento e todo equipamento de videoconferência (transmissor – Vcon, amplificador, caixas de som, teclado e microfones sem fio) ligados a uma rede de fibra ótica com velocidade de 256 KBPS.
- Laboratório de Aprendizagem – equipada com 15 computadores, todos ligados a Internet em tempo integral, com velocidade de acesso muito rápido, sendo 10 computadores para realização das atividades on-line (com interação) e outros 5 computadores para o suporte.
- Sala de Aula para Tutoria – onde os Estudantes-Professores trabalham diretamente com o tutor, realizando estudos dos módulos e debatendo as aulas da VC. A Coordenação Local e as Tutoras organizaram uma pequena biblioteca, com seus acervos particulares.

Os sistemas de “videoconferência” e “on-line” (via Internet) são considerados Educação à Distância, mas os Estudantes-Professores têm sua frequência obrigatória, todos os dias da semana.

Este ambiente educacional conta com a atuação de uma equipe:

- Coordenador Geral (do corpo docente da UEPG) e Coordenador Local (indicado pelo órgão municipal de Educação) – atuam em sintonia tomando as medidas necessárias para o aperfeiçoamento do Curso durante seu desenvolvimento.

- Docentes – responsáveis pela definição do conteúdo programático e planejamento das atividades desenvolvidas, além de ministrar as aulas por videoconferências e avaliar os trabalhos realizados ao término dos temas.
- Assistentes – auxiliavam os docentes na elaboração das atividades referentes aos temas curriculares, assessoravam os Estudantes–Professores, via Internet, na compreensão e execução das atividades (esclarecimentos de questões pedagógicas) e realizam a correção destas, dando retorno aos mesmos.
- Tutores – acompanhavam, incentivavam, orientavam e avaliavam os Estudantes-Professores, desenvolvendo atividades práticas. Os tutores estão sempre junto a sua turma, auxiliando na reflexão, fazendo a ponte entre a prática pedagógica e os conhecimentos sistematizados adquiridos.
- Estagiários de Informática – responsáveis pelo assessoramento técnico durante a realização das atividades on-line.

A princípio, comporia a equipe – os Orientadores Acadêmicos, que teriam a função de orientar e acompanhar as produções técnico-científicas dos Estudantes Professores: Estudos Independentes e Síntese Elaborada do Curso. Esta função foi incorporada às responsabilidades dos Tutores.

Na proposta do curso também havia os Monitores, que verificariam a frequência e o tipo de acesso à rede. Teria a função de trocar mensagens com os Estudantes–Professores, coletando informações complementares, discutindo procedimentos, comentando ocorrências e distribuindo avisos. Contudo esta atuação nunca existiu e suas responsabilidades foram assumidas pelo Coordenador Local e Tutores.

Esta equipe tem atuação comprometida com os acadêmicos do Curso, que recebem a nomeação de Estudantes–Professores. Tal nomenclatura deve-se ao fato que para inscrever-se no exame de vestibular há critérios determinados: ter concluído o curso Normal, em nível Médio e atuar na rede oficial de ensino. Tais critérios fazem com que todos tenham a condição de Professor, e estudante porque, é claro, estão freqüentando, nesta condição, o Curso Normal Superior.

Desta forma o curso apresentava, inicialmente, em sua estrutura:

- 500 horas de aproveitamento de estudos: o aproveitamento de estudos ocorre mediante a comprovação de conclusão do Curso Normal em nível Médio, com

duração mínima de 3200 horas. Este critério é exigido para a inscrição ao processo seletivo.

- 1608 horas de conteúdos curriculares, organizados em Módulos, subdivididos em temas, que possuem carga horária diferenciada.

Havia um Módulo Introdutório e quatro Módulos Interativos, sendo que o desenvolvimento destes ocorre nas aulas por videoconferência, ministradas pelos Docentes.

- 102 horas destinadas à Síntese Elaborada do Curso (carga horária adicionada aos conteúdos curriculares, totalizando 1710 horas): cada Estudante–Professor, individualmente ou em dupla, deverá registrar o desenvolvimento de todo o curso, como uma proposta de sistematização gradativa do conhecimento acumulado e do saber apropriado nos diversos momentos, a partir de reflexão e produção pessoal e construção coletiva do conhecimento.

- 90 horas de Estudos Independentes: são previstos dois Estudos Independentes a serem realizados individualmente, no decorrer dos Módulos, com acompanhamento do Orientador Acadêmico. Estes trabalhos podem assumir diferentes formas: sistematização de conhecimentos adquiridos, investigação científica, análise de sites, desenvolvimentos de projetos que envolvam tecnologia aplicada à educação, docência em cursos para a comunidade.

- 900 horas de Práticas Pedagógicas: 400 horas reconhecidas as atividades desenvolvidas regularmente, na rede oficial de ensino e 500 horas, divididas em 6 Vivências Educadoras (denominação dos momentos de ação e reflexão prático – teóricas).

Para McLaren (1997, p.280)

A preocupação dos professores em relação à dicotomia teoria - prática torna-se, mais uma vez, uma preocupação para mim: serei capaz de mostrar uma diferença entre uma relação um - para - um impossível entre a teoria e a prática, e um papel mais saudável da teoria, ou seja, “o de conscientemente questionar (a prática) interrompendo o previsível com análises que apontem para outras possibilidades” e “restaurar o momento contemplativo no qual interrompemos nossas idéias tão arraigadas, perguntando- nos novamente as questões básicas que a atividade prática silencia”?(In PINAR e GRUMET, 1988).

Logo, a melhor forma de ensinar é aquela que propicia aos acadêmicos sua autonomia para buscar novos conhecimentos.

Em atendimento ao MEC e à legislação, esta estrutura foi alterada, apresentando-se da seguinte forma:

- 1800 horas de conteúdos curriculares, sendo 1608 horas organizadas em Temas/Módulos e 192 horas destinadas à Síntese Elaborada do Curso, que assume também outra proposta.

A dupla de Estudantes–Professores elegia uma temática e aprofundava seus estudos teóricos, a partir destes realizava uma pesquisa: aplicava instrumentos para coleta de dados, organizava estes e os analisava.

A finalização deu-se pela entrega de um trabalho sistematizado que continha fundamentação teórica, descrição da pesquisa realizada, bem como a análise quanti–qualitativa dos dados coletados. Assim, a Síntese tem a mesma estrutura de um “Trabalho de Conclusão de Curso”, que depois é apresentado para a Coordenação Local, tutora e docentes da UEPG, além dos demais Estudantes–Professores. A orientação da Síntese ficou sob a responsabilidade dos Tutores.

- 400 horas de Práticas Pedagógicas, divididas em cinco Vivências Educadoras, cada qual com sua proposta. As Vivências são acompanhadas e avaliadas pelos Tutores.

A 1ª Vivência Educadora (60 horas) tinha função de diagnóstico. O Estudante–Professor realiza observação em toda estrutura escolar, inclusive sua documentação e a prática docente cotidiana. Apresenta relatório reflexivo com fundamentação teórica, levantando uma problemática observada.

Almeida aborda que

Essa prática pedagógica é uma forma de conceber educação que envolve o aluno, o professor, as tecnologias disponíveis, a escola e seu entorno e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, denominado ambiente de aprendizagem. Tudo isso implica um processo de investigação, representação, reflexão, descoberta e construção do conhecimento, no qual as mídias a utilizar são selecionadas segundo os objetivos da atividade (2005, p.43).

Então, é pela observação da prática cotidiana que vislumbramos a construção da cidadania.

Na 2ª Vivência Educadora (60 horas), a partir do diagnóstico feito, o Estudante-Professor elaborava e desenvolvia um plano de atividades, era a docência reflexiva. Apresentava um parecer descritivo, avaliando a ação realizada.

Para Costa

O avanço dos níveis de reflexão empírica para reflexionante implica na possibilidade por parte do aluno de explicar, pela fala, pela escrita, pelo desenho, ou por outro meio, o que eles fizeram no nível prático, mas sem voltar à situação prática (pelo menos durante a explicação). Nesta perspectiva o professor estaria criando uma situação nova, desafiadora, uma dificuldade tão grande como fora a primeira. Ele estaria propondo uma ação de segunda potência, ou seja, a descrição pelo aluno da tarefa prática que ele realizou, mas agora usando apenas processos internos, isto é, fazendo uso de abstração, tanto empírica como reflexionante. Assim o processo que embasa toda aprendizagem, ocorre através de um **processo endógeno** (interno) de **abstração reflexionante**, e não apenas no nível **exógeno** da ação prática (2002, p.31-32).

É na 3ª Vivência Educadora (80 horas) que o Estudante-Professor elaborava um projeto de investigação científica: subsidiava-se teoricamente e aplicava instrumentos para coleta de dados. A sistematização foi apresentada na Síntese Elaborada do Curso.

Prado diz que

Cabe ao professor elaborar projetos para viabilizar a criação de situações que propiciem aos alunos desenvolverem seus próprios projetos. São níveis de projetos distintos que se articulam nas interações em sala de aula. Por exemplo, o projeto do professor pode ser descobrir estratégias para que os alunos construam seus projetos tendo em vista discutir sobre uma problemática de seu cotidiano ou de um assunto relacionado com os estudos de certa disciplina, envolvendo o uso de diferentes mídias disponíveis no espaço escolar (2005, p.4).

É pela investigação científica que os pesquisadores criam, inovam e aumentam o número de pesquisas.

Já na 4ª Vivência Educadora (80 horas) o Estudante-Professor organizava e desenvolvia uma proposta de intervenção na comunidade escolar, articulando o papel

social da escola com a comunidade. Envolve alunos, pais, professores, equipe pedagógica e outros profissionais da comunidade externa. Ao término produz relatório, contextualizando a ação e os resultados obtidos.

De acordo com Almeida

A utilização de tecnologias na escola e na sala de aula impulsiona a abertura desses espaços ao mundo e ao contexto, permite articular as situações global e local, sem, contudo abandonar o universo de conhecimentos acumulados ao longo do desenvolvimento da humanidade. Tecnologias e conhecimentos integram-se para produzir novos conhecimentos que permitam compreender as problemáticas atuais e desenvolver projetos, em busca de alternativas para a transformação do cotidiano e a construção da cidadania (2005, p.43).

Na 5ª Vivência Educadora (120 horas) o Estudante-Professor construiu uma síntese, a partir dos temas estudados, apresentando-a em comunidade virtual, via Internet, através das formas criativas que escolher.

Para Almeida

No processo de formação, o educador tem a oportunidade de vivenciar distintos papéis, como o de aprendiz, o de observador da atuação de outro educador, o papel de gestor de atividades desenvolvidas em grupo com seus colegas em formação e o papel de mediador junto com outros aprendizes. A reflexão sobre essas vivências incita a compreensão sobre seu papel no desenvolvimento de projetos que incorporam distintas tecnologias e mídias para a produção de conhecimentos (2005, p.44).

- 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado. No estágio o Estudante-Professor elaborava projeto, desenvolvia-o e apresentava relato analítico. Era avaliado, durante todo o processo, pelo tutor, que orientava e assessorava. No desenvolvimento é também avaliado pelo docente da turma e pelo Supervisor Escolar do estabelecimento escolhido.

Freitas afirma que o estágio curricular

[...] foi visto como uma atividade que valoriza a extensão como momento da prática profissional, da consciência social e do compromisso político da própria Universidade. Nessa perspectiva, define - se que o estágio deva ser reestruturado, apresentando as seguintes características: ser obrigatório por todos os cursos, estar integrado aos projetos vinculados

aos Departamentos e ser pertinente à temática curricular, no sentido de ser computado para a integralização curricular do docente.[...]

[...] O estágio dos cursos de formação docente e a Prática de Ensino se tratados na perspectiva da extensão como mão dupla, integradora e não única e dominadora, podem possibilitar o desencadeamento de uma prática pedagógica que privilegia a construção e reavaliação de conhecimentos, levando a um repensar de seus objetivos e das usas ações (2004, p.229).

- 200 horas de Estudos Independentes. Tal nomenclatura diz respeito às atividades acadêmicas complementares. São os cursos de capacitação/aperfeiçoamento, seminários ciclos de palestras, chats pedagógicos, enfim, são todas as atividades realizadas no decorrer do Curso, em outro período, que complementem e enriqueçam o mesmo. A carga horária era computada mediante apresentação de certificados.

- As 500 horas de aproveitamento de estudos foram mantidas, o que faz com que o Curso totalize 3.300 horas.

O Learning Space (LS) é o software utilizado no CNS-MI, é um programa da Lotus que permite gerenciar cursos à distância, on-line, em tempo real. Para Saviani

As máquinas, como extensão dos braços e agora também do cérebro humano, não são mais do que instrumentos através dos quais o homem realiza aquela atividade, ainda que se trate de instrumentos capazes de pôr em movimento operações complexas, múltiplas, amplas e por tempo prolongado. Portanto, o criador desse processo, aquele que domina plenamente e que o controla em última instância, continua sendo o homem (1994, p.165).

Assim, o Learning Space é uma ferramenta utilizada para desenvolver, gerenciar e aplicar cursos “on-line”, ou seja, curso realizado via computador (Internet, Intranet e Videoconferência) em tempo real. Estes cursos geralmente são desenvolvidos em módulos ou disciplinas, nos quais o aluno tem acesso ao material escrito (impresso ou não) para ser estudado, melhorando a compreensão das atividades a serem desenvolvidas no LS tal material foi composto por textos, rico subsídio teórico, que fundamentou a realização das atividades propostas.

Um curso em LS é dividido em 5 ambientes, denominados: Programação, Centro de Recursos, Sala de Aula, Perfis e Portfólio.

Não compete ao homem, [...] como anteriormente, alimentar a máquina vigiá-la passivamente: compete-lhe controlá-la, prevenir

defeitos e, sobretudo, otimizar o seu funcionamento.[...] Em oposição absoluta ao mito da “fábrica sem homens”, a intervenção humana está longe de desaparecer. Muito pelo contrário, nunca foi tão importante... deve exercer na automação funções muito mais abstratas, muito mais intelectuais (IANNI, 1999,146) .

Os alunos do curso tinham acesso aos 4 primeiros componentes e ao portfólio apenas para consulta das avaliações, e os assistentes a todos eles.

Os componentes de um curso aos quais o aluno tinham acesso possuíam as seguintes funções:

Programação: Contém o plano de aula do Curso. Esse ambiente define, para o Estudante - Professor, as atividades que ele deverá fazer – leitura de material, exercícios, etc., bem como os prazos a serem cumpridos, se for o caso.

Centro de Recursos: Centraliza o material de referência de um curso, incluindo material de outras fontes, como a Internet. O formato do material pode ser texto, vídeo, planilhas, etc.

Sala de Aula: Define uma “sala de aula virtual” como o espaço onde os Estudante-Professores podiam discutir as atividades em andamento entre si ou com o assistente (professor). As discussões podem se públicas ou privadas.

Perfis: Contêm as *homepages* dos Estudantes-Professores e professores do curso, descrevendo informações pertinentes ao ambiente de aprendizagem. É o espaço virtual onde professores e alunos se apresentam.

Portfólio: Neste são apresentados os resultados das correções das atividades realizadas. É onde é feita a correção e atribuída a nota e os comentários pertinentes.

As atividades encontravam-se no ambiente de programação, organizadas em módulos, temas e semanas. O Estudante-Professor após assistir as aulas por videoconferência entrava com sua senha de acesso, exclusiva no LS - fazia a leitura dos textos de apoio e então iniciava sua tarefa, que era obrigatória. Primeiramente era necessário digitar e enviar para revisão do assistente e depois submeter para entrega final.

O LS, no decorrer do curso, apresentou alterações em sua estratégia e metodologia. Anteriormente era realizada a tarefa de forma individual com interação (on-line), com duração de 4 horas contínuas. Em um breve segundo momento, em

duplas, sem interação, ou seja, as atividades eram realizadas e enviadas já como entrega final e só eram corrigidas como uma avaliação, não permitindo complementos e atualizações.

No último ano em que o projeto foi desenvolvido em Cornélio Procópio a interatividade retornou e as tarefas eram realizadas em dupla, contudo há uma diferenciação na carga horária, as 4 horas eram divididas em 2 dias com 2 horas cada, um com interação e outro sem, além da participação no chat, que ocorria nas sextas – feiras e no qual cada dupla devia ter uma representação.

Tal alteração deveu-se ao fato de que 4 horas contínuas eram muito maçantes tanto no “on-line” como na videoconferência (VC). Na nova estratégia, fez-se diariamente 2 horas na VC e depois alternava -se 2 horas no on-line ou 2 horas no off–line. Com maior produtividade e menor cansaço físico.

El empleo de las Nuevas Tecnologías y, en concreto, de los sistemas informáticos a nivel social es un hecho incuestionable. Esta ciencia que irrumpió en la década de los años 60 a nivel mundial, en ámbitos como las empresas, poco a poco fue ocupando un lugar en otros contextos como la sanidad, la política y, desde hace unos años, en la educación. La necesidad de introducir los sistemas informáticos en los centros educativos surge de la realidad social en la que nos encontramos inmersos: la Era de las Nuevas Tecnologías (FERNANDEZ, et al.1998, p.285)*.

Nas primeiras horas os Estudantes–Professores realizavam a leitura dos textos de apoio e executavam a atividade obrigatória, interagindo com os assistentes e enviando-a para correção. Nas outras duas horas, tendo em vista que a avaliação já foi realizada – apresentando as devidas solicitações de correção e ajustes – os Estudantes–Professores adequavam a tarefa às solicitações e as enviavam para entrega final. Após o envio não havia mais interação.

Vale destacar que esta não era a única forma de avaliação. Além da avaliação “on-line”, semanal, o Estudante-Professor realizava um trabalho ao término de cada tema – individual ou em equipe – enviando-o para o docente articulador.

* O emprego das novas tecnologias e, em concreto, dos sistemas informáticos em nível social é um fato inquestionável. Esta ciência que irrompeu na década de 60 em nível mundial, em âmbitos como das empresas; pouco a pouco foi ocupando um lugar em outros contextos como o da saúde, da política e, desde alguns anos, na educação. A necessidade de introduzir os sistemas informáticos nos centros educacionais surge da realidade social em que nos encontramos imersos: a Era das Novas Tecnologias.

Temos como opinião que tal modelo está defasado. O aparato tecnológico ofereceu condições para o desenvolvimento do curso, porém houve vários problemas com a videoconferência e com o laboratório de informática. O papel das tutoras foi fundamental para os encaminhamentos principalmente quando não funcionavam os aparelhos. Outra característica diferenciada do curso foi a frequência diária.

Na parceria feita com a UEPG, esta ficou com a responsabilidade pedagógica e a gestão financeira por conta da UEB. Os envolvidos na UEB tinham relações estreitas com o governo estadual. Então, muitas vezes o pedagógico sofreu alterações por conta do financeiro como exemplo, foi o que ocorreu em relação ao material impresso, que começou riquíssimo e foi empobrecendo ao longo do curso, tendo em vista que a UEB considerou o custo do material didático alto.

A característica do curso foi público/privado. Aliás, era *conditio sine qua non* o envolvimento de uma Universidade para que o mesmo funcionasse. Aqui entra o catavento de Arroyo: os ventos sopraram a favor para que tudo acontecesse.

3.1.1 O CNS-MI em Cornélio Procópio

Em julho de 2000, em Cornélio Procópio, teve início os primeiros passos para a oferta do Curso Normal Superior com Mídias Interativas. Após a recusa do Prefeito da época alegando que no referido município e região todos os professores eram portadores de Curso Superior. Cinco professoras aceitaram o desafio para viabilizar o Curso sem o atrelamento à Prefeitura. E no período de 10 a 14 de julho de 2000 participaram do primeiro treinamento na Universidade Estadual de Ponta Grossa, juntamente com um dos estagiários.

Conforme o Edital nº 01/2000 as inscrições para o 1º Vestibular aconteceram no período de 17 a 20 de julho. O diretor do Centro de Educação Tecnológica (CEFET) – Unidade de Cornélio Procópio disponibilizou instalação para a realização destas. Houve 210 inscrições, de Professores do município de Cornélio Procópio, Abatiá, Bandeirantes, Barra do Jacaré, Congonhinhas, Ibiporã, Jacarezinho, Jataizinho, Joaquim Távora, Leópolis, Londrina, Nova América da Colina, Nova Fátima, Nova Santa Bárbara, Rancho Alegre, Ribeirão Claro, Ribeirão do Pinhal, Santa Amélia, Santa Mariana e Santo Antônio do Paraíso. Vale destacar que foram recebidos inúmeros

telefonemas, inclusive de municípios não relacionados, o que provou que a Prefeitura estava enganada, pois no município e região ainda há inúmeros professores sem formação em nível superior.

Preconceito é o julgamento negativo dos indivíduos e grupos com base em evidências não reconhecidas, não pesquisadas e inadequadas. Como essas atitudes negativas ocorrem com muita frequência, elas assumem um caráter de consenso ou cunho ideológico que é, muitas vezes, usado para justificar atos de discriminação (MCLAREN, 1997, p.212-213).

Acreditamos então que a alegação da Prefeitura de não aceitar o Curso ocorreu por preconceito, falta de decisão e de coragem, não por falta de esclarecimento. Desta forma torna - se difícil atingir a emancipação, e em conseqüência, a democracia.

O processo seletivo aconteceu no dia 06 de agosto de 2000, nas dependências do Colégio Estadual Cristo Rei. Dois professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa vieram coordenar o processo seletivo. Compareceram 206 professores.

As matrículas da primeira opção foram efetuadas no citado colégio, nos dias 19 e 20 de setembro de 2000, e as da 2ª opção, no mesmo local, dia 28 do mesmo. Todas vagas do período noturno foram preenchidas, restando apenas 66 vagas para o período matutino e vespertino. Contudo, houve 53 professores que não efetivaram matrícula, pois só poderiam estudar no período noturno, e neste não havia mais vagas.

Cento e vinte professores regularmente matriculados, início do curso marcado para a primeira semana de fevereiro, e ainda não havia local para funcionamento do curso (janeiro de 2001). É importante ressaltar que o período de julho de 2000 até o início do curso, todas as despesas, inclusive da participação no treinamento e material para inscrição do vestibular, correram por conta das cinco professoras envolvidas, que atuariam como Tutoras.

Um professor da UEPG assumiu que viria alugar um espaço físico e que depois “acertaria” com a UEP, pois no contrato o local era de responsabilidade desta. No decorrer deste período, uma dentre as cinco Tutoras foi escolhida como Coordenadora Local, passando a agilizar o processo. Um representante da UEP veio até Cornélio e estabeleceu parceria com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (FAFICOP), que disponibilizou três salas para funcionamento do Curso. Ficou acertado também que a UEP assumiria o pagamento da Coordenadora Local, situação

atípica, pois nos demais municípios que ofertaram e ofertariam o Curso Normal Superior, era/seria as Prefeituras Municipais as responsáveis por este.

Nos dias 7, 8 e 9 de fevereiro de 2001 houve o 2º treinamento para Tutoras, em Ponta Grossa. Uma desistiu e foi substituída por outra professora, que participou do referido treinamento, assim como as demais e a Coordenadora Local.

Nos dias 16 e 17 do mesmo mês os três estagiários participaram de treinamento. No dia 18, domingo, os equipamentos foram instalados e na segunda-feira, 19, aconteceu a aula inaugural, com a presença de uma professora da UEPG que aqui permaneceu até o dia 10 de março de 2001, para realizar o treinamento dos estudantes-professores em noções básicas de informática.

Em relação à informática, Fernández (et al.) considera

Los progresos realizados en los sistemas informáticos presentan, indudablemente, importantes oportunidades para la mejora de la calidad en la prestación de los servicios de orientación y la facilidad de acceso a la misma.

De cualquier forma, la cuestión no es sustituir los sistemas tradicionales de orientación por la tecnología, sino la de intentar aunar procedimientos diversos. La orientación que emplea como recurso básico la informática, no debe convertirse en un auto-servicio sin más, se hace necesario, más que nunca, el triángulo interactivo: ordenador-joven- orientador (FERNANDEZ et al.1998, p.285)*.

A informática tem um papel relevante na redução do tempo em relação ao grande número de informações que pode levantar em um reduzido espaço de tempo.

Ela é dinâmica e evolui rapidamente cada vez ofertando novos modelos e novas versões de programas. Além disso, os computadores hoje são encontrados desde bancos, supermercados, até hospitais, escolas e universidade (em menor quantidade, principalmente nas públicas).

Neste período outra tutora foi substituída e estas desenvolveram trabalhos de apresentação da estrutura do curso, dos Temas/Módulos, bem como realizaram

* Os progressos realizados nos sistemas informáticos apresentam individualmente, importantes oportunidades para a melhoria da qualidade na prestação dos serviços de orientação e facilidade de acesso aos mesmos.

De qualquer forma, a questão não é substituir os sistemas tradicionais de orientação pela tecnologia, e sim tentar unir procedimentos diversos. A orientação que emprega como recurso básico a informática, não deve converter-se em um auto-serviço apenas, se faz necessário, mais que nunca, triângulo interativo: computador- jovem- orientador.

dinâmicas para socialização, pois os Estudantes-Professores foram divididos nos trabalhos on e off-line.

A princípio cada turma de 30 estudantes-professores era subdividida em 3 ambientes: sala de tutoria, sala de Internet e o suporte, que podia ser realizado na sala de Internet (com computadores específicos para pesquisa) ou na biblioteca. Isso quando não estavam, todos, assistindo às aulas por videoconferências.

No estado do Paraná, até julho de 2003, ocorreram 5 entradas. Sendo que cada entrada correspondia a cinco localidades ou municípios, como foi o caso do CNS de Cornélio Procópio. Cada localidade possuía de 3 a 6 turmas de 30 alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Em Cornélio Procópio tivemos 4 turmas, totalizando 110 Estudantes-Professores distribuídos em 2 turmas de 30 no período noturno e 2 turmas de aproximadamente 25 no vespertino e outra no matutino.

Em 30 de agosto de 2003 o Reitor da UEPG e sua equipe estiveram em Cornélio Procópio para a Colação de Grau das acadêmicas e acadêmicos do Curso Normal Superior com Mídias Interativas com duração de dois anos e seis meses e um total de 3.300 horas caracterizando assim, Graduação Plena. Todas as professoras e professores já receberam seus diplomas devidamente registrados pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Grande parte dessas professoras já cursou, no ano de 2004, especialização *lato sensu*. E, assim como em qualquer modalidade de ensino tivemos acadêmicos brilhantes, medianos e comuns.

Estas informações materiais, institucionais e organizativas pretendem oferecer um quadro real da experiência e planejamento da formação de professor em mídias interativas.

3.2 UFPR: OS PRIMEIROS PROJETOS DE EAD

O projeto aqui descrito foi a partir da proposta para implantação de educação à distância na UFPR. (PARANÁ, 1999, p.91-158) A elaboração do projeto foi após a apresentação da pré - proposta aos dirigentes da UFPR, que solicitaram a proposta para implantação dessa modalidade a ser apresentada ao Conselho Universitário. Com os ajustes feitos foi criado um Centro de Educação à Distância. A comissão

encarregada deste ajuste foi composta pelos Professores João Carlos da Cunha, Onilza Borges Martins, Ricardo Antunes de Sá e Sérgio Scheer, Moisés Prates Silveira, Remy Lessnau, Graciela I.B.Muñiz, Raymunda Viana Aguiar, Martha G.G. Sánchez, Verônica Azevedo Mazza, Rosylane Doris Trusz Kuseky sob a coordenação de Professora Ymiracy N.S. Polak. No período de setembro a dezembro de 1998, designada pela Portaria nº 270 de 04 de novembro de 1998.

O objetivo da presente proposta é contribuir com as inovações que a atual gestão pretende implementar na UFPR, tendo como ponto de partida uma política pública de apoio e sustentação à EAD.

Em 1985, tendo em vista as preocupações iniciais com a EAD, alguns professores realizaram um estágio de quatro meses nas Universidades de Madrid e Barcelona e apresentaram o relatório de pesquisa intitulado “Análise e constituição dos saberes presentes nas práticas de educação aberta e à distância.” Com a aprovação do relatório pela equipe de consultores em educação do CNPq, dois investigadores tiveram uma segunda oportunidade para proceder ao aprofundamento teórico acerca da textura das práticas de EAD como mediadoras de projetos pedagógicos sob uma visão crítica e democrática.

Após uma permanência de dez meses na Universidade Nacional de Educação à Distância – UNED – em Madrid, no ano de 1991, foi lançada a primeira obra: “A educação superior à distância e a democratização do saber” que objetivava a atender à forte demanda educacional no ensino superior existente em nosso país e na América Latina. Apesar de todos os esforços, a inovação proposta não obteve respaldo político da Universidade. No entanto, a mesma obra deu origem e respaldo ao projeto “Licenciatura Plena na Educação Básica na Modalidade de Educação à Distância” na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1994) e ao Programa de Formação de Docentes em Tutoria na Universidade Federal do Pará, em Belém (1994).

Entre 1995 e 1998 experiências isoladas, não instituídas como prática, em EAD, tiveram início na UFPR:

- Centro de Assessoramento Pedagógico do Setor de Educação (CEAPE);
- Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos;

- Curso de Gestão de Qualidade Distância - em nível de especialização em parceria com o SENAI;
- Especialização em Projeto Assistências de Enfermagem;
- Participação no Curso de Especialização em Avaliação à Distância na Universidade de Brasília junto à Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação da PRPPG/UFPR;
- Projetos em parcerias com empresas como Laboratório de Suporte à Internet e Videoconferência no Centro Politécnico da UFPR montado com recursos provenientes da Siemens através da Lei de informática;
- Cursos de extensão via Internet como o de Língua Grega, de Introdução à Ilíada e o curso de Língua Alemã;
- Produção de vídeos em Física Experimental para secundaristas (Departamento de Física);
- Multimídia interativa na área da Genética (Setor de Ciências Biológicas) com montagem de laboratório de edição de vídeo e produção de aplicativos dentre outros.

As experiências relacionadas são realizadas de forma isolada, descontínua e desconectada de uma política de apoio institucional da UFPR.

O Reitor Carlos Roberto Antunes dos Santos criou uma Comissão coordenada pela Prograd para iniciar e acompanhar o processo de reinserção da EAD na UFPR no período de sua gestão, 1998-2002.

A gestão anterior não apresentou uma política explícita que tivesse reconhecido esta modalidade como imprescindível ao processo de formação e qualificação. Já pontuamos anteriormente as raras iniciativas isoladas que apesar de consideradas como EAD, são questionáveis, posto que se ressentem de visões epistemológicas, conceituais e filosóficas.

A partir do segundo semestre de 1998, a visão mudou e a gestão desse período envidou esforços na recuperação do espaço de EAD perdido e abrir novas possibilidades com a criação de novos cursos, em todos os níveis, tanto em nível de graduação quanto de educação continuada em nível de pós - graduação em nível médio.

Estando a Universidade relacionada com a sociedade é importante ter a visão do todo, considerando o ambiente externo e a estrutura organizacional.

Ambiente Externo - é possível a definição das ameaças e oportunidades da instituição. As ofertas de cursos à distância devem considerar o nível de exigência elevado e a qualidade do mundo, afim de não ocorrer qualquer descrédito por parte da comunidade. Para garantir a qualidade, a UFPR colocou como estratégia preventiva e como primeira ação de impacto, o investimento na formação de docentes e tutores, em parceria com Universidades Nacionais e estrangeiras. E dessa forma, esses docentes e tutores seriam os agentes multiplicadores no atendimento a demanda e a carência desses profissionais na Região Sul.

Estrutura Organizacional – é como a instituição se organiza a fim de lidar com o ambiente externo e atingir seus objetivos e metas já definidos no plano estratégico. O projeto destaca as seguintes vantagens da EAD:

- Proporcionar uma emancipação coletiva, oportunizando o acesso ao saber acadêmico difundido nas universidades tradicionais, que vem sendo privilégio de uma minoria;
- Procurar minimizar as desigualdades sociais;
- Democratizar o conhecimento, dando oportunidade a todas as camadas sociais;
- Educar um maior contingente humano, reduzindo o nível de despreparo e analfabetismo.

Analisando as oportunidades de mercado, é necessário avaliar as concorrências e propor as seguintes ações:

- Exigir de todos os responsáveis um acompanhamento dos problemas que surgem a cada instante, fato este que implica na necessidade de um sistema criterioso e contínuo de avaliação;
- Buscar a utilização dos meios audiovisuais de forma racional;
- Substituir o uso de linguagens complexas e não - interativas nos materiais de ensino, tornando o conteúdo mais atraente e interessante aos alunos;
- Buscar atendimento imediato às necessidades do aluno e propiciar orientação devidamente motivado e nutrido de informações;

- Elaborar materiais didáticos adequados, atendendo os requisitos científicos da EAD;
- Zelar pela consistência teórica e imagem do programa e da Instituição;
- Garantir que os tutores possuam formação de qualidade de modo a assegurar consistência nos processos de EAD, durante o planejamento, a implementação e avaliação.

É preciso um grupo comprometido e responsável pelos objetivos do NEAD e pela criteriosa avaliação, correção e alteração dos rumos do projeto. Então, é necessário que se cumpram as ações acima definidas para o sucesso do programa, curso ou projeto.

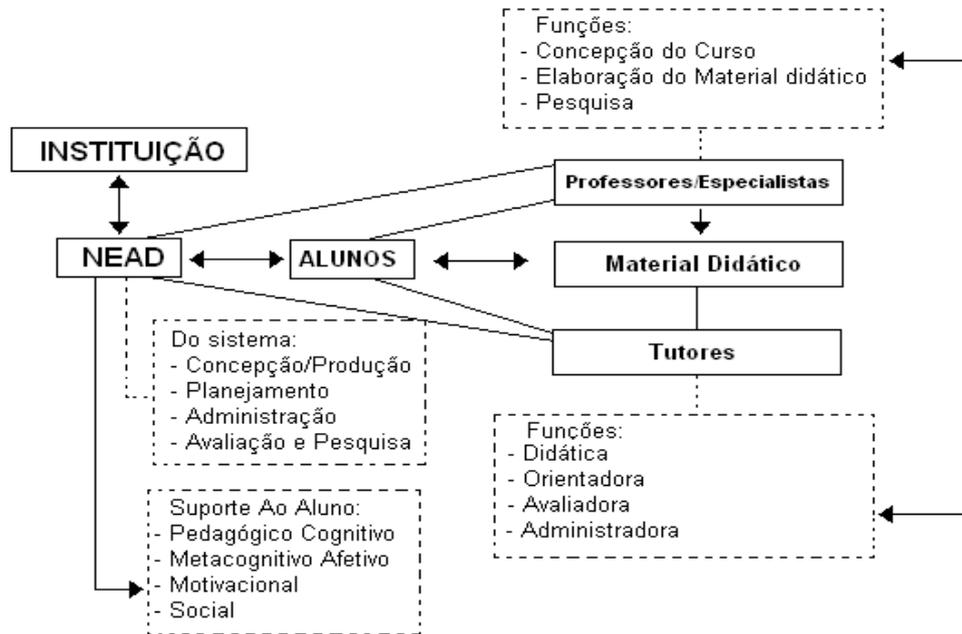
Para Guimarães

[...], parece existir nos meios acadêmicos uma dificuldade em compreender como seria possível e em que condição se daria o processo educacional realizado sem o contato presencial entre professor e aluno, compartilhando o tempo e o espaço físico em encontros regulares. Interessante notar que a sincronia – estarem juntos ao mesmo tempo – parece ser menos imprescindível que a presença física constante do educador junto ao educando, como demonstra a prática disseminada das atividades de estudo realizadas fora do ambiente de sala de aula (GUIMARÃES, 2003, p.55-56).

A intenção do primeiro projeto de EAD na UFPR era o de realizar cursos para especialistas e tutores a fim de atender a carências dos docentes nessa modalidade de ensino. O desafio regional era o de assegurar o compromisso com a qualidade dos cursos de pós - graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu*, ampliando e fortalecendo ainda, as iniciativas registradas no ensino de nível médio, pós - médio, graduação e na educação continuada.

Para iniciar um projeto de EAD é preciso uma estrutura administrativa, destacando - se a existência de várias modalidades possíveis. Para tal, é preciso uma estrutura interna na Instituição que converja os recursos e as iniciativas existentes sob a coordenação direta da Reitoria ou de uma Pró - Reitoria fim.Os componentes da ação educativa em EAD se apresentam assim (UFPR, 1999, p.102)

Componentes da ação educativa em EAD



A EAD não pode ser coordenada de forma diferente dos demais núcleos. Para criar - se um instituto ou fundação é necessário uma reformulação do modelo administrativo da UFPR.

Como a UFPR é uma instituição que atua presencialmente, o núcleo de EAD pode ser ligado a este ou aquele órgão da instituição e conforme for consolidando sua atuação e se expandindo, pode ser um Instituto ou Fundação. A autonomia administrativa e financeira é importante na medida em que implemente políticas inovadoras e consolide os projetos, e que os atrelamentos sejam a partir de interesses institucionais e coletivos e não particulares.

Neves afirma “Programa, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância exigem administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos que não são mera transposição do presencial. Ou seja, a educação a distância tem sua identidade própria.” (2005, p.138)

Essa modalidade otimiza o atendimento dos alunos, os recursos disponíveis para ampliação de oferta de vagas sem a instalação de grandes estruturas físicas e organizacionais.

Gatti in Neves diz que

As propostas de formação de professores na modalidade educação a distância, por exemplo as desenvolvidas no Estado de Mato Grosso, envolvendo as Universidades Federal e Estadual e a Secretaria de Educação, o programa Salto para o Futuro, o Proformação, o PEC – Universidades, em São Paulo, o Programa desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná, trouxeram condições para se sair de discussões sobre “o que aconteceria se...” para o plano das reflexões sobre práticas concretas e seus desdobramentos. Com isso, a questão da qualidade desejável para essa modalidade formativa, postulada teoricamente, pode enriquecer – se do confronto com as práticas.

De acordo com os aspectos estruturais, a UFPR apresenta um conjunto de seis subsistemas de EAD (2005, p.143).

A concepção curricular ocorre em consonância com as políticas e diretrizes da instituição. Constatando a significância dos cursos e a viabilidade de ser oferecido à distância, o centro participará com consultoria especializada para aprovar implantação do mesmo, fazendo o acompanhamento ao longo de todo o processo de concepção, produção e avaliação oferecendo o suporte necessário aos procedimentos de EAD.

1. **Programa educacional** - estabelecimento das metas da instituição e definição dos **objetivos** específicos de cada disciplina;

2. **Gerenciamento/Administração** – é responsável pelo pessoal, arquivos, compra, depósitos, comunicação, acomodações e pelas **estratégias**;

3. **Material de Ensino** –(*seleção documental*) desenvolve e prepara os materiais de ensino, o conteúdo de cada meio a ser usado e assume a produção técnica de cada componente de um curso;

4. **Finanças** – planejamento orçamentário, previsão de custos e contabilidade referente à despesa/ receita;

5. **Atendimento ao estudante** – divulgação de informações, admissões, ensino aconselhamento e instrumento de avaliação;

6. **Avaliação** - trata de verificação da eficiência do gerenciamento, do uso eficiente da receita, da avaliação do plano de ensino em relação aos objetivos, melhoria, desenvolvimento e pesquisas (*seleção, demanda, critérios*);

É imprescindível para tratar destes subsistemas, a organização administrativa, de recursos humanos capacitados e de equipes a que se segue:

a) Coordenação geral – integra as atividades internas e externas, articulando e viabilizando uma política institucional em EAD e define operações e toma decisões para

alcançar os objetivos fundamentais e instituições que atuam com EAD no Brasil e no exterior, divulga junto aos meios de comunicação cursos e eventos relacionados com EAD na sua região e promove e organiza eventos em EAD no Estado.

b) Coordenação Administrativa – responsável pelas atividades estratégicas e operacionais, transformando planos gerais em procedimentos e métodos de trabalho, alocando os recursos disponíveis para o desenvolvimento e funcionamento dos cursos. Responsável ainda pela impressão e distribuição do material didático e pelo cumprimento de todos os aspectos burocráticos relacionados ao percurso acadêmico dos cursistas.

c) Coordenação Pedagógica – composta por especialistas em EAD, Tecnologia Educacional, Comunicação e Multimídia para:

- Coordenar os subsistemas de concepção, produção e avaliação dos cursos nos processos de ensino – aprendizagem;
- promover discussões pedagógicas relacionadas a aprendizagem dos alunos, para que em todas as ações a serem desenvolvidas possa ser assegurada a função educativa dos cursos oferecidos;
- responsabilizar - se pela formação e acompanhamento dos Tutores;
- propiciar e dinamizar uma comunicação interativa do Núcleo de EAD com os tutores (com orientadores acadêmicos), os professores - especialistas e os alunos;
- cuidar da produção e *softwares* que dêem suportes eficientes aos cursos, possibilitando criar bancos de dados;
- assessorar os professores - especialistas ou aos autores na escolha do material didático na produção dos materiais didáticos que serão utilizados nos cursos.

d) Equipe de professores – especialistas - Conforme o departamento curso e que terão a responsabilidade da escolha ou produção do material responsável proponha um curso, o mesmo formará uma equipe de *Especialista na área do conhecimento*, composta por um professor de cada uma das disciplinas do didático. Após discussão com o colegiado o professor – especialista receberá assessoria da Equipe Pedagógica e do Desenvolvimento Tecnológico no processo de concepção e produção do material didático. O especialista da disciplina assessora e acompanha o trabalho dos tutores, avaliando o processo ensino - aprendizagem dos alunos em

parceria com os tutores, designados pelos respectivos departamentos, de acordo com sua disponibilidade e suas competências, ou especialistas contratados para elaboração do material didático, e funções de tutoria e acompanhamento das disciplinas nos cursos. Os professores especialistas ficam ligados diretamente ao Núcleo de EAD, durante a oferta de sua disciplina, para que este viabilize um trabalho integrado com uma base epistemológica comum. É importante a criação de uma rede interativa para que a Coordenação do Centro, à distância, mantenha contatos freqüentes com os especialistas e promover debates interativos entre eles.

e) Secretaria – responsável pelas funções relativas à recebimento, expedição, organização e manutenção atualizada do arquivo relativo ao curso, executando todos os trabalhos de digitação necessários. Dá suporte a todas as atividades administrativas, já que a mesma está diretamente ligada à Coordenadoria Geral. Cada subcoordenação terá uma secretaria hierarquicamente articulada à Secretaria Geral.

De acordo com Cirigleano (1982) *apud* Polak, Souza, Silveira (1999). Nas atitudes dos docentes que atuam em EAD devem perpassar as seguintes capacidades: (UFPR, 1999, p.105-106)

- Apropriar - se de determinadas habilidades para tratar de forma específica os conteúdos (escrito, áudio, vídeo, informática) integrados aos procedimentos do plano curricular;
- assessorar o aluno na organização de seu currículo (objetivos, conteúdos, recursos e atividades);
- possibilitar ao aluno a utilização contínua de auto - avaliação no processo de auto - aprendizagem;
- dominar técnicas de tutoria sejam elas presenciais ou à distância;
- oferecer aos estudantes diferentes técnicas e procedimentos de avaliação, recuperação e realimentação para que o mesmo possa atingir os objetivos de aprendizagem. (leituras, viagens, entrevistas, consultas à realidade etc.);
- utilizar com os alunos os meios de comunicação social necessários para promover uma aprendizagem motivada e contínua.

O tutor é fundamental no sistema de EAD, pois o seu papel é que garante a inter-relação personalizada e contínua do cursista no sistema, viabilizando uma articulação entre os elementos do processo necessário à consecução dos objetivos propostos.

Para Tavares

Num sistema de educação a distância, o tutor desempenha um papel muito importante. Aliado a outros recursos tecnológicos, que podem ser impressos, audiovisuais e/ou on – line, ele faz parte do sistema de apoio à aprendizagem, que oferece condições aos cursistas para que possam desenvolver as atividades previstas no curso e obter sucesso (2005, p.181).

Dessa forma, cada instituição busca construir seu modelo tutorial para atender às especificidades regionais e as necessidades dos cursos e programas propostos, utilizando as novas tecnologias.

A tutoria se apresenta de duas formas:

- *à distância*: o cursista, individualmente, entra em contato com o tutor, anteriormente; ou em pequenos grupos de estudo, podendo formular algumas questões ou dúvidas e solicita ao tutor que os esclareça utilizando-se de um sistema interativo de comunicação.

- *presencialmente* - o cursista, individualmente ou em pequenos grupos, se encontram no Núcleo com o seu tutor muito mais para discutir e avaliar seu processo de aprendizagem, apresentar os resultados de suas leituras, atividades e trabalhos propostos nos materiais didáticos do que somente tirar dúvidas.

A introdução da EAD na UFPR apresenta três fases: a Introdução, a Difusão e a Consolidação.

FASES	OBJETIVOS	DIFICULDADES
INTRODUÇÃO	- Adquirir acentuada competência e ocupar o seu devido espaço no Estado do Paraná	- Falta generalizada de conhecimento das pessoas sobre a <i>temática</i> ; - Resistência ou descaso de parte do pessoal interno (dirigentes e funcionários); - Falta de recursos para investir no <i>programa</i> ; - Falta de <i>know how</i> ; de especialistas; - Falta de estrutura técnica e gerencial.
DIFUSÃO	- Institucionalizar, organizar e atuar.	- Resistências devido a áreas de competência, atribuições e distribuição de poder; - Falta de estrutura e recursos (humanos, tecnológicos e infra

		- estrutura); - Tendência à burocratização e centralização.
CONSOLIDAÇÃO	- Expansão e liderança tecnológica	- Resistências residuais em áreas de ensino mais tradicionais; - Escassez de recursos para investimentos em pesquisa e aquisição de tecnologia.

Fonte: UFPR, 1999.

As fontes de financiamento para a EAD na UFPR são: Fundação Bradesco, Fundação Banco do Brasil, Financiadora de Estudos e Projetos, Fundação Roberto Marinho, Grupos de Institutos, Fundação e Empresas, VITAE, necessitando que antes de qualquer decisão, seja considerado o diagnóstico do que já é feito na UFPR, valorizando - se assim experiências existentes em torno destas questões, o que contribui com a construção do Projeto de Educação com Novas Tecnologias para a Universidade Federal do Paraná.

A UFPR, ao longo de sua existência é referência nacional e internacional em várias áreas do conhecimento, mas como qualquer instituição de Ensino Superior, sofre dificuldades históricas.

Com mais de nove décadas de lutas e desafios, a UFPR cumpre um papel importante, no sentido de romper barreiras físicas, temporais e intelectuais, apresentando esporadicamente e às vezes solitariamente projetos de EAD como o da graduação em licenciatura para as séries iniciais.

Historicamente a área demarcada nacionalmente com o tabu de ser produto de políticas educacionais tecnicistas e de produção de profissionais massivamente e rápida, sofrendo muita resistência. Na UFPR, as iniciativas existentes não vingaram justamente por essa resistência e por dificuldades externas.

A EAD foi discutida e incentivada por meio do uso de materiais impressos e correios e pouca tecnologia. Algumas tentativas de projetos para a instituição foram frustrados pelas dificuldades já apontadas.

A carência de pessoal especializado e capacitado em novas tecnologias, e o pessoal de suporte e apoio, tem preocupado os idealizadores do projeto. A concepção do material didático - pedagógico voltado ao projeto é outra questão que é um desafio constante de manter um padrão de qualidade.

Outra preocupação, no campo operacional é o difícil acesso aos espaços tecnologicizados da universidade, a falta de manutenção de equipamentos, software e acesso à Internet a contento, entre outras necessidades que um projeto institucional que se proponha a educar à distância deve contemplar.

A potencialização da utilização de sistemas multimídia, incluindo material impresso, correio, telefone, fax, rádio, áudio, vídeo, videoconferência, informáticos (CD - ROM, correio eletrônico, hipertexto e Internet) satélites, etc.

Os recursos financeiros são fundamentais para o desenvolvimento e o sucesso dos projetos. Assim como existem órgãos de fomento nacionais, privadas, temos no Estado do Paraná, a Fundação Araucária, para potencializar os projetos já existentes.

Por existirem poucas iniciativas em EAD, a estrutura física da UFPR, está em desenvolvimento, os equipamentos dispersos, necessitam de uma política que os aglutinem. A inexistência de definição política fazem com o que enfraqueçam as ações concretas da Instituição voltadas à EAD.

Apesar do potencial existente para o desenvolvimento de EAD na UFPR, as experiências são isoladas, tendo em vista as atuais exigências da sociedade, a Federal do Paraná precisa atender as propostas pedagógicas inovadoras. As vivências experienciadas na Instituição têm, cerca de treze anos e contempla as áreas de extensão, pesquisa, capacitação, em disciplinas curriculares de cursos de pós - graduação, graduação nos cursos de especialização, nas áreas de : Educação, Humanas, Letras e Artes, Sociais Aplicadas, Ciências Exatas, Ciências da Saúde e Tecnologia. O público alvo dessas práticas pedagógicas têm sido para profissionais de áreas específicas, especialistas, alunos, docentes e para o público externo. Para tal, a UFPR estabeleceu parcerias com a UNB, a REPENSUL/ESPENSUL (PR, SC, RS), o SENAI (PR, SC, RS), a Siemens e a Funpar, utilizando recursos tecnológicos, como a Internet, fax/ telefone, vídeo, multimídia interativa e sala de videoconferência.

As experiências dispersas realizadas na UFPR constituem um ponto de partida em EAD e em material impresso; a criação e a organização de grupos consultores e tutores; a produção de fitas de vídeo e em material impresso; a criação e a organização de grupos consultores e tutores; a produção de fitas de vídeo e áudio, CD- ROM's, software, material impresso e home-pages na www.

Fiorentini questiona: “o que cabe ao professor autor dos materiais? Decidir como interligar as perspectivas do sujeito aprendiz, da sociedade e a sua própria, no sentido de que as experiências educativas por ele organizadas possa ser significativa e relevante para os aprendizes.” (FIORENTINI,2005, p.181)

Para uma melhor estruturação dessas propostas faz - se necessário organizar a estrutura política e legal que respalde institucionalmente o desenvolvimento destes projetos, assim como possibilite a busca de forma que viabilizem recursos necessários para a manutenção dos equipamentos e para a formação, capacitação e atualização dos docentes, tutores e técnicos necessários (UFPR, 1999, p.116).

Da mesma forma, os fatores listados tanto podem estimular como podem bloquear a qualidade. Sendo elas as seguintes:

- Intensidade da demanda;
- Resistências políticas, ideológicas ou de caráter técnico;
- Nível de entraves burocráticos e centralização de decisões;
- Nível de informação e sensibilização para a EAD;
- Nível e facilidade de acesso à pessoal técnico capacitado, equipamentos e infra - estrutura;
- Nível de organização para elaboração de projetos, negociação e assessoramento técnico;
- Nível de adequação do sistema de distribuição dos benefícios;

A proposta de políticas e diretrizes da EAD na UFPR tem como referência a legislação vigente, desde a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, até a LDBEN nº 9394/96, artigo 80 e o Decreto nº 2494/98 que propõe a institucionalização de política pública de EAD na UFPR que apresenta como objetivos:

1. A Democratização do saber e do acesso à educação para atender a população estudantil dos diversos níveis de ensino, bem como à comunidade, empresas públicas, privadas, sindicatos, entidades representativas da sociedade civil dispersas geograficamente, que por motivos de sobrevivência, de qualificação e de requalificação profissional não podem realizar cursos presenciais.

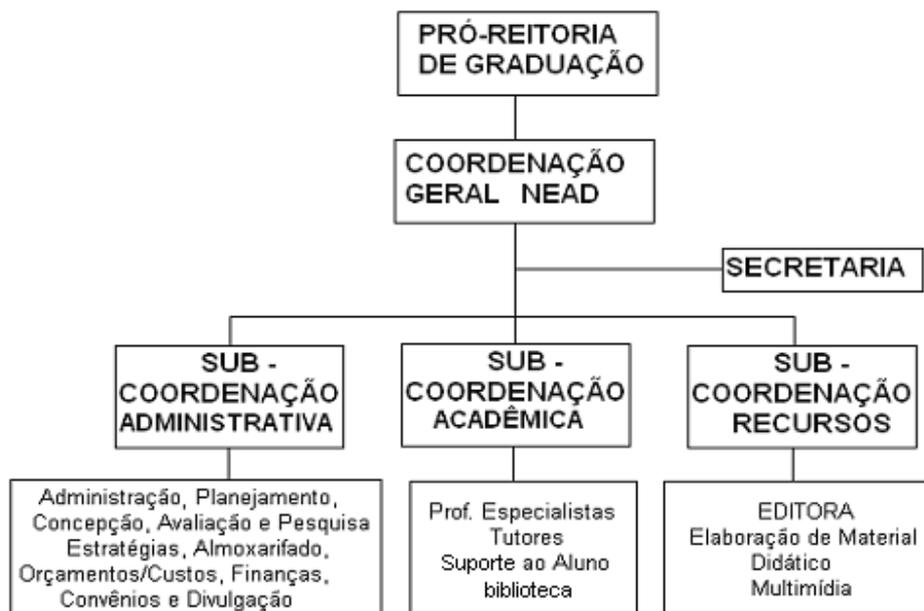
2. Criação e organização de uma estrutura para um Centro de Educação à Distância no sentido de assegurar a concepção, produção, difusão, gestão e avaliação dos projetos e experiências inovadoras em ensino aberto e à distância, congregando

equipe multidisciplinar representativa das diversas Áreas do Conhecimento provenientes dos diversos Setores/Departamentos e Cursos desta Universidade. A UFPR ao ofertar esta nova modalidade de educação deverá oferecer todas as condições exigidas para o funcionamento, os compromissos e as responsabilidades a ela inerentes. (UFPR,1999, p.16)

O Centro de EAD deve garantir:

- A formação e capacitação dos docentes e dos funcionários administrativos em Tutoria para atuarem em EAD em nível *Lato, Stricto sensu*, graduação, seqüencial, pós - médio e de extensão.
- A construção e divulgação de formas e modalidades de ensino semipresencial e à distância com equipes interdisciplinares e multidisciplinares que constituam padrões de referência em qualidade em EAD, em nível estadual e nacional.
- A oferta de cursos de aperfeiçoamento em EAD aos profissionais de outras áreas do conhecimento para reciclagem teórico - metodológica contínua.
- A adoção de um sistema educativo inovador mediante a utilização de várias formas de comunicação bidirecional, audiovisual, de informática e telemática.
- A ampliação da cobertura das necessidades geográficas mediante oferta de Programas e Cursos que atendam as demandas da população.
- A flexibilização dos critérios burocráticos que vigoram no sistema educacional presencial diversificando e ampliando estudos experimentais e financeiros, em conformidade com a legislação.
- O estímulo e apoio institucional, administrativo e financeiro da UFPR a todas as iniciativas e experiências inovadoras em EAD, que possuam sustentação teórico - metodológica.

MODELO DE ORGANOGRAMA PARA O NEAD



O projeto apresenta como proposta de áreas de atuação de EAD na UFPR uma nova maneira de fazer educação cuja concepção traga consigo uma ruptura epistemológica já que o estudante torna - se o centro e o sujeito da aprendizagem num movimento contínuo e dialético de comunicação bidirecional com os docentes.

O ponto essencial da EAD é a formação e atualização constante dos docentes em técnicas e procedimentos específicos, a fim de construir um novo perfil de educador atendendo as necessidades da sociedade contemporânea.

As áreas de atuação que propõe o projeto são as seguintes:

Curso de Graduação presencial - a UFPR poderá ofertar a longo prazo nos cursos de graduação.: pelo menos uma disciplina do currículo nuclear; disciplinas optativas; módulos.

Curso de Graduação semipresencial – ofertar a longo prazo o que possibilitará a ampliação de vagas nos cursos de graduação, nas áreas de maior demanda.

Cursos seqüenciais.

Cursos pós - médio.

Extensão – na modalidade de Educação continuada visando o atendimento das necessidades nos diversos espaços sociais e outros.

Pós - graduação Lato sensu e Stricto - sensu.

No projeto inicial, a escolha da modalidade do curso de graduação semipresencial é do aluno que escolhe no momento de sua inscrição. Os que forem aprovados no processo seletivo participarão de um curso de nivelamento.

Conforme a solicitação dos setores os cursos serão ofertados. Ainda, de forma concomitante, serão incrementados os cursos em nível de especialização *Lato sensu* para atenderem as necessidades de atualização profissional, não perdendo de vista os dados obtidos mediante diagnóstico da realidade e padrões de excelência em EAD.

A UFPR considera que a longo prazo e, após qualificação dos recursos humanos que atuarão no NEAD, ela estará em condições de capacitar profissionais docentes e técnicos nas áreas de maior carência.

A avaliação no Projeto de EAD é um dos aspectos de maior relevância, perpassando todo o processo e se apresentando em diferentes níveis:

1. *Avaliação da aprendizagem*: quanto ao desempenho, níveis de dificuldades, participação e apresentação em atividades definidas nas propostas curriculares de cada curso, atendendo as especificidades de cada disciplina;

2. *Avaliação de material didático* -: na elaboração do material didático, estará previsto avaliação de conteúdo, apresentação, facilidade de aprendizagem, como também o mapeamento de aspectos problemáticos existentes no material para melhor adequá-lo a sua especificidade.

3. *Avaliação da modalidade*: fornecido por alunos e equipe para ser revisto constantemente o sistema de EAD, proposto em seus aspectos administrativos e pedagógicos;

4. *Avaliação de curso*: deverão ser úteis à avaliação processual do curso a fim de estabelecer parâmetros de modificações que ocorrerão e refletirão na instituição, e qual o impacto ou reflexo disso nos alunos, professores, técnicos em EAD. Com a finalidade de promover mudanças (cognitivas e da práxis) que é o objetivo principal desta modalidade de ensino (UFPR, 1999, p.120).

A EAD, na UFPR, originou - se sob a forma de investigação nos Cursos de Pós - Graduação em Educação em 1985, quando os professores responsáveis pela Coordenação e Vice-Coordenação do Mestrado estagiaram por quatro meses nas Universidades de Madrid e Barcelona.

Em 1991 a estadia durou dez meses na Universidade Nacional de Educação à Distância (UNED), em Madrid. Dessa permanência na Espanha nasceu a primeira obra no Setor de Educação dessa Instituição, intitulada “A educação superior à distância e a democratização do saber”, pela Editora Vozes. O objetivo dessa produção era atender a forte demanda educacional no ensino superior existente em nosso país e na América Latina.

Ainda que a edição fosse pensada e concebida para alertar naquele momento a nossa Universidade da importância de multiplicar as oportunidades educativas a toda população excluída, **a inovação proposta não obteve respaldo político em nossa Universidade** (grifo nosso). No entanto, a mesma obra deu origem e respaldo ao projeto intitulado “Licenciatura Plena na Educação Básica na Modalidade de Educação à Distância” na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (1994) e ao Programa de Formação de Docentes em Tutoria na Universidade Federal do Pará, em Belém (1994) (PROPOSTA PARA IMPLANTACAO de EAD, 1999, p.94).

Sabemos que as palavras são polissêmicas, então, é interessante observar como uma palavra pode mudar a visão, o significado, o sentido das visões. O Centro Federal Tecnológico (CEFET) também é um órgão Federal, Educacional e Superior, porém a palavra “Tecnológico” faz com que a EAD seja presente na Instituição, sem questionamentos de qualidade, ou impasses para funcionamento.

Hoje, Mato Grosso do Sul é considerado uma das referências em EAD no país, com um projeto piloto surgido no Paraná, que, aliás, não é referência nessa modalidade de Ensino.

A Universidade Federal do Paraná desenvolve, desde 1995, em EAD, várias experiências isoladas, descontínuas e desconectadas de uma política de apoio institucional. O Conselho Universitário (COUN) aprovou por unanimidade o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), por meio da Portaria nº 370, em 10/02/99.

O NEAD é, portanto uma alternativa de mediação e de democratização do conhecimento, permitindo aos jovens adultos e idosos o desenvolvimento de habilidades, de competências para ampliar a visão de mundo da população e permitir a reelaboração dos códigos culturais mais expressivos da ciência (POLAK, 1999, p.131).

Pela Portaria nº 2370 de 04/11/99 o Reitor nomeou para o NEAD, a Comissão composta por 14 membros (Professores e Técnicos Administrativos), sob a direção da Professora Ymiracy Polak. A fim de criar e organizar a estrutura do NEAD objetivando a democratização do saber e o acesso à educação.

3.2.1 UFPR: Curso de Pedagogia – habilitação em Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Para a implantação de um Curso à Distância exige - se alto investimento em profissionais, conhecimento, material didático, infra - estrutura tecnológica e serviços de apoio e manutenção dos mesmos, inclusive nos pólos ou núcleos de atendimento. Para a implantação do Curso de Pedagogia em EAD, houve a celebração de convênios, parcerias e acordos técnicos com e entre universidades, instituições de ensino superior, secretarias de educação, prefeituras, empresas privadas e outros, de forma a garantir alto padrão de qualidade ao curso e legitimidades ao certificado ou diploma oferecido.

O curso recebeu a denominação de: Curso de Pedagogia –Séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EAD.

A UFPR estabeleceu parcerias com os municípios de Apucarana-PR, **Maringá - PR.**, Pato Branco - PR., Planalmira – GO, e Taquara – RS. Como nosso contato para pesquisa à princípio foi a Professora Sonia Haracemiv e haveria um encontro presencial no Instituto Adventista Paranaense em Maringá marcamos nosso encontro naquela localidade por meio da Professora Dirce Huf Ferraz, Diretora Administrativa e Tutora do Curso no referido município.

O Curso apresenta uma Direção Acadêmica que é desenvolvida por um professor da UFPR e a Direção Administrativa por professor/a da Instituição conveniada. O NEAD é vinculado à Pró- Reitora de Graduação e ao Setor de Educação.

O Conselho Nacional de Educação – CNE - credenciou a Universidade para oferecer o Curso de Pedagogia à Distância pelo Parecer nº 358/2000 e o Ministério da Educação exarou Portaria nº 576/2000 autorizando o funcionamento do Curso. Sendo assim, a UFPR, por intermédio do NEAD celebrou convênio com entidades da Sociedade civil a fim de viabilizar o processo de implantação da licenciatura, tendo em vista a carência de políticas de financiamentos públicos para a implantação e manutenção dessa modalidade educativa.

As entidades conveniadas apresentaram características específicas para o atendimento de uma demanda de qualificação de profissionais da educação que atuam na Educação Básica.

Por não haver um modelo único de EAD, a base conceitual da Universidade foi Aretio⁸, tendo em vista que a referência, a vivência e a construção histórica do projeto foram espanhola. Os programas apresentam diferentes formas, desenhos e uma multiplicidade combinada de linguagens, recursos educacionais e tecnológicos.

A Comissão relatora do Ministério de Educação bem definiu o programa

A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos alunos são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como, a necessidade de momentos presenciais em estágios supervisionados, laboratórios e salas de aula, ou a existência de pólos descentralizados e outras estratégias e outras estratégias. Entretanto, o projeto pedagógico e a organização curricular devem ser sustentados numa visão inovadora, que favoreçam a integração entre as disciplinas e suas metodologias (BRASIL, 2004, p.7).

O Curso atende toda a legislação vigente, desde a atual Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN nº 9394/96, nos seus artigos 62 e 87, parágrafo 4º, inciso III, até o Decreto nº 2494.

Os acadêmicos de Maringá, entre outros, são professores da rede adventista de ensino, e atuam como docentes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. No período de 17 a 28/04/2000 aconteceram as inscrições para o teste seletivo para o Curso de Pedagogia na modalidade de EAD. Sendo em 07/05/2000 a realização das provas. Na data de 22/05/ 2000 os aprovados efetuaram suas matrículas, tendo iniciado as atividades letivas em 19/06/2000.**

Cada aluno recebeu o manual acadêmico: Aluno Federal – EAD 2000, no qual contava toda a organização da Universidade do Paraná. Receberam também o Projeto Político Pedagógico, o Guia do Curso e o Agendamento, constando a disciplina, os nomes dos professores e as datas dos momentos presenciais. Cada um dos professores disponibilizava tanto aos acadêmicos como aos tutores os telefones, e - mail de contato.

⁸ Coordenador da UNED - Madri.

** Informações retiradas do manual do candidato ao Teste Seletivo para o Curso de Pedagogia na Modalidade de Educação A Distância - 2000.

Os Centros de Atendimento (CA) funcionavam de acordo com a realidade de seus acadêmicos. No CA de Maringá, por exemplo, as atividades eram desenvolvidas nos meses de janeiro e julho de domingo a sexta - feira, em virtude do credo confessional dos acadêmicos.

Os acadêmicos residiam distantes dos Centros Associados das escolas onde atuavam tinham recursos de informática, Internet, fax, e telefone. Os momentos presenciais aconteciam com os professores da UFPR, e a tutoria com os professores dos CA, durante os encontros presenciais, onde se realizavam aulas e seminários. Essas atividades eram complementadas por meio de textos contidos nos guias didáticos, de textos adicionais e de bibliografia complementar.

A duração do Curso é de 4 anos e sua carga horária de 3240 horas, sendo 2385 à distância e 216 créditos assim distribuídos: Área de Fundamentos da Educação:780 h e 52 créditos; Área de Ciências Básicas e Metodológicas:1710h e 113 créditos; e Seminários Temáticos e Atividades Práticas de Ensino 840 h e 56 créditos.***

O guia do Curso produzido pelos professores Esteves e Sá, traz a seguinte informação

[...] será desenvolvido através de uma combinação entre Estudos a Distância (70%) e de Encontros Presenciais (30%). A Carga Horária Total do Curso é de **3.240 h** (três mil e duzentos e quarenta horas), sendo **2.368** (duas mil e trezentos e sessenta e oito) horas/aula na modalidade à distância (70%) e **872** (oitocentas e setenta e duas) horas/aula na modalidade presencial (30%) (ESTEVES, 2000, p.12).

O curso foi estruturado para atender professores leigos em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental em municípios de pequeno e médio porte. À época da criação do curso estas localidades não estavam atendidas pela inclusão digital. Então, os recursos utilizados não estavam centrados na tecnologia digital.

A formatura dos acadêmicos do Instituto Adventista de Maringá ocorreu no dia 20 de janeiro de 2005. A vice - reitora dirigiu a solenidade dizendo em seu discurso sobre a mudança no Vestibular da Universidade Federal; “Em nossa Universidade, ninguém mais entrará pela porta dos fundos”. Quem conhece os problemas políticos internos naquela Instituição, sabe que a colocação feita foi em relação à forma de ingresso dos

acadêmicos desse projeto. Ao invés do Vestibular houve um processo seletivo com data, critério e regras diferenciadas da formatação originalmente instituída. Dos 97 inscritos em 2000, concluíram 74 professores, em 2004.

Atualmente o Projeto de Pedagogia em EAD, mesmo obtendo excelente resultado na avaliação feita pelos consultores do Ministério da Educação, está suspenso para avaliação.

A partir de questões como essas, entendemos a importância da gestão.

Não estamos aqui julgando nem a estratégia implementada pela Universidade Federal na época, e, muito menos o discurso da Vice - Reitora.

Bof considera a gestão “como um fator – chave para assegurar a qualidade e o sucesso de programas e cursos nesta modalidade. Apresentam - se, primeiramente, algumas características de sistemas de EAD, passando, em seguida, para aspectos relacionados à gestão destes.” (BOF, 2005, p.151)

E diz mais

Os bons sistemas de EAD são compostos para uma série de componentes que devem funcionar integrados. Trata - se da formalização de uma estrutura operacional que envolve desde o desenvolvimento da concepção do curso, a produção dos materiais didáticos ou fontes da informação e a definição do sistema de avaliação até o estabelecimento dos mecanismos operacionais de distribuição de matérias, a disponibilização de serviços de apoio à aprendizagem e o estabelecimento de procedimentos acadêmicos (idem p.151).

É pela gestão que problemas como esses podem ser melhorados, minimizados.

Para Costa

A forma de gestão é que redimensiona os efetivos rumos educacionais. Na educação brasileira a experiência tem demonstrado que o acesso não garante a permanência. A permanência não garante a aquisição de aprendizagens básicas à maioria dos alunos (1997, p.16).

Independente da modalidade de ensino novas propostas educacionais são implantadas, analisadas.

As experiências de projetos em EAD descritas nesta pesquisa – Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Federal do Paraná - evidenciam a

*** Dados retirados do Relatório de Verificação in loco das condições institucionais. MEC / SEED/ SESU, 2004. Os números apresentados não batem com a carga horária total.

desarticulação de política pública existente nestes padrões de gestão educacional. Trata-se de dois processos com origem e natureza distintas. Enquanto a primeira instituição fez parceria com outra instituição privada, a segunda, era a responsável pelo projeto e fez parceria com os interessados no curso. Porém isso não quer dizer que este último também não cobrava. Ambos tinham em comum o objetivo de melhorar a atuação dos professores da rede oficial que não possuíam Ensino Superior.

De acordo com Monlevade e Silva (2000, p.102) os gestores do Banco Mundial interferem na formulação, monitoramento e avaliação das políticas educacionais públicas, estimulando programas de educação à distância na última etapa da educação básica, tendo em vista que sua prioridade é o ensino fundamental. Havendo, com isso, a redução do financiamento público para o ensino médio e superior.

Parece que estamos enrodilhados em uma trama, nos envolvemos mais e mais nessa ótica econômica. Temos urgentemente que nos aprofundar nessa questão buscando alternativas e proposições, desviando esse curso economicista, encarando a educação como investimento. Sabemos que para uma educação de qualidade, gasta-se. Na modalidade de EAD, da mesma forma. E por mais que a sociedade queira dessa forma, é preciso a vontade e principalmente o investimento como política pública institucionalizada. Acreditamos que a partir dessas ações, seja possível, pensar numa gestão emancipatória.

3.3 A ANÁLISE DOS PROJETOS SOB A ÓTICA DE RUMBLE

Na obra A gestão dos sistemas de ensino a distância Rumble, no primeiro capítulo apresenta o EAD (Ensino à Distância ou ainda, Sistema de Ensino à Distância - SED), por que e de que tipo? O ponto de vista do planejador; objetivo: satisfazer às necessidades de diferentes clientes; necessidades e mercados; características do consumidor; escolha da mídia; dimensão, tecnologia e eficiência, filosofia de ensino; quadro institucional; financiamento.

No segundo capítulo é apresentado o planejamento estratégico que consiste em elaborar um esquema diretor ou um grande projeto para o futuro. Os documentos são iniciados pela definição da missão da instituição, expressando as expectativas, a filosofia e os valores fundamentais que a motivam. A missão se traduz por uma

declaração do diretor explicitando sua visão sobre os problemas e valores que julga importantes. O planejamento estratégico estabelece as grandes linhas de ação para um período de três a dez anos. Os objetivos se definem em função do ambiente, da análise de forças, das fragilidades, das possibilidades, dos riscos, assim como das técnicas de gestão. Consideram – se as evoluções pedagógicas, as novas tecnologias, o plano financeiro, planejamento estratégico analítico institucionalizado, entre outros. A gestão estratégica pode exigir a criação de estruturas formais, mas trata - se, antes de tudo, da eficiência da equipe de direção.

Já, no terceiro capítulo vimos a organização e controle: visão de conjunto dos sistemas; estrutura organizacional; elaboração, produção e difusão de cursos; serviços de apoio dos estudantes; gestão de tutores e conselheiros,; controle e problemas de qualidade.

O quarto capítulo aborda as previsões orçamentárias e controle financeiro; compatibilidade analítica; dificuldades de gestão. E no quinto capítulo os resultados: possibilidades oferecidas; taxa de conclusão e abandono de curso; qualidade dos resultados; eficiência e eficácia.

Para Mészáros

A filosofia se realiza no proletariado. Para Marx, o “único modo para conquistar uma compreensão apropriada de qualquer objeto de estudo consiste em captá-lo na trama de suas conexões dinâmicas, e sublinhava fortemente o princípio de que o próprio objeto deve ser estudado em seu desenvolvimento” (apud HOBBSAWN, 1983, p.157-181).

Sendo assim, há um aprofundamento da sua compreensão dos problemas em questão. Portanto, essa é a nossa proposição da referida análise.

Após leitura e análise da referida obra foi elaborado um questionário na ótica da gestão, procurando focar os mesmos temas abordados por Rumble. O questionário foi respondido por tutoras e pela coordenadora que trabalharam na Unidade de Cornélio Procópio, no Curso Normal Superior com Mídias Interativas (UEPG) e pelas tutoras que trabalharam na Unidade de Maringá, Curso de Pedagogia em (EAD/UFPR), bem como por professores, coordenadores deste.

Questão 1. Como você define a gestão do Projeto de EAD da UEPG/UFPR?

Rumble	Gestão é “um processo que permite o desenvolvimento de atividades com eficiência e eficácia, a tomada de decisões com respeito às ações que se fizerem necessárias, a escolha e verificação da melhor forma de executá-las”.
UEPG	Concordam com a definição de Rumble mas destacam, no processo, o papel da utilização das novas tecnologias e mídias interativas, haja vista que o desenvolvimento das atividades dependia, exclusivamente, destas.
UFPR	O processo de gestão do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia – séries iniciais do ensino fundamental foi pensado dentro da realidade institucional. Isto quer dizer que tivemos que gerir o curso sob a dependência dos departamentos da faculdade de educação que forneciam, digamos, os docentes para trabalharem no curso. Tínhamos professores efetivos e muitos professores substitutos. A gestão de um projeto de EAD é muitas vezes mais complexa do que o dito curso presencial. Porque lidamos com docentes dos departamentos, com alunos que estão em diversos centros associados, portanto várias turmas. Tínhamos que administrar um calendário para cada turma/disciplina. Manter todos os centros associados interligados. Supervisionar os encontros presenciais de cada disciplina/turma. Acompanhar as tutorias nos centros associados e as Orientações Acadêmicas no NEAD/UFPR por professor/disciplina. Então a gestão de EAD envolve projeto pedagógico de curso, logística, tempo, espaço, docentes, professores tutores, alunos.

A educação incorporou a palavra gestão, em substituição a administração. A ênfase dada é como se fosse algo novo, assim como várias outras palavras que denotam um sentido não educacional, porém justifica - se no contexto neoliberal que nossa educação se insere. Utilizando a polissemia das palavras existe diferença entre o sentido dado pelas pessoas e o sentido com que a sociedade as utilizam. Sendo assim, é importante esclarecermos o sentido aqui empregado. O conceito formulado por Paro é de “que a atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins, e de condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social”. (PARO, 1996, p.123)

Este conceito aborda a necessidade da articulação entre a organização, os objetos para se efetivar a transformação social em seu sentido pleno, superando a forma como se encontra a sociedade organizada.

A incorporação do princípio democrático na gestão dos sistemas educacionais brasileiros está expresso no Plano Nacional de Educação – PNE “Em síntese, o Plano tem como objetivos: [...]; democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”(VALENTE, 2001, p.49).

É perceptível a forma que o Plano Nacional de Educação aborda a gestão. Fica difícil a participação na elaboração do projeto de todos os envolvidos haja vista que a questão econômica não perpassa essa participação e elaboração.

De acordo com Santos

Vivemos numa sociedade intervalar, uma sociedade de transição paradigmática. Esta condição e os desafios que ela nos coloca fazem apelo a uma racionalidade ativa, porque em trânsito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquieta, porque movida pelo desassossego, que deve ela própria potencializar (2000, p.41-42).

Neste início do século XXI mudanças estão em curso e exigindo da administração da educação bem como dos educadores a ação de traduzir o mundo em conteúdos significativos, tornando possível uma formação plena de cidadania capaz de possibilitar enfrentamentos de desafios, incertezas que com certeza fazem parte de nosso cotidiano. De acordo com Casassus (1997) para se efetivar uma nova propoção de gestão, há que se repensar os conceitos constituídos. Estados que se determinaram a mudar o foco iniciou com uma profunda reforma política, administrativa, financeira e pedagógicas.

Questão 2. Teoricamente, o ensino à distância é um método que separa fisicamente o estudante e o professor. No projeto que você trabalhou como tutora, como funcionou essa questão?

UEPG	Os docentes eram “separados” dos Estudantes - Professores no que tange ao espaço, e não ao tempo. Em relação ao <u>espaço</u> , a distância era somente dos docentes, não dos tutores e meios utilizados, chamadas diárias. Logo, o curso foi muito mais presencial do que muitos “presenciais.”
UFPR	Os professores das disciplinas atendiam a 30% da carga horária da disciplina presencialmente ou seja, indo ao local onde estavam os alunos. Após esse momento, os alunos eram atendidos no Centro Associado pelos tutores em dias e horários pré-definidos presencialmente ou por telefone, fax ou e-mail. Podemos dizer que o curso era semi-presencial. 30% de encontros presenciais do docente. 70% de estudos a distância e atendimento tutorial

A escola é um lugar, portanto tem sua identidade. Já ela como espaço pode-se definir como um não - lugar*. A supermodernidade é produtora de não - lugares.

* O não - lugar é diametralmente oposto ao lar, à residência, ao espaço personalizado. É representado pelos espaços públicos de rápida circulação, como aeroportos, rodoviárias, estações de metrô, e pelos meios de transporte - mas também pelas grandes cadeias de hotéis e supermercados. Só, mas junto com outros, o habitante do não - lugar mantém com este uma relação contratual representada por símbolos da supermodernidade, seja um bilhete de metrô ou avião, cartões de crédito

Augé define negativamente os não - lugares. Na análise de noção de espaço proposta por Certeau, existe a superação dessa condição. Dessa forma, qual o significado de não – lugar?

Quando Michel de Certeau fala em “não - lugar” é para fazer alusão a uma espécie de qualidade negativa do lugar, de uma ausência do lugar em si mesmo que lhe impõe o nome que lhe é dado. Os nomes próprios, diz - nos ele, impõem ao lugar “uma injunção vinda do outro (uma história...)”. E é verdade que aquele que, ao traçar um itinerário, enuncia seus nomes não conhece necessariamente muita coisa dele. Porém, os nomes, por si só, bastam para produzir no lugar “aquela erosão ou não - lugar que aí cava a lei do outro”(p.159)? Todo itinerário, precisa Michel de Certeau, é de certo modo “desviado” pelos nomes que lhe dão sentidos (ou direções) até aí imprevisíveis “. E acrescenta: “Esses nomes criam o não- lugar nos lugares; eles os transformam em passagens “(p.156). Poderíamos dizer, inversamente, que o fato de passar dá um estatuto particular aos nomes de lugar, que a fenda escavada pela lei do outro e onde olhar se perde é o horizonte de toda viagem (soma de lugares, negação de lugar), e que o movimento que “desloca as linhas” e atravessa os lugares é, por definição, criador de itinerários, isto é, de palavras e de não – lugares (AUGÉ, 2004, p.79-80).

Se com o passar do tempo nossa experiência ensinou - nos a descentrar nosso olhar, temos que aproveitar a experiência acumulada. Vivemos num mundo que ainda não aprendemos a olhar. Portanto, temos que reaprender a pensar o espaço. Dessa forma o lugar para uns pode ser o não - lugar para outros. Exemplificando, o Instituto Adventista de Maringá é considerado “lugar” para os alunos que lá estudam e não - lugar para os acadêmicos da UFPR que ocuparam aquele não - lugar na perspectiva antropológica, aliás, transformando-o em lugar por apenas um período, portanto na perspectiva de Certeau, o lugar como espaço.

Então o não - lugar vai depender do olhar dado. A praça onde determinadas crianças freqüentam o parque infantil todos os dias não tem o mesmo significado do que para aqueles que por ali passam para cortar caminho, ou pegar um ônibus, por exemplo.

O significado de Educação à Distância para os acadêmicos do Curso da UEPG, não foi o mesmo do que para os acadêmicos da UFPR. Enquanto os acadêmicos da UEPG freqüentavam as aulas todos os dias, assessorados pelos tutores, somente e a distância era dos docentes que ministravam suas aulas por videoconferência para vários locais do Estado do Paraná. Para os acadêmicos da UFPR à distância era de outra forma. Havia os encontros presenciais com os professores em determinados

ou o cartão telefônico, além de documentos – passaporte, carteira de motorista ou qualquer outro-

períodos, porém o restante do tempo cada um, em sua localidade, era atendido pelos tutores.

Questão 3. Como aconteceram as provas, trabalhos, exames? De quanto em quanto tempo? Eram módulos ou disciplinas? Explique cada um.

UEPG	Provas - 4 provas, ao final de cada bloco de módulos. Questões objetivas. Sábados. Trabalhos – ao final de cada módulo. Eram enviados para os docentes e, após correção, desenvolvidos com nota. Exames - caso não atingisse média (prova+ trabalho). Não houve caso, pois os poucos trabalhos com nota inferior foram refeitos. Atividades on-line: referentes a cada VC e no término de cada módulo (portfólio com nota). Chats: uma vez por mês para solução de dúvidas.
UFPR	A avaliação era desenvolvida após cada encontro presencial com o professor da disciplina. Havia um calendário para cada disciplina. Então, após o encontro presencial, havia um tempo para o aluno retomar as orientações do encontro, realizar as tarefas indicadas nos fascículos e ter atendimento tutorial no Centro Associado. Quando, mais ou menos, em torno de 4 meses depois do encontro presencial, era feita uma avaliação presencial sem consulta no Centro Associado. As tarefas eram computadas na avaliação desse primeiro momento. Então tínhamos uma nota pelas tarefas realizadas individualmente ou em grupo e outra nota pela avaliação presencial sem consulta, individual.

Demo (1998) coloca que, mesmo a avaliação presencial não significa, necessariamente, presença física. Pode - se usar virtual, no sentido de a mesma ser feita à distância. De qualquer forma nos projetos da UEPG e UFPR é possível constatar que a Avaliação aconteceu presencialmente. Sendo a avaliação componente intrínseco da aprendizagem, enquanto estudamos somos avaliados. Dessa forma a avaliação tem sentido quando serve para aprender melhor. É claro que esse conceito vale tanto para o presencial quanto para o EAD. Demo considera que a “Aprendizagem não é um ” pique - nique “ ou uma festa, mais que seja sempre o caso envolvê-la em ambiência lúdica. Assim, se queremos que realmente o aluno aprenda, é indispensável garantir este direito até ao fim e em plenitude, [...]” (DEMO,1998, p.284)

Para Hoffmann

A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá - los, julgá - los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação . Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada (2001, p.10).

símbolos que, enfim, permitem o acesso, comprovam a identidade, autorizam deslocamentos impessoais.

O projeto da UEPG utilizou - se além da avaliação impressa presencial/individual - enviada lacrada para a Coordenação Local, mídias interativas, na elaboração de sites e, atividades on-line, e trabalhos escritos Já no projeto da UFPR as avaliações foram impressas, presenciais e individuais.

Questão 4. Qual era a característica da demanda desse Curso?

UEPG	Profissionais que atuavam na educação: rede pública ou privada/Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, portadores de Diploma do Curso de Magistério.
UFPR	Profissionais que atuavam no magistério há 20 anos e que não tinham condições nenhuma de acessar à Universidade. Foi a única oportunidade que encontraram para conciliar seus afazeres domésticos e de professores com os estudos de nível superior.

A exigência primeira dos dois projetos foi a comprovação de atuação na rede oficial para oportunizar a inscrição no processo seletivo. Esse processo seletivo também foi diferenciado do então aplicado em ambas as Universidades: Estadual e Federal, respectivamente.

Questão 5. Marque com um x as mídias utilizadas.

Escolha das mídias	UFPR	UEPG	Escolha das mídias	UFPR	UEPG
Material impresso	x	x	Vídeo e audiocassetes		x
Correspondência	x	x	Telefone	x	x
Rádio		x	Teleconferências		x
Televisão		x	Videokonferências	x	x
Teletexto		x	Material didático	x	x
Videotexto		x	Computadores	x	x

O próprio nome do Curso da UEPG demonstrou a forte utilização das mídias interativas. Porém o Curso da UFPR apresentou outras características, tendo como ponto forte o material impresso e os seminários temáticos. Na avaliação *in loco* feita pelo MEC os verificadores recomendaram a atualização conceitual e de apresentação do material didático utilizado para a oferta de novas turmas; incorporando bibliografia digital como: links, base de dados, portais, páginas da WEB, sites de sociedades científicas. Recomendaram ainda a articulação do curso para o aproveitamento de materiais didáticos, tecnologias e atividades proporcionadas por programas do MEC e SEED como Proinfo, TV Escola, Salto para o futuro, PAPED entre outras ações desenvolvidas.

Questão 6. No item Dimensão, tecnologia e eficiência precisamos constatar: número de acadêmicos por turma; remuneração do professor; remuneração do Tutor.

UEPG	UFPR
------	------

30 acadêmicos por turma	100 acadêmicos
Cerca de R\$ 70,00 a hora	R\$ 70,00 a hora/turma
Cerca de R\$ 650,00 -mensal	R\$ 18,00 a hora/turma

Se analisarmos, ou melhor, compararmos o presencial e a EAD no concernente à remuneração, podemos dizer que na EAD, a remuneração do professor apresenta vantagem.

Explicitando o número de acadêmicos da UEPG. Cada entrada contava com cinco municípios em rede e cada município havia 30 estudante - professores por turma. Em Cornélio Procópio eram duas turmas no período noturno, turma no período matutino e uma turma no período vespertino. Então, cada entrada tinha cerca de 600 acadêmicos.

É preciso que os docentes que atuam no EAD tenham conhecimento teórico sobre essa modalidade de Ensino para que, a partir da prática formativa, acredite na alternativa de uma outra forma de formação. Para Aretio

Un educador a distancia de personas adultas, no puede ignorar los fundamentos de esta acción educativa, las funciones de los diversos tipos de docentes requeridos y las estrategias de su acción. Y estos tanto los que ya están ejerciendo su docencia en experiencias a distancia como para aquellos que previsiblemente recalen más adelante en esta metodología más innovadora (ARETIO, 1999, p.11-12)*.

Para Rumble o pagamento pode ser por hora ou por trabalho realizado, desde que tenham seguido cursos de iniciação ou formação, por correção de provas ou então por estudante.

Questão 7. Rumble apresenta três filosofias. É possível encaixar o Projeto que você trabalhou em alguma delas? Caso sim, qual? Caso não, definir.

	UEPG	UFPR
1.Aprendizagem como meio para tratar, estocar e buscar informação.Um modelo que corresponde ao tratamento de dados de operações bancárias. Escotet (1980) critica esses modelos, pois tendem a reproduzir o enfoque comportamentalista de Skinner (1968) , mais do que o de um sistema de educação propriamente dito.		
2.Os modelos centrados no indivíduo analisam o ensino do ponto de vista humanista, privilegiando o aluno e assinalando a importância daquilo que se pode chamar de experiência de aprendizagem, e geral e para um indivíduo em particular. São	Acredito que o Projeto da UEPG tenha características dessa filosofia, já que a experiência dos Estudantes -	

* Um educador a distância de pessoas adultas, não pode ignorar os fundamentos desta ação educativa, as funções dos diversos tipos de docentes requeridos e as estratégias de sua ação. E estes tanto os que já estão exercendo sua docência em experiências à distância como para aqueles que previsivelmente recaem mais adiante nesta metodologia mais inovadora.

exemplos típicos o modelo de ensino não diretivo de Carl Roger (1969) e uma parte das idéias que dão base a certos enfoques de uma aprendizagem pela experiência.	Professores apresentou relevância no processo.	
Concentra - se sobre um grupo de alunos ou mesmo sobre toda uma comunidade, por exemplo, em pequenas cidades. O papel da instituição consiste em elaborar o material para discussão em grupo ou âmbito da comunidade a tomar decisões.		

Nenhum dos modelos apresentados se encaixa no modelo da UFPR. Trabalhamos numa perspectiva de rede. O projeto pedagógico concebia como referências para o processo de aprendizado do aluno o material didático – fascículo de cada disciplina. Era o nosso guia, nossa coluna vertebral. Associado a isso a atuação do professor especialista nos encontros presenciais para trabalhar com esse material e o professor tutor que acompanharia o aluno nos estudos à distância, tomando as tarefas definidas no material didático. Então, como disse acima, material didático, trabalho docente, trabalho tutorial e gestão eram instâncias que se articulavam para garantir o aprendizado do aluno.

Concordamos com Aretio quando ele diz

Ya se sabe que las recetas de carácter culinario no valen en educación. Ya sería otra cosa el *diagnóstico* y receta de carácter médico. Es decir, adoptamos, por ejemplo, esta decisión, en función de estas necesidades e intereses del grupo o del individuo destinatario **concreto** del proceso de aprendizaje. El fenómeno de la educación a distancia es relativamente nuevo, si lo entendemos como acción sistemática y con mitología peculiar, con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos. Pues bien, a esa relativa novedad nos aproximamos en esta Unidad, valorando antes las circunstancias que propiciaron el nacimiento y posterior desarrollo de esta modalidad educativa. Si esos factores alimentaron el nacimiento y buena parte de ellos continúan siendo condicionantes de las prácticas actuales en educación a distancia, bien convendrá que quien desea convertirse en versado o práctico de esta forma de enseñar, los conozca, analice y valore en sus justos términos (ARETIO, 1999, p.11-12)*.

* Já se sabe que as receitas de características culinárias não valem em educação. Já seria outra coisa o “diagnóstico” e receitas de características médicas. É dizer, adotamos, por exemplo, esta decisão, em função destas necessidades e interesses do grupo ou do indivíduo destinatário concreto do processo de aprendizagem. O fenômeno da educação a distância é relativamente novo se o entendemos como ação sistemática e com mitologia própria, com a finalidade de favorecer a aprendizagem os alunos. Pois bem, a essa relativa novidade nos aproximamos nesta unidade, valorizando antes as circunstâncias que propiciaram o nascimento e posterior desenvolvimento desta modalidade educativa. Se esses fatores alimentaram o nascimento e boa parte deles continuam sendo condicionantes das práticas atuais em educação a distância, bem convirá que quem deseja converter- se em perito ou prático desta forma de ensinar, o conheça, analise e valorize em seus justos termos.

No curso da UEPG pôde - se constatar esse tipo de problemas, pelo menos no início do curso, porém com o passar do tempo, os acadêmicos foram percebendo que eram realidades diferentes com os mesmos objetivos, a construção do conhecimento. O que percebemos mais fortemente foi a reação junto aos professores do ensino convencional em relação aos tutores do ensino à distância, que também com o tempo se acostumaram. O curso apresentou desvantagens e vantagens, as instituições mistas apresentam muitas vantagens, aproveitando o corpo docente de toda a instituição para elaborar seus cursos. As aulas presenciais podem ser gravadas e combinadas a outros materiais para a utilização em cursos à distância. Segundo Rumble, é preciso alertar que esse método não é conveniente para o atendimento a estudantes sem pré - requisitos, fracos e inexperientes. Pode sim ser utilizado em cursos de aperfeiçoamento, mais baratos e eficazes, para profissionais qualificados.

As redes de ensino, terceiro modelo, um dos exemplos mais ilustrativos é a National Technological University (NTU), uma organização articulada aos departamentos universitários, que elabora os cursos para as empresas interessadas nos programas de formação. O sucesso decorre do fato de que ambas instituições ganham financeiramente: as universidades e seus professores, pelo aporte de recursos calculados sobre o número de estudantes que seguem os cursos e porque a NTU lhes fornece um mercado potencial bastante grande. Outro exemplo é o Norsk Fjernundervisning, programa de ensino a distância da Noruega que produz e faz a difusão de material pedagógico (editores, produtores de filmes), equipes de educação de adultos. É importante frisar que alguns problemas podem surgir caso os interesses não comuns não sejam bastante coesos para unir os parceiros se houver desacordo em relação à política educacional ou, mesmo, pressões técnicas e financeiras que dificultem a convergência desses interesses.

Creio que ambos os projetos, apesar de ora apresentarem características tanto de um modelo quanto de outro, sejam passíveis de serem encaixados no segundo modelo.

Questão 9. Existe diferença entre Educação à Distância e Ensino à Distância? Qual?

UEPG	UFPR
O processo "educação" é único, já o ensino pode se diferenciar – seja presencial, semipresencial ou à distância – tem como objetivo efetivas o processo de <u>educação</u> .	Sim. Acredito que ensino seja um processo mais aligeirado e focado em desenvolver determinadas habilidades e

<p>O processo de educação é amplo, acontecendo dentro de cada pessoa, faz parte de seu crescimento e não pode ser fragmentado em “módulos”. Já o ensino pode se utilizar de diferentes estratégias para atingir a objetivos propostos. Sim, a Educação é abrangente e envolve diferentes aspectos (professor e aluno, conteúdos métodos e muitos outros fatores...), o Ensino é uma ação docente sistematizada e dirigida a um público específico...</p>	<p>competências específicas para determinada tarefa ou função. Educação é um processo mais amplo. Incorpora dialeticamente o que foi dito acima, mas vai além. Tem uma utopia social e política. Estrutura-se a partir de pressupostos teóricos, epistemológicos e políticos.</p>
--	---

Para Santomé os projetos apresentam diferenciação entre a concepção de Educação e de Ensino, porém,

[...] Dessa maneira, não será necessário mudar freqüentemente de nome, devido à coisificação do conceito ou sua distorção ou manipulação. Compreender a filosofia de fundo também ajuda a julgar as propostas e práticas etiquetadas com tais termos. Não devemos esquecer que muitas vezes, para estar na moda ou cumprir a legalidade, muda - se apenas a aparência das propostas; no fundo, porém, continua se fazendo a mesma coisa. A rica filosofia de conceitos como os que estamos mencionando pode acabar em mera rotina, em propostas técnicas, completamente alheias aos problemas que serviram de estímulo para sua formulação (1998, p.10).

Temo s consciência dos significados e diferenças entre o ensino e educação. Na presente pesquisa, dependendo do autor, aparece ora ensino, ora educação. Então utilizaremos Educação/ Ensino à distância como sinônimos.

Questão 10. Como foi a produção do material impresso? Quem produziu? Indique sua opinião sobre a qualidade. Quais outros tipos de materiais?

UEPG	UFPR
<p>O material impresso foi elaborado por docentes e assistentes da UEPG. Os estudantes - professores o recebiam pronto, por módulo. A produção é de boa qualidade, todavia o material é sucinto, servindo como ponto de partida. O material impresso foi elaborado por docentes e assistentes da Instituição. No início foram bem elaborados, porém no decorrer do curso, pouco serviram de apoio aos estudantes, pois foram muito resumidos. Esta foi uma dificuldade apontada pelos estudantes, pois havia uma carência de referências bibliográficas para que se pudessem suprir suas dificuldades.</p>	<p>O material didático foi elaborado pelos professores efetivos da faculdade de educação da UFPR. Até 2002, quando estávamos à frente da coordenação do curso, havia um modelo de estruturação do material que era observado. Após nossa saída, o material assumiu uma estruturação individual ou ao sabor do entendimento de cada docente.</p>

A EAD tem como objetivo atender ao maior número de pessoas possível. Desta forma rompe, desde as barreiras psicológicas e sociológicas até a espaço - temporal, como já indicamos anteriormente, na questão de número dois, quando falamos sobre o não – lugar. Aretio define que

La elaboración de los materiales didácticos, alcanza una especial complejidad porque sobre ellos se acumula la necesidad de reproducir las conductas Del profesor en el aula: deben motivar, informar, aclarar y adaptar las enseñanzas a los niveles de cada uno, dialogar, enlazar las experiencias del sujeto con las enseñanzas ,programar el trabajo individual en equipo, y poner en juego la intuición la actividad y aun la creatividad del alumno, aplicando los conocimientos a las situaciones medioambientales, a la vez que establecer un verdadero trabajo interdisciplinar (ARETIO,1999, p.177)*.

Sem intencionar comparar os projetos, é preciso registrar que no projeto da UEPG, talvez por ter como apoio o uso das mídias interativas, o material impresso foi empobrecendo com o passar do tempo. Ao ser questionada, a UEB justificou que era pela questão financeira. Já na UFPR o material apresentado foi bem rico, e, como pudemos demonstrar ao longo da análise, não utilizaram com frequência os recursos tecnológicos. Como foi analisado pela UFPR, depende de quem está à frente para o tipo de encaminhamento a ser dado.

* A elaboração dos materiais didáticos alcança uma especial complexidade porque sobre eles se acumula a necessidade de reproduzir as condutas do professor em classe: devem motivar, informar, aclarar e adaptar o ensino aos níveis de cada um, dialogar, abraçar as experiências do sujeito com o ensino, programar o trabalho individual em equipe, e por em jogo a intuição, a atividade e ainda a criatividade do aluno, aplicando os conhecimentos às situações meio ambientais, necessidades para se estabelecer um verdadeiro trabalho interdisciplinar.

Questão 11. Analise o conjunto de sistema conforme gravuras e descreva o projeto.

Figura 1. Pictograma mostrando um sistema de aprendizagem a distância centrado no indivíduo. O pictograma mostra o possível funcionamento de um sistema.

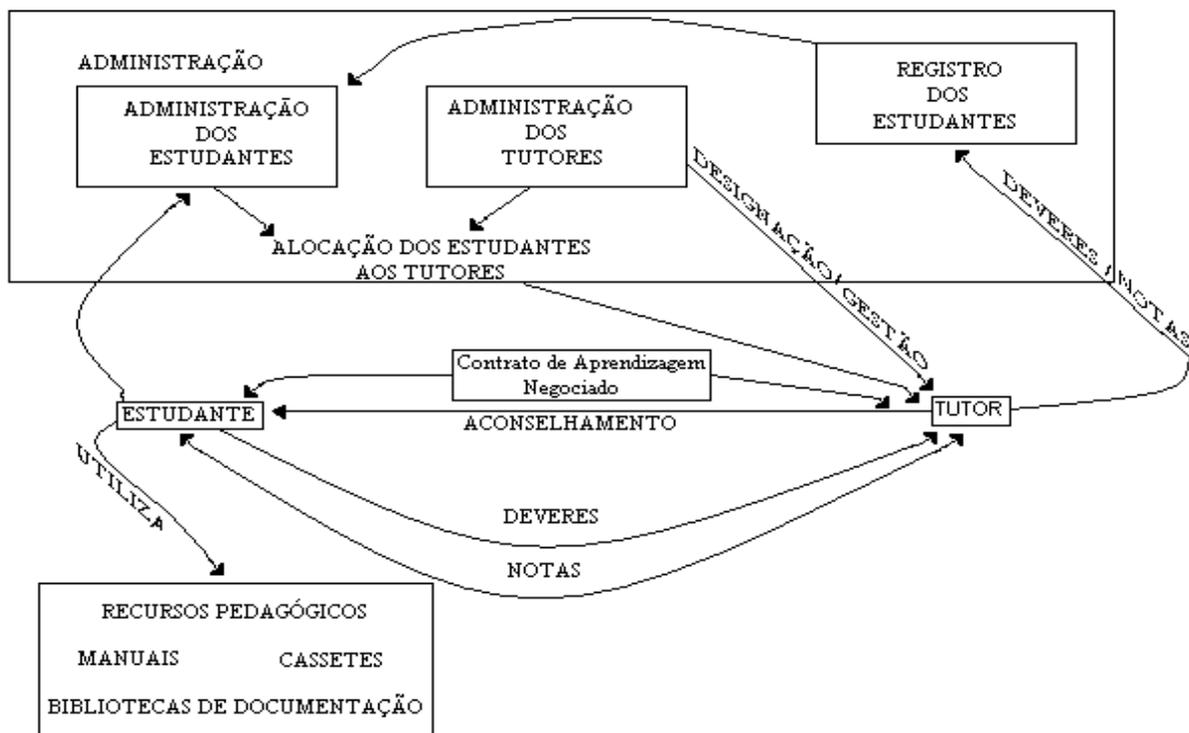


Figura 2. Pictograma mostrando um sistema de aprendizagem à distância centrado na comunidade ou na sociedade. Nesse modelo o animador desempenha um papel essencial, identificando os problemas oriundos da comunidade e encorajando a formação de grupos de estudo. Pode ser apoiado por um setor de coordenação e voltado para a elaboração e difusão de material pedagógico, de modo a facilitar a aprendizagem do grupo. O animador pode encorajar os membros do grupo a conceberem seu próprio material pedagógico (RUMBLE, 2003, p.58).

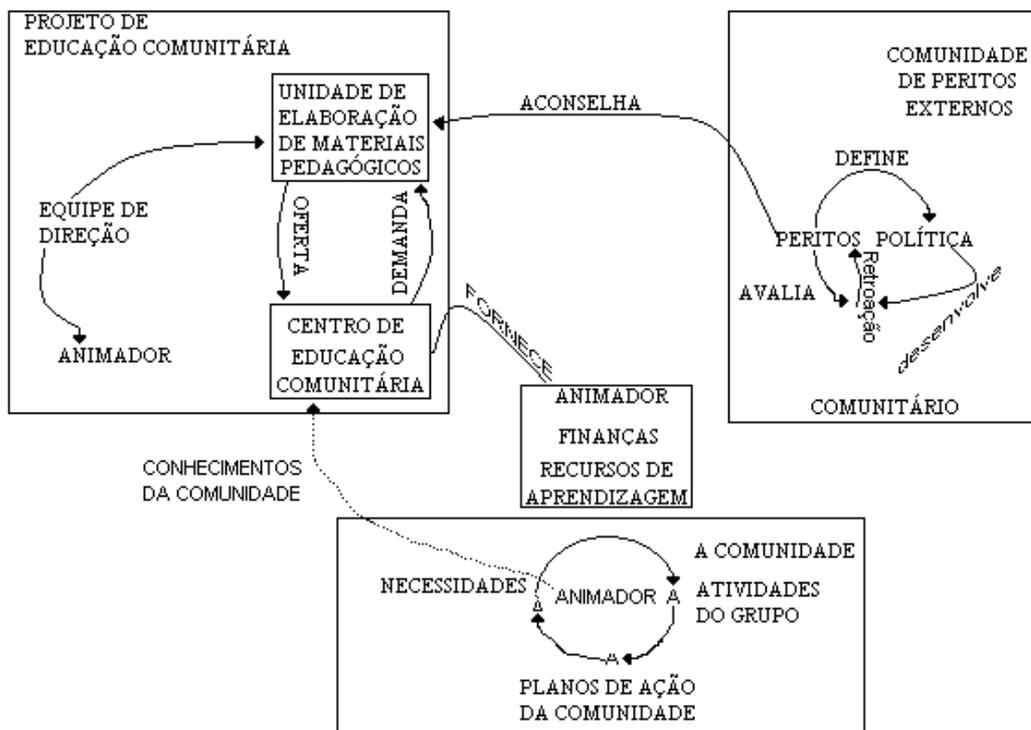
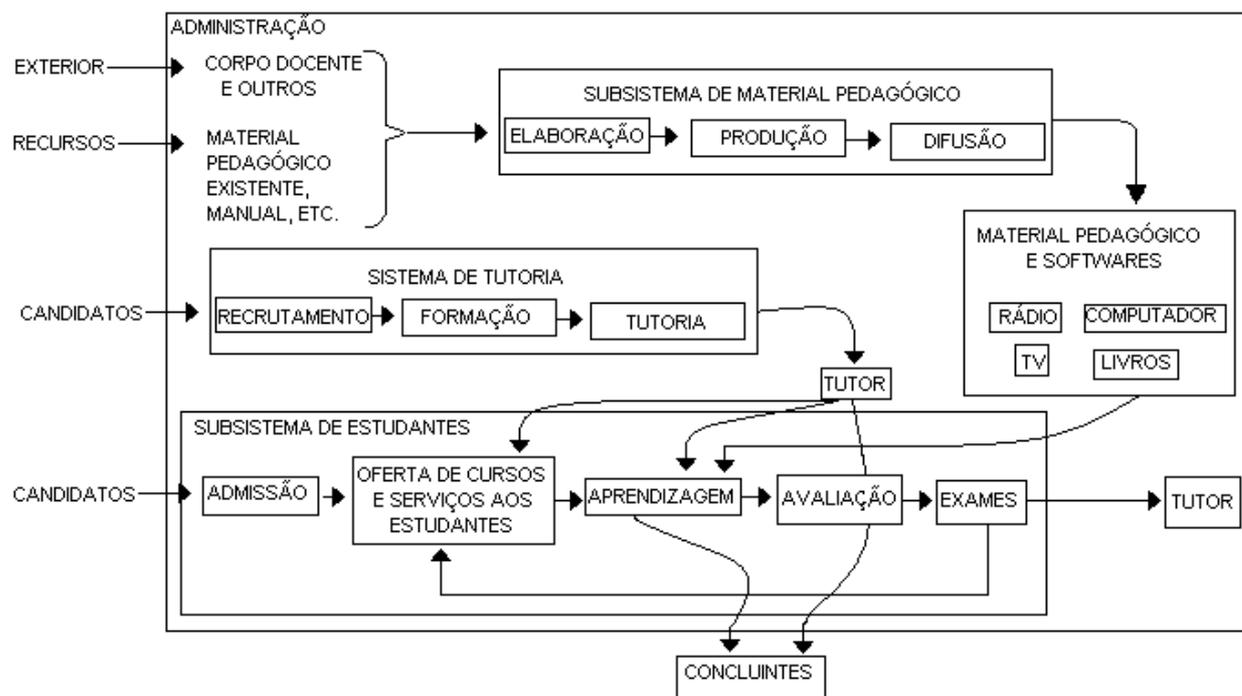


Figura 3 Pictograma mostrando um sistema de aprendizagem à distância centrado na instituição. O modelo mostra nitidamente um subsistema referente ao curso, comportando a elaboração, produção e difusão de material pedagógico e um subsistema de apoio ao estudante, ocupando - se de todas as funções desde a admissão até os exames.



<p>UEPG -De acordo com os pictogramas apresentados por Rumble, o que mais se assemelha com a organização do Curso da UEPG é o terceiro. Todavia, importante se faz registrar que as questões pedagógicas eram de responsabilidade da UEPG, já as questões administrativas (contrato/matricula/pagamentos/equipamentos) eram solucionadas pela Universidade Eletrônica do Brasil - UEB.</p>	<p>FEDERAL - Dos três pictogramas apresentados por Rumble, nenhum retrata fielmente o sistema de ensino da UFPR, mas possui muitas semelhanças com sistema de aprendizagem centrado na instituição. Neste sistema o tutor é quem direciona a todo o processo de avaliação, correção das atividades, o que não é o caso da UFPR.</p>
--	---

De acordo com os pictogramas, os projetos têm semelhanças, mas nenhum apresenta as mesmas características de um só modelo. À princípio ambos estão mais de acordo com o sistema de aprendizagem à distância centrado na instituição.

Ratificamos Rumble, quando diz que não há uma única maneira de organizar um sistema de EAD, as possibilidades são inúmeras.

Questão 12. Rumble apresenta no primeiro quadro a seguinte estrutura organizacional. E a do Curso da UEPG/UFPR?

Unidades centrais	UEPG	UFPR
Um departamento encarregado da tutoria e outro de serviços de orientação e aconselhamento dos estudantes. Um departamento de produção de material impresso, de áudio, de vídeo, etc... Um departamento de difusão Uma unidade administrativa, compreendendo finanças, pessoal, informática, gestão imobiliária, secretaria e administração de serviços discentes.	Unidades descentralizadas (nos municípios) com 3 salas, no mínimo: sala de VC, sala de tutoria e laboratório de informática (montadas pela UEB). Departamento encarregado dos Docentes/Tutoria/Materiais Pedagógicos (UEPG - Ponta Grossa). Unidade administrativa (UEB - Curitiba)	Coordenação do Curso no NEAD/UFPR em parceria com a Faculdade de Educação. Mas a sede física ficava no NEAD, o que nos dava acesso a todos os recursos tecnológicos que não existem na faculdade de educação. Centros Associados: Pato Branco, Apucarana, Maringá, taquara (RS) e Anápolis (GO). Colegiado de curso – Reuniões bimestrais no NEAD. Laboratório para Orientação Acadêmica do Professores para os tutores – NEAD/UFPR. Os professores eram dos departamentos da faculdade de educação. Recebiam pagamento pelo trabalho desenvolvido através dos convênios firmados pela FUNPAR e os conveniados.

A afirmação de Rumble foi a partir das estruturas semelhantes das diferentes Universidades. A descrição feita corresponde realmente a cada projeto apresentado. Como afirma Rumble “não há uma maneira única de organizar um sistema de ensino a distância”. (2003, p.58)

E, em não existindo uma só forma de organizar um sistema de ensino à distância, cada Instituição faz de acordo com sua conveniência, porte, estrutura institucional disponível.

Questão 13. Como foi organizado o sistema de tutoria?

UEPG - Os tutores, a princípio foram escolhidos” pelo então chefe do Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procópio, após recusa do departamento Municipal de Educação de ofertar o Curso. Acredito que o critério utilizado pela chefia foi competência. O grupo selecionado escolheu, dentre elas, a Coordenação. Esta, por sua vez, em consulta aos demais, escolheu outras tutoras para ocupar o lugar das que desistiram. Outros critérios foram experiência anterior no magistério, formação e disponibilidade.
UFPR – Os tutores fizeram um curso de pós-graduação ofertado pelo NEAD/UFPR de 180 h para qualificá-los para trabalhar na EAD. Após, foram selecionados conforme a área do conhecimento para poderem atuar como tutores. Aqueles formados em letras, por exemplo, seriam selecionados para tutorar metodologia do ensino de língua portuguesa. É claro que isso não foi totalmente possível, mas procuramos adequar a formação à área de tutoria.

Tanto Aretio (1994, 1996, 2000) quanto Rumble elencam tipos diversos de tutoria, como a presencial, por telefone, rádio, correspondência, grupo, individual... No caso da UEPG a tutoria era diária, com os tutores locais, e pelas mídias com os

professores assistentes. O projeto da Federal ofereceu tutoria local e também por telefone. Rumble afirma

O processo de treinamento e formação de conselheiros é muito importante. Cabe prepará-los para atuar em sistemas de ensino a distância, o que implica conhecer os procedimentos e regulamentos que regem o progresso e a avaliação do aluno. Esse requisito aplica-se igualmente aos tutores, pelo fato de que o trabalho a distância será muito diferente do desenvolvido em qualquer outro sistema de ensino regular, porque deverão acompanhar os estudantes de um curso elaborado por outros, já que nem sempre participam da concepção de cursos (2003, p.79).

Em ambos os Cursos a organização do sistema de tutoria foi feita dentro das possibilidades.

Questão 14. Eram oferecidos os serviços de Aconselhamento e Orientação? Por quem?

UEPG - Os serviços de Orientação ocorriam por VC - antes das Vivências Educadoras, estágio supervisionado e síntese elaborada do Curso – a Coordenadora Pedagógica do Curso transmitia as informações. Aconselhamento e Orientação formalmente não existiram. Conforme os problemas de ordem financeira ou pessoal, todos os envolvidos no processo local, procuravam da melhor forma, atender.
UFPR - Não havia esse serviço específico. O tutor lá no Centro Associado fazia o papel de professor e de conselheiro.

Rumble ainda coloca sobre a gestão de tutores e conselheiros o que segue

Os critérios de seleção para tutores e conselheiros são diferentes. Os primeiros são escolhidos pelo conhecimento em determinada matéria, o que sugere que devem ser selecionados em grande número para atuarem como professores ou instrutores de trabalhos práticos; os segundo, pelas suas qualidades no campo das relações humanas, pelo fato de que deverão interessar - se pelos alunos, muitos deles adultos, bem como participar de seu trabalho. É preciso, pois, estabelecer critérios apropriados de seleção (2003, p.78-79).

Como pode ser visto, não havia teoricamente essa função, nos projetos. Porém, na prática, os tutores, coordenação desenvolviam esse papel atendendo individualmente, quando necessário. Na visão de Rumble deve existir os dois papéis distintos.

Questão 15. Existia um regulamento Interno que definia questões disciplinares?

UEPG - Existia o Projeto Pedagógico do Curso, mas não abordava questões disciplinares. Durante o curso não foi registrada nenhuma questão relevante no quesito disciplina.
UFPR – Não.

Em nenhum dos projetos a questão disciplinar foi tratada. É interessante que pelo menos no Projeto da UEPG, não houve nenhum tipo de problema disciplinar. E pelo contato com os acadêmicos da UFPR, à princípio, também não houve, tendo em vista o perfil da comunidade alvo, profissionais atuantes, mais maduros.

Questão 16. Houve uma preparação específica para os tutores, professores atuarem nessa modalidade de Ensino?

UEPG - Aconteceram dois encontros de 24 horas para os tutores, na forma presencial, em Ponta Grossa. Quanto aos professores também houve.

UFPR – Os tutores já mencionei acima. Quanto aos professores alguns fizeram o Curso de Especialistas – 360 h ofertado pelo NEAD/ UFPR – de 30 a 35% de evasão /UFPR para atuarem no Curso. A maioria não quis fazer o curso porque acreditavam que tinham mestrado e/ou doutorado e não precisavam fazer.

Para Rumble

Os tutores deverão estar bastante familiarizados com o curso e com as práticas e normas de avaliação, bem como com os conteúdos trabalhados pelos professores - redatores. Isto pode ser garantido, em parte, graças aos manuais. No entanto, é melhor discutir certas questões nos encontros de formação, com os tutores conselheiros tomando parte nos exercícios e discutindo os resultados como pessoal contratado em tempo integral. Esse procedimento permite não somente desenvolver uma atmosfera amigável entre tutores e conselheiros, de se sentir membros valorizados de uma comunidade escolar, mas também passar a informação sobre o tipo de tutoria que a instituição deseja (2003, p.79).

Como pode ser constatado a preparação também foi dentro das possibilidades existentes. Ficou muito mais por conta do compromisso de cada um do que efetivamente pela preparação em si.

Aretio coloca o sentido didático da prática tutorial dizendo que

Las actividades que se desarrollan en la tutoría tienen un contenido básicamente didáctico. El alumno de la enseñanza a distancia tiene la oportunidad de contar con el acompañamiento, aunque sea desde la distancia, y en mayor medida si es una tutoría presencial, de la figura del profesor tutor que le facilita y le ayuda en el desarrollo de su aprendizaje. La interacción entre ambos se traduce, unas veces, en la solicitud de aclaración por parte del alumno; y otras, en la prestación de explicaciones, de anticipaciones, o de orientaciones, de informaciones concretas que el alumno necesita para su estudio y que son atendidas por parte del profesor tutor (2000, p.314)⁹.

⁹ As atividades que desenvolvem na tutoria têm um conteúdo basicamente didático. O aluno de ensino à distância tem a oportunidade de contar com o acompanhamento, ainda que seja a distância, e em maior medida sim é uma tutoria presencial, da figura do professor tutor que facilita e ajuda no desenvolvimento de sua aprendizagem. A interação entre eles se traduz, umas vezes, na solicitação de explicações por parte do aluno; e outras, na prestação de explicações, de antecipações ou de orientações, de informações concretas que o aluno necessita para seus estudos e que são atendidas por parte do professor tutor.

Questão 17. Como ocorreu a divulgação do projeto?

UEPG - As tutoras “selecionadas” realizaram a divulgação, por meio de ofícios encaminhados aos órgãos de comunicação e escolas - e de entrevistas nas emissoras de rádio local.

UFPR – A sociedade civil paranaense procurou a UFPR quando soube que havia um Núcleo de Educação a Distância, o qual já ofertava cursos de pós-graduação.

Para Rumble (2003, p.15) a gestão é um processo que permite o desenvolvimento de atividades com eficiência e eficácia, a tomada de decisões com respeito às ações que se fizerem necessárias, a escolha e verificação da melhor forma de executá-las. Dessa forma, conforme a organização estabelecida, será possível imprimir uma identidade.

Como pode ser constatado, a divulgação foi feita das mais variadas formas e por diferentes pessoas ou setores. No caso da UEPG, ficou por conta das pessoas que acreditaram no projeto e na necessidade existente.

Como foi relatado por um dos responsáveis pelo projeto da UFPR, a necessidade fez com que aqueles que precisavam procurassem a Instituição.

Sem pré - julgamentos, analisando a partir da gestão, em ambos os casos não houve uma preocupação na dimensão do projeto. Em função disto, parece-nos pertinente indagarmos se aqueles que estavam à frente desse processo, também duvidavam e desacreditavam.

Questão 18. É possível indicar as taxas de evasão?

UEPG -Baixa - Dos 60 estudantes - professores do período noturno, somente uma não colocou grau. Já nos períodos matutino e vespertino houve uma evasão de cerca de 20% tendo em vista que o interesse maior era para o noturno uma vez que todas trabalhavam durante o dia na rede oficial de ensino.

UFPR – de 30 a 35% de evasão

Para Gatti

Sabemos que nos processos de educação a distância um dos grandes problemas é o abandono dos estudos, em alto percentual, pelos participantes dos programas. Isso às vezes vem associado à baixa qualidade dos materiais didáticos, mas verifica-se também que os programas de educação a distância para professores, se mostram mais adequados, e com baixa evasão, quando a implementação curricular é pensada intercalando momentos a distância e atividades presenciais, com sistema bem estruturado de tutoria dos alunos e apoio presencial e a distância de especialistas, tanto para os alunos quanto para os tutores. Contatos humanos mostram - se significantes. A ação sistemática, continuada e planejada de um modo de tutoria mostra boa eficácia

no atingimento das metas do programa pelos participantes (2005, p.144).

Assim, como em qualquer modalidade de ensino, a EAD também apresenta taxas de evasão. Como se vê, é preciso trabalhar coletivamente os problemas existentes na Educação, e não solitariamente, cada um na modalidade de ensino em que atua.

3.4 CONSÓRCIO UEM/IPES: O LIMAR DE UMA NOVA PROPOSTA

Os projetos de EAD, tanto da UEPG quanto da UFPR, não ofereceram turmas no ano de 2005. Não pela questão da forma de gestão, aliás, ambos estão devidamente autorizados e reconhecidos. Todavia, apresentaram problemas de ordem interna, e encontram –se “fechados para balanço”.

De acordo com Chinalli

O mito da qualificação, tal como manipulado pela ideologia burguesa, consiste exatamente em propor que há uma via para alguém se tornar “livre”, nesse contexto, sem romper com a hegemonia capitalista. O conceito de “tecnologia” geralmente é associado, na ideologia burguesa, ao de “neutralidade”, insinuando -se que as opções tecnológicas não dependem de objetivos “políticos”. O pressuposto seria de que existem objetivos “vitais” para os seres humanos, comuns a todos eles e neutros, no que diz respeito às relações que mantêm entre si. Deste ponto de vista as tecnologias estariam voltadas a atender tais objetivos, os quais não dependeriam dos diferentes projetos de sociedade que os diferentes seres humanos formulem. Estes objetivos estariam vinculados à manipulação do meio físico, cuja “objetividade” implicaria, igualmente, numa “objetividade” das técnicas. Como decorrência disso, antes e acima de discutir a distribuição dos bens a serem produzidos, seria necessário “preparar” os trabalhadores para “as operações” (...) “objetivamente” (...) “necessárias” para a produção dos mesmos (1998, p.187).

Dessa forma, procuramos no estado do Paraná buscar iniciativas públicas nessa modalidade de ensino. Chegamos novamente em Maringá, agora diante de uma nova proposta. Diferentemente dos projetos apresentados, encontramos, além da parceria com a Universidade do Mato Grosso, projeto em extinção, uma outra forma instituída pelo governo federal: Consórcios.

Demo coloca

[...] se o país não resolver o problema educacional, sobretudo básico, não terá oportunidade de desenvolvimento, simplesmente porque não haverá sujeito capaz de fazer oportunidade. Nesse sentido, a ineficiência do atual sistema, a marginalização dos professores, o atraso didático são óbices que devem ser atacados com absoluta urgência, também porque só admitem solução de longo prazo. A razão principal, entretanto, está no reconhecimento de que a dignidade a sociedade depende, em primeiro lugar, da base educativa e da respectiva cidadania (1994, p.148).

Como podemos constatar, a educação tem problemas. Fazemos parte de uma sociedade capitalista que se traduz em poder econômico. Sabemos ainda que a educação não é neutra e que a mesma se integra ao conjunto das “políticas sociais”. Da mesma forma o EAD perpassa pela mesma situação, afinal é uma modalidade de ensino. Então, o que fazer?

A prioridade do ataque aos problemas educacionais se colocando do ponto de vista de um projeto político que realmente contemple a questão do direito de todos os integrantes da sociedade à realização plena de seus potenciais humanos. Como podemos constatar.

A chamada pública MEC/SEED - nº 01/04 torna pública a seleção de Projetos de Curso de Licenciatura à Distância estabelecendo os critérios para sua inscrição. O objetivo é apoiar financeiramente Instituições Públicas (IPES), organizadas em Consórcios ou Instituições Públicas para oferta dos seguintes cursos de Licenciatura:

1. Licenciatura em Física;
2. Licenciatura em Química;
3. Licenciatura em Biologia;
4. Licenciatura em Matemática;
5. Pedagogia, para: Educação Infantil; educação de jovens e adultos; educação especial; anos iniciais do ensino fundamental (ou denominação equivalente).

Os projetos tiveram que ser apresentados em conformidade com as orientações descritas na chamada pública. Entende - se como:

- Concedente: a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação;
- Proponente: cada um dos Consórcios de IPES ou instituição que os represente e proponha um ou mais projetos de licenciatura à distância;

- Comissão de Seleção de Projetos: comissão designada formalmente pela Concedente para realizar os procedimentos de seleção desta Chamada Pública;

- Representante de Consórcio: instituição escolhida por seus pares para essa função, observadas as seguintes condições: a execução do convênio a ser firmado com a SEED, nos termos da IN 01/1997, da STN, e legislação complementar; o planejamento físico - financeiro do projeto; a administração dos recursos entre as consorciadas; o acompanhamento da execução; a prestação de contas dos recursos recebidos.

- Unidade Operativa de EAD: estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso, consórcio, rede ou sistema de educação à distância, geralmente organizada com o concurso de diversas instituições;

- Comitê de Acompanhamento: comitê instituído por ato próprio da SEED para acompanhar o andamento dos projetos selecionados e liberar os recursos.

As restrições à participação compreendem que uma IPES não pode ofertar o mesmo curso em mais de um consórcio, não sendo permitido o repasse de recursos a IPES inadimplentes.

Os recursos financeiros são oriundos do Tesouro Nacional, sendo R\$ 11.000.000,00 (onze milhões de reais) para despesas correntes e R\$ 3.000.000,00 (três milhões de reais) para Despesas de Capital, totalizando R\$ 14.000.000,00 (quatorze milhões de reais), em 2004.

São considerados itens financiáveis: Despesas Correntes, tais como: produção, reprodução e distribuição de material didático; material de consumo; serviços de terceira - pessoa física ou jurídica; passagens e diárias (desde que nacionais e estritamente relacionadas ao projeto); e Despesas de Capital, tais como: equipamentos, material permanente, material bibliográfico, obras, instalações civis e reformas em geral.

A SEED não se obriga a financiar a totalidade dos recursos solicitados em cada projeto e serão destinados pelo menos 30% (trinta por cento) da totalidade dos recursos para as regiões Norte, Nordeste e Centro - Oeste.

Outro critério estabelecido na Chamada foram os itens não financiáveis. De acordo com a legislação em vigor, é vedado o pagamento de gratificação, consultoria, assistência técnica ou qualquer espécie de remuneração adicional a servidor que pertença aos quadros de órgãos ou de entidades da Administração Pública Federal, estadual e municipal do Distrito Federal, conforme exigido pela Instrução Normativa 01/1997, da Secretaria do Tesouro Nacional – STN, e legislação complementar.

Os prazos apresentados para o processo seletivo foram: Lançamento da chamada Pública: 07/07/2004; recebimento das propostas: 07/07/2004 a 20/08/2004; divulgação do resultado da seleção: 01/09/2004; formalização do apoio financeiro: 02/09/2004 a 10/09/2004 e para a execução dos recursos físicos - financeiros até 31/12/2004.

Os projetos habilitados foram classificados pela Comissão de Seleção de Projetos, levando em conta, prioritariamente, os seguintes aspectos:

- Oferta: denominação do curso ofertado, clientela (definição - e.g. “egressos do ensino médio ou equivalente, classificados em processo seletivo, conforme artigo 44, inciso II, da Lei nº 9394/96...”); quantidade de vagas. Duração: igual ou maior aos mínimos exigidos para os cursos presenciais, de acordo com a legislação em vigor e justificativa para a oferta do curso, baseada em estudo de demanda social, explicitando, também, a relação com as políticas públicas educacionais para a região de abrangência do Consórcio.
- Equipe multidisciplinar: planilha com a relação dos docentes que se dedicarão ao projeto, detalhando, para cada um deles: a qualificação acadêmica, a experiência em educação a distância, a carga horária dedicada ao projeto e a função a ser exercida no curso; previsão de capacitação dos profissionais envolvidos, em função das especificidades do curso; requisitos para a ocupação das funções de tutor.
- Projeto Pedagógico do curso: fundamentação e objetivos: referencial teórico, perfil do profissional que se deseja formar, competências, atitudes e valores a desenvolver; organização curricular que observe as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, os Referenciais de Qualidade da SEED para Cursos a Distância, inclusive a formação para o uso didático de tecnologias da informação e da comunicação, o fluxo de estudos e a integralização da carga horária; proposta metodológica, orientada a facilitar o processo de conhecimento e a interação

de educadores e educandos por meio da utilização de tecnologias, compreendendo: descrição do material do curso: linguagens e mídias compatíveis com o projeto e com o contexto sócio- econômico do público alvo; convergência e integração das diferentes mídias; recursos a utilizar, a quem se destinam e em que suportes (impresso, digital, vídeo e outros) serão disponibilizados; estratégias de apoio à aprendizagem: comunicação entre alunos, tutores e professores ao longo do curso, o projeto de trabalho da tutoria e a forma de apoio logístico a todos os envolvidos; relação tutor/ aluno, número de professores/ hora e tutores/ hora disponíveis para o atendimento ao curso; organização da prática de ensino com estágio supervisionado determinada pela legislação; momentos presenciais planejados para o curso; descrição da avaliação de aprendizagem: processo de seleção dos alunos; avaliação da aprendizagem, relacionando seus objetivos, procedimentos e instrumentos, bem como os critérios de aprovação e os requisitos para a diplomação.

- Estrutura Administrativa: descrição da infra - estrutura de apoio: laboratórios e equipamentos que serão utilizados ao longo do processo pedagógico; acervo atualizado de materiais didáticos e bibliográficos, para uso dos alunos e de outros envolvidos e as formas de os acessar; existência, quando for o caso, de unidades operativas de EAD próprias ou conveniadas para atendimento descentralizado, inclusive avaliações e encontros presenciais. Descrição do gerenciamento administrativo - financeiro que controlará: a produção, edição e distribuição do material didático; os momentos presenciais; a distribuição a aplicação de recursos; a prestação de contas e outras questões pertinentes ao exercício financeiro do projeto; o sistema informatizado que permita a extração e o envio de dados via Internet à SEED. Cronograma físico - financeiro de execução: especificação das ações para as quais está sendo solicitado o apoio financeiro da SEED; cronograma de execução das ações previstas para todo o curso; cronograma de desembolso, discriminando o valor das ações para as quais está sendo solicitado o apoio financeiro da SEED, até 31/12/2004. Planilha de custos do projeto como um todo, em consonância com o projeto pedagógico, e a previsão de seus recursos, destacando: o apoio financeiro solicitado à SEED, discriminando o valor e as datas das parcelas solicitadas, em consonância com o cronograma de desembolso. A contrapartida do Proponente, individualizada para cada IPES estadual ou municipal participante do

consórcio e detalhada em termos de investimento e custeio, atendidos os percentuais mínimos estabelecidos pela Lei de Diretrizes Orçamentárias para 2004, Lei 10.707. de 30/06/2003; custo total das ações previstas; custo total anual por aluno.

Manacorda diz que

Finalmente, um exemplo vivo de como Gramsci dedicava - se pessoalmente à formação desses militantes encontra - se na carta a Vincenzo Bianco, cujas indicações didáticas podem ser comparadas àquele trabalho rigoroso de seminário, a respeito do qual Gramsci havia escrito alguns anos antes a Lombardo Radice. Trata - se aqui, porém, do trabalho individual de um autodidata. Gramsci, ao indicar ao amigo ter recebido e corrigido seu artigo e ao prometer - lhe uma carta - lição (que infelizmente não chegou a escrever) para corrigir - lhe os erros de gramática, oferece - lhe, entretanto, algumas sugestões iniciais para que aprenda a escrever "de modo a que não seja necessária qualquer correção"; para isso apresenta um modelo de método. É necessário acima de tudo, diz ele, muito exercício e, ademais, fazer um esquema daquilo que se quer dizer, especificando que coisa é mais e que coisa é menos importante, de tal modo que se obtenha uma ordem de exposição que possa resultar clara e compreensível (1990, p.48).

O Projeto Político Pedagógico foi elaborado com rigor de uma forma compreensível.

No mês de setembro de 2004, o Ministério da Educação e Cultura abriu mais de 17 mil vagas em cursos à distância.

De acordo com Gatti

Educar e educar – se a distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial. Os alunos em processos de educação a distância não contam com a presença cotidiana e continuada de professores, nem com o contato constante com seus colegas. Embora possam lidar com os temas de estudo disponibilizados em diferentes suportes, no tempo e no local mais adequados para seus estudos, num ritmo mais pessoal, isso exige determinação, perseverança, novos hábitos de estudo, novas atitudes em face da aprendizagem, novas maneiras de lidar com suas dificuldades. Por outro lado, os educadores envolvidos com os processos de ensino a distância têm de redobrar seus cuidados com as linguagens, aprender a trabalhar com multimídia e equipamentos especiais, maximizar o uso dos momentos presenciais, desenvolver melhor sua interlocução via diferentes canais de comunicação, criando nova sensibilidade para perceber o desenvolvimento dos alunos com quem mantêm interatividade por diferentes meios e diferentes condições (2005, p.143).

O Secretário de EAD, Marcos Dantas, anunciou que o Ministério de Educação aprovou a abertura, no ano de 2005, de 17.585 vagas em cursos de graduação a distância nas áreas de pedagogia, matemática, biologia, física e química. Os cursos

serão oferecidos por instituições públicas, federais, estaduais e municipais organizadas em oito consórcios.

Os consórcios aprovados de acordo com a chamada pública 001/2004 foram os seguintes:

Lugar	Licenciatura	Consórcio	IES	UF	N. vagas	Repasso capital	Repasso custeio
1º	Física	CEDERJ	UFRJ UFF UERJ	RJ RJ RJ	530	115.106,00	280.829,00
	Biologia	Setentrional	UNB UFG UFMS UEMS UFAM UESC	DF GO MS MS AM BA	1325	413.795,00	1.340.652,00
	Química	Regional Nordeste/Oriental da Unirede	UFRN UEPB UFPB UPE UFPE UFAL	RN PB PB PE PE AL	1080 180 180 180 360 120	52.126,00	551.636,00
	Matemática	Cederj	UFF UFRJ UERJ	RJ RJ RJ	060 1740	76.908,00	564.542,00
	Pedagogia	Pro-Formar	UFOP UEMT UFMT UEMS UFES UFL UFSJDR	MG MT MT MS ES MG MG	2200	200.000,00	1.151.979,00
2º	Física	Regional Nordeste/Oriental da Unirede	UFRN UEPB UFPB UPE UFPE UFAL	RN PB PB PE PE AL	1020 180 180 180 360 060	52.126,00	530.498,00
	Biologia	Cederj	UENF UFF UFRJ UERJ UFP UEP	RJ RJ RJ PA PA	060 1195 600 300 300 1080	256.361,00	371.728,00
	Química	Amazônia	UFRN UEPB UFPB UPE UFPE	RN PB PB PE PE	180 180 180 360 120	345.272,56	627.920,00
	Matemática	Regional Nordeste/Oriental da Unirede	UFAL UFSM UFSC	AL RS SC	060 480	52.126,00	551.636,00
	Pedagogia	REDISUL	UFRJ UEM	RJ PR		200.000,00	572.070,00

Lugar	Licenciatura	Consórcio	IES	UF	N. vagas	Repassé capital	Repassé custeio	
4º	Física	Rural UESB	UFRPE	PE	480	90.500,00	416,280,00	
	Biologia	Noroeste	UESBA	BA	420	213.610,00	179.000,00	
			UECO	PR	060			
			UEM	PR	350			
			FEECLP	PR	625			
			FCILCAM	PR	175			
	Matemática Pedagogia	Amazônia CEDERJ	UFP	PA	400	143.850,00	704.744,00	
			UEP	PA	50			
			UFA	AP	1220			
			UERJ	RJ				64.089,00
UNIRIO			RJ					
UFF	RJ							
5º	Pedagogia	REDISUL	UFSC	SC	400	55.971,00	592.497,00	
			UFMS	RS				
			UFRGS	RS				
			UEM	PR				
					17585	3.000.000,00	11.000.000,00	

Fonte: chamada pública nº 001/2004.

Os consórcios vencedores atenderam aos critérios fixados para a seleção de projetos de licenciatura à distância, dando partida para a solução do problema de falta de professores em cinco áreas, especialmente a das ciências exatas.”Priorizamos a oferta de cursos de ciências exatas devido à dramática carência de docentes no ensino médio e para as séries finais do ensino fundamental nas redes públicas”, disse Marcos Dantas*, ao justificar a concentração da oferta nessas áreas. Levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) mostra que em química, física, matemática e biologia faltam 250 mil professores na rede pública. (<http://by22fd.bay22.hotmail.msn.com/cgi-bin/getmsg=MSG1096319119.13&start=>. Acesso em 30/09/04)

As 17585 vagas foram assim distribuídas: 6.400, vagas para os cursos de Pedagogia, 3.565 vagas para Matemática, 3.465 vagas para Biologia, 2530 vagas para o Curso de Física e 1680 vagas para o Curso de Química. Como nas Licenciaturas presenciais, a duração dos cursos permanece de quatro anos. A seleção dos candidatos será efetuada, respeitando os projetos, pelas instituições consorciadas. Parte das atividades deverá ser presencial, especialmente avaliações. Os acadêmicos dessa modalidade terão ainda, tutores para orientação de estudos, tirar dúvidas, além de material didático impresso adequado à modalidade. Recebendo a devida certificação da instituição onde fez o vestibular.

*Secretário da SEED/MEC.

No dia 27 de outubro de 2004 o MEC assinou convênio com reitores e representantes das Instituições Públicas de Ensino Superior, as vencedoras da Chamada Pública nº 001/2004. O objetivo da Chamada Pública foi selecionar propostas de criação de cursos de graduação à distância nas Licenciaturas em Física, Química, Biologia e Matemática; ou em áreas pedagógicas: educação infantil, educação de jovens e adultos, educação especial e pedagogia para os anos iniciais do ensino fundamental.

Dentre os critérios estabelecidos as Universidades teriam que se organizarem em consórcio contendo de três a oito instituições de ensino superior. (File:///A:\MEC%20%20Assessoria%20de%20Comunicação%20Social%20%20Notícias.h.... Acesso em 05/11/2004)

O Plano Plurianual (PPA) referente a 2004-2007 dispõe que as Universidades deverão aplicar os recursos, estruturado os locais e colocando - os em funcionamento até 2005. O investimento em 2004 foi de R\$14 milhões, que deveriam ser aplicados na aquisição de equipamentos, produção de materiais didáticos - pedagógicos orientados para o ensino a distância e preparação de vestibulares. Para o ano de 2005, o orçamento prevê um repasse de R\$ 20 milhões para a manutenção dos cursos.

As Instituições de Ensino Superior envolvidas em cada consórcio têm uma que é a representante e proponente. No quadro apresentado, as Universidades em negrito são as proponentes. Somente os consórcios da Amazônia não apresentam essa indicação. Dessa forma, acreditamos que a proposição foi das instituições envolvidas.

A Universidade Estadual de Maringá participou dos seguintes consórcios:

Nº	Curso	Consórcio	Nome da IES	Lugar
01	Pedagogia	REDISUL	Universidade Federal de Santa Maria - RS	2º
02	Matemática	REDISUL	Universidade Federal de Santa Catarina-SC	2º
03	Pedagogia	NOROESTE	Universidade Estadual de Maringá - PR	3º
04	Biologia	NOROESTE	Universidade Estadual do Centro-Oeste - PR	4º
05	Pedagogia	REDISUL	Universidade Federal de Santa Catarina - SC	5º

Fonte: Projeto Político Pedagógico UEM, 2005.

A Universidade Estadual de Maringá participou de cinco consórcios aprovados pela chamada pública MEC/SEED nº 01/2004, porém, optou por participar dos dois consórcios que foram constituídos somente por instituições paranaenses.

De todas as proposições feitas, somente dois estados apresentaram propostas com Instituições exclusivamente de seus referidos estados, quais sejam, Rio de Janeiro e Paraná.

Na modalidade de educação à distância, o Estado do Rio de Janeiro historicamente, apresenta uma trajetória mais avançada.

Gatti considera critérios de qualidade

Em processos acompanhados e avaliados por pesquisadores de diferentes instituições e formação, verifica – se que é importante que programas de educação a distância, e de modo muito especial aqueles que darão certificações (Ensino Médio, graduação, etc.), desenvolvam em seu início um trabalho interativo de esclarecimento sobre seus pressupostos pedagógicos, seu eixo curricular, os conhecimentos que serão envolvidos e o porquê, sua estrutura de funcionamento, materiais e suportes a serem utilizados e processos de acompanhamento avaliação. O programa não pode ser um salto no escuro para os participantes. O trabalho interativo entre educadores e alunos, neste momento, que pode ou não ser presencial, é vital para que os alunos avaliem suas possibilidades de envolvimento, o esforço que deles será exigido, as condições de apoio com que contarão, o tipo de material com que lidarão, as formas de avaliação. É um momento importante para elevar a motivação, uma vez que os participantes estarão se envolvendo em um processo de aprendizagem que será em grande parte solitário, em que pesem os recursos e os momentos interativos. Os participantes de programas a distância que recebem apenas um pacote instrucional entendido como totalmente autodidático tendem a apresentar grandes dificuldades de dominar os conteúdos e a desistir do programa (2005, p.143).

O estado do Paraná, apesar de já ter apresentado uma proposta encampada por outro Estado, apresenta algumas iniciativas isoladas, que na maioria das vezes não tem continuidade. Dessa forma, a presente situação possibilita uma ação com perspectiva de continuidade e em instituições públicas.

A Resolução nº 410/2004 do Conselho de Administração aprovou em 12/08/2004 o Consórcio EAD - PR - NOROESTE com o objetivo de propor o projeto do Curso Normal Superior - Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – modalidade de EAD.

Representante do Consórcio: UEM

- Proponente do Projeto de Curso: UEM
- Executora do Projeto: UEM
- Co - Participantes: Universidade Estadual do Centro – Oeste do Paraná. UNICENTRO.
- Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba - FAFIPA.
- Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão. FECILCAM.

Consórcio EAD - PR - Centro, com o objetivo de propor o projeto do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas - modalidade de Educação à Distância.

- Representante do Consórcio: UNICENTRO
- Proponente: UNICENTRO
- Executora do Projeto: UNICENTRO
- Co - Participantes: UEM
- FAFIPA
- FECILCAM

A presente Resolução aprova Instrumentos de Consórcio de Educação à Distância a ser celebrado entre as IES do Paraná.

Gatti diz ainda

É mais rico o processo educativo a distância para a formação de professores quando se adota uma postura sobre a aquisição de conhecimentos, tratada e concebida com busca permanente, com reflexão vinculada às práticas sociais e pedagógicas, constituindo – se pela atividade das pessoas em seus contextos. Essa postura propicia uma articulação mais adequada das diferentes áreas de conhecimento num processo de interdisciplinaridade e de redes disciplinares (2005, p.144).

O Instrumento do Consórcio da Educação à Distância (EAD-PR-NOROESTE) celebraram entre as instituições públicas de educação superior do estado do Paraná, com a finalidade de promover a educação superior, na modalidade de educação à distância.

As responsabilidades da Instituição proponente são:

- a) execução do convênio a ser firmado com a SEED, nos termos da IN 1/97 da STN e legislação complementar, referente ao estabelecido na subcláusula terceira da cláusula segunda;
- b) planejamento físico- financeiro do projeto;
- c) administração dos recursos entre as consorciadas;
- d) acompanhamento da execução do projeto;
- e) prestação de contas dos recursos recebidos;
- f) coordenação da elaboração do projeto pedagógicos do curso, assim como a aprovação em seus conselhos superiores;
- g) coordenação da elaboração do edição do material didático para o curso;
- h) capacitação de orientadores acadêmicos (tutores) para o desenvolvimento do curso;
- i) organização da infra- estrutura, sistema comunicacional e de distribuição de material necessários ao desenvolvimento do curso;

- j) elaboração do plano de trabalho estabelecendo as responsabilidades para sua execução;
 - k) nomeação de um servidor que será responsável pela coordenação das atividades do consórcio.
- Já as responsabilidades das Instituições partícipes sendo co-responsáveis pelas atividades a cargo da representante do consórcio tendo como incumbência as seguintes funções:
- a) colaboração na elaboração do material didático para os cursos;
 - b) participação do processo de capacitação de orientadores acadêmicos (tutores) para os cursos;
 - c) indicação de representantes para compor a equipe profissional multidisciplinar;
 - d) administração de centros de estudos quando for instalado Pólo de educação a distância no campus da instituição;
 - e) avaliação e encaminhamento de sugestões para aperfeiçoamento dos projetos pedagógicos dos cursos;
 - f) nomeação de um servidos que será responsável pela coordenação das atividades do consórcio (MARINGÁ, 2004, p.10).

Outras instituições públicas de educação superior do estado do Paraná poderão integrar o Consórcio, após análise da respectiva proposta e conseqüente aprovação do conselho de representantes, a qual far-se-á mediante o competente “Termo de Adesão” ao presente Consórcio.

Pela Portaria nº 3.242, de 18 de outubro de 2004, o Ministro da Educação, Tarso Genro, usando da competência, credenciou, pelo prazo de 5 (cinco) anos, a Universidade Estadual de Maringá, com sede em Maringá, estado do Paraná, mantida pelo Governo do Estado, para ofertar cursos superiores à distância.

O cálculo da pontuação do projeto de curso leva em conta os fatores: oferta, equipe multidisciplinar e projeto pedagógico.

Os cálculos são feitos com arredondamentos em 2 casas decimais: somar 0,005 ao valor a arredondar, desprezar a terceira casa decimal e seguintes.

A pontuação de um projeto de Curso será calculada pela fórmula:

PT=5.Pof+5xPeqm+ 6Pprj + 4 xPea,onde:
PT = pontuação final obtida pelo Projeto do Curso;
Pof = pontos atribuídos a “Oferta”;
Peqm = pontos atribuídos a “Equipe Multidisciplinar”;
Pprj = pontos atribuídos a “Projeto Pedagógico”;
Pea = pontos atribuídos a “Estrutura Administrativa”.

A pontuação do fator Oferta (Pof) será calculada pela fórmula:

Pof = (Qvg/Qvgmáx), onde:
Pof = pontos obtidos no fator “Oferta”;

Qvg = quantidade de vagas ofertadas pelo projeto de curso em análise;
Qvgmáx = maior quantidade de vagas ofertadas por um curso similar dentre todos os projetos de curso avaliados.

Cursos similares são os que têm a mesma “denominação de curso no documento “Projeto de Curso”, apresentado à SEED. Os cursos de Pedagogia são todos considerados similares, independente da habilitação a que se destinem.

A pontuação do fator Equipe Multidisciplinar (Peqm) é calculada pela fórmula:

Peqm = Pcd/Pcdmax, onde:
Peqm = pontos obtidos no fator “ Equipe Multidisciplinar”;
Pcd = Pontos atribuídos a “Corpo Docente” do projeto de curso em análise;
Pcdmax = Maior pontuação obtida em “Corpo Docente” pelos Projetos de Curso analisados.

A pontuação do item Corpo Docente (Pcd) é calculada pela fórmula:

Pcd = $\sum_{i,n} (2x Pqaci \times Pchi) + Ped$, onde:
Pcd = pontos obtidos em “Corpo Docente”;
para cada docente “i”, até o total “n” de docentes disponíveis para o curso proposto:
Pqaci = pontos atribuídos a “Qualificação Acadêmica” do docente “i”;
Pchi = pontos atribuídos a “Carga Horária” do docente “i”;
Pedi = pontos atribuídos a “Experiência em Educação a Distância” do docente “i”.

Por qualificação acadêmica entende-se a pontuação atribuída ao nível de formação de um docente, de acordo com o quadro a seguir:

Nível de formação do docente	Pontos
Doutorado	4
Mestrado	3
Especialização	2
Graduação	1

Por carga horária entende-se a média diária de horas que um docente efetivamente prestará ao curso proposto, informado com duas casas decimais. Por experiência em educação a distância do docente entende-se o tempo de docência ou tutoria em educação a distância, em anos inteiros. Se o docente tiver entre menos de um ano e mais de um mês de experiência em educação à distância, Ped deverá assumir o valor 0,5 (zero vírgula cinco).

A pontuação do fator “Projeto Pedagógico” (Pprj) será calculada pela fórmula:

Pprj = Ppc/Ppcmax, onde:
Pprj = pontos obtidos no fator “Projeto Pedagógico”;
Ppc = pontos atribuídos a “Projeto do Curso” do projeto de curso em análise;
Ppcmax = maior pontuação obtida por um “Projeto do Curso”, dentre todos os Projetos de Curso similares analisados.

Projetos de Curso similares são os que têm a mesma “denominação de curso” no documento “Projeto de Curso”, apresentado à SEED.

A pontuação do item “Projeto do Curso” (Ppc) será calculada pela fórmula:

<p>Ppc = Pfo +Poc + Pmm + Pme + Paa, onde: Ppc = pontos obtidos em “Projeto do Curso”; Pfo = pontos atribuídos a “Fundamentação e objetivos”; Poc = pontos atribuídos a “Organização curricular”; Pmm = pontos atribuídos a “Proposta metodológica – material do curso”; Pme = pontos atribuídos a “Proposta metodológica – estratégias de apoio à aprendizagem”; Paa = pontos atribuídos a “Avaliação da aprendizagem”.</p>
--

A comissão de avaliação atribuirá, discricionariamente, de 1 (um) a 4(quatro) pontos a cada um dos itens que compõem a fórmula de cálculo do fator “Projeto Pedagógico”, na medida em que julgue atendidas as questões especificadas nos quadros a seguir:

Avaliação do aspecto	Pontos a atribuir
Excelente	4
Bom	3
Fraco	2
Ruim	1

<p>Aspectos a serem avaliados para atribuição das pontuações relativas ao projeto pedagógico do curso</p> <p>Fundamentação e objetivos: Apresenta justificativa adequada para a oferta do curso, baseada na demanda identificada, seu perfil e sua distribuição na área de abrangência. Tem articulação com as políticas educacionais previstas para a região. Está inserido no Projeto Pedagógico das instituições proponentes e tem a aprovação dos departamentos afins. Evidencia o referencial teórico do curso, perfil do profissional que se deseja formar, competências, atitudes e valores a desenvolver.</p> <p>Organização curricular: Favorece a integração de conteúdo, suas áreas temáticas, distribuição por semestre, carga horária, duração. Foi elaborada levando em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância. SEED/MEC, enfatizando a formação para o uso didático de Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC.</p> <p>Aspectos a serem avaliados para atribuição das pontuações relativas ao projeto pedagógico do curso</p> <p>Proposta metodológica – material do curso: Permite a construção do conhecimento e a interação de educadores e educandos por meio da utilização didática de tecnologias da informação e da comunicação. A descrição do material do curso evidencia linguagens e mídias convergentes entre si e compatíveis com o Projeto do Curso e com o contexto sócio econômico do público alvo. Existem guias e orientações para os alunos, nos diversos suportes (impresso, digital, vídeo e outros) utilizados no curso.</p> <p>Proposta metodológica – estratégias de apoio à aprendizagem: Há proposta de interação adequada entre alunos, tutores e professores ao longo do curso. O projeto de trabalho da tutoria atende as necessidades de orientação previstas.</p>

<p>O apoio logístico a todos os envolvidos é satisfatório. O número de professores/hora e tutores/hora disponíveis para os atendimentos aos alunos é suficiente. A organização da prática de ensino com estágio supervisionado atende os requisitos da legislação. Os momentos presenciais planejados para o curso são adequados. As formas de acompanhamento do progresso do aluno possibilitam que os alunos tenham suas dificuldades regularmente monitoradas. A estratégia de apoio à aprendizagem oferece aos alunos, em tempo hábil, orientação para progredir, resposta às perguntas e incentivo para os estudos.</p>
<p>Avaliação da aprendizagem: O processo de seleção dos alunos está definido claramente. A avaliação proposta descreve claramente objetivos, conteúdo e método de avaliação da aprendizagem, cronograma e locais de realização, inclusive exames presenciais. Relaciona os critérios de aprovação e os requisitos para obtenção do diploma. Distribui adequadamente oportunidades de avaliação formativa e somativa.</p>

A pontuação do fator “estrutura administrativa” (Peadm) será calculada pela fórmula:

<p>$Pea = Pgi/Pgimáx$, onde: Pea = pontos obtidos no fator “Estrutura administrativa”; Pgi = pontos atribuídos a “Gerenciamento e Infra-estrutura” do projeto de curso em análise; Pgimáx = maior pontuação obtida em “Gerenciamento e Infra-estrutura” pelos Projetos de Curso analisados.</p>

A pontuação de “Gerenciamento e Infra-estrutura” (Pgi) será calculada pela fórmula:

<p>$Pgi = Pga + Psi + Pia$, onde: Pgi = pontos obtidos em “Gerenciamento e Infra-estrutura”; Pga = pontos atribuídos para “Gerenciamento Administrativo-financeiro”; Psi = pontos atribuídos para “Sistema Informatizado”; Pia = pontos atribuídos para “Infra-estrutura”.</p>

A comissão de avaliação atribuirá, discricionariamente, de 1 (um) a 4 (quatro) pontos a cada um dos itens que compõem a fórmula de cálculo do fator “Estrutura Administrativa”, na medida em que julgue atendidas as questões especificadas nas tabelas a seguir:

Avaliação do aspecto	pontos a atribuir
Excelente	4
Bom	3
Fraco	2
Ruim	1

<p>Aspectos a serem avaliados para atribuição das pontuações relativas à estrutura administrativa.</p> <p>Gerenciamento administrativo.financeiro: A gestão administrativa prevista abrange o controle dos processos de tutoria, a logística de produção e distribuição de material didático e os aspectos financeiros para prestação de contas. O plano de gestão financeira atende os aspectos financeiros para a execução e a prestação de contas. O apoio logístico a todos os envolvidos é satisfatório.</p> <p>Sistema informatizado: O sistema informatizado de acompanhamento de projetos abrange os processos de controle acadêmico, controle administrativo.financeiro e atendimento e avaliação dos alunos. Possui processos de integração automática com a Representante de consórcio e, nesta, processos de envio automático de dados para a SEED.</p>
--

Infra.estrutura:

A infra.estrutura proposta indica e quantifica adequadamente os laboratórios e equipamentos que serão necessários para instrumentalizar o processo pedagógico.

Indica e descreve claramente a distribuição dos espaços físicos, dos laboratórios e equipamentos disponíveis para as atividades presenciais, inclusive unidades operativas de EAD.

Prevê a disponibilidade de um acervo atualizado de materiais didáticos e bibliográficos para uso dos alunos e outros envolvidos.

Descreve a forma de acesso ao acervo de material didático, inclusive nos centros ou núcleos de atendimento ao aluno.

Descreve procedimentos e padrões de atendimento que ofereçam orientação a cada aluno independente do local onde ele esteja.

Define claramente os recursos que serão utilizados, a quem se destinam e em que suportes (impresso, digital, vídeo e outros) serão disponibilizados.

QUADRO RESUMO DA PONTUAÇÃO:

O peso relativo de cada fator avaliado, em percentuais, é:

Fator	Peso relativo
Pof – Oferta	25%
• Qvg – quantidade de vagas ofertadas pelo projeto de curso	25%
Peqm – Equipe Multidisciplinar	25%
• Pqac – Qualificação Acadêmica do docente e	16,7% **
• Pch – Carga Horária do docente *	
• Ped – Experiência em Educação a Distância do docente *	8,3% **
Pprj – Projeto Pedagógico	30%
• Pfo – Fundamentação e objetivos	6%
• Poc – Organização curricular	6%
• Pmm – Proposta metodológica – material do curso	6%
• Pme – Proposta metodológica – estratégias de apoio à aprendizagem	6%
• Paa – Avaliação da aprendizagem	6%
Pea – Estrutura administrativa	20%
• Pga – Gerenciamento Administrativo-financeiro	6,66%
• Psi – Sistema Informatizado	6,66%
• Pia – Infra-estrutura	6,66%

* O peso é atribuído ao produto dos dois itens.

** Dividir o peso pela quantidade de docentes.¹⁰

Para Cury

A gestão da educação escolar no Brasil, hoje, conta com um grande número de leis e outras normatizações providas da área federal, da área estadual e municipal. Esse sistema legal se afirma desde diretrizes curriculares até financiamento e fontes de recursos. Qualquer profissional da educação que seja compromissado com seu fazer pedagógico e político não pode deixar que o conhecimento de tais constrangimentos normativos seja apenas competência de quem exerce funções administrativas (2004, p. 44).

Os critérios da Chamada Pública MEC/SEED nº 001/2004 são específicos, podem até não ser claros para leigos, como pôde ser analisado. Considerando o jogo de comparação, entre a oferta feita, pelo projeto e as ofertas existentes (por um curso

¹⁰ Dados do Edital 2004-07.06 doc. da Chamada Pública n 001/2004.SEED.

similar dentre todos os projetos de curso avaliados = Qvgmáx), podemos considerar que existem regiões que têm vantagens, e até entendemos essas questões. Portanto, as pontuações dos projetos provenientes dessas regiões, são melhores pontuadas. Isto é um modelo de gestão que define, analisa e explicita cada um dos elementos constitutivos dos critérios. O que precisamos na educação é justamente isso: o que é proposto, a forma que será analisada, quais as reais necessidades e quais são os resultados obtidos Não o resultado pelo resultado, mas sim, refletindo na melhoria de qualidade de ensino.

Por outro lado, as fórmulas apresentam uma complexidade de raciocínio não sendo tão necessário, pois pedagogicamente sabemos que é possível uma relação mais democrática ter uma natureza mais sociológica do que tanta matematização.

A UEM experiencia a EAD desde o final do ano de 2000, quando ofereceu um curso nesta modalidade em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

A chamada nº 001/2004 oportunizou a participação da instituição no Consórcio. O Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEP) em virtude da função social da IPES optou pela continuidade da oferta de EAD. A proposição de continuidade independente baseou –se no fato da UEM possuir um corpo docente e técnico qualificados, o que permitiria a produção de um material voltado para a realidade local e regional.

Neves considera ser “essencial saber quem são os docentes responsáveis pela elaboração dos materiais, pela tutoria, pela coordenação do curso.” (2005, p.137)

Participamos da elaboração do material didático com o texto: “Formação de Professores via EAD: a experiências de Projetos da UEPG e da UFPR”, publicado neste ano letivo (2005). O presente material é didático e para ser distribuído aos acadêmicos do curso.que terá início no mês de abril de 2006.

Para Gatti

Outro ponto de ressaltar diz respeito ao material didático e de apoio. Seu impacto sobre as aprendizagens e a motivação dos participantes está vinculado a uma produção extremamente cuidadosa, envolvendo um delicado trabalho com os conteúdos, com a didática, com as linguagens das mídias, com a organização visual, com os processos interativos (à distância ou em momentos presenciais). O material didático e de apoio para educação a distância tem características bem diferentes do material usual para cursos presenciais. Precisa, por exemplo, ser muito mais

bem cuidado no sentido de ser ao máximo auto – explicativo, oferecendo informações decodificáveis pelos participantes, sem intérpretes, porém criando ao mesmo tempo oportunidades de extrapolações, pesquisa, reconstrução de fatos do conhecimento humano, situações - problema,,etc. Não podem ser materiais informativos simples, textos corridos. A par da informação básica necessária, devem ocorrer problematizações sobre o tema tratado, instigando o participante a encontrar caminhos que lhe permitam avançar no assunto, buscar informações e construir conhecimento. Bem dosados quanto ao conteúdo, construídos com um bom planejamento didático - pedagógico, utilizando de recursos diversos, utilizando soluções de linguagem visuais, auditivas ou gráficas adequadas e atraentes, servem à criação de condições para uma aprendizagem estimulante, um desenvolvimento mais integral do participante, desenvolvimento de hábitos de estudo, crescente melhoria nas habilidades de leitura e outras e desenvolvimento de comportamentos de iniciativa, entre outros. Materiais qualitativamente superiores incorporam aspectos heurísticos em sua concepção, sem deixar de ser acessíveis. Um desafio e tanto! (2005, p.144).

Os responsáveis por essa modalidade de ensino na UEM disponibilizaram o Projeto Pedagógico enviado ao MEC para que pudéssemos analisá-lo.

O fato da UEM ter o aval do Conselho da Administração, Conselho Universitário e do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão é um ponto positivo, tendo em vista a resistência por parte das IES, de um modo geral. Ao que parece, a UEM introduz uma nova perspectiva educacional para as IPES desenvolvendo um projeto com outras IES e quem sabe, fortificando assim, essa modalidade educacional. Com isso findar - se - a a prática de décadas, nas quais projetos isolados começavam e não tinham continuidade.

Constatamos que apesar de uma linguagem pouco educacional, Rumble procura implementar um modelo de gestão analisando desde os elementos pedagógicos até os financeiros. No Projeto Político Pedagógico da UEM o mesmo tipo de linguagem é perpassada. Ele traz em seu bojo a denominação do Curso: Habilitação; a clientela traz a definição, quantidade de vagas a ofertar; a duração; a justificativa; a descrição das equipes multidisciplinares: relação dos docentes que se dedicarão ao projeto, previsão de capacitação dos profissionais envolvidos, requisitos para ocupação das funções do tutor; o Projeto Pedagógico do curso aborda a fundamentação e objetivos apresentando os referenciais teóricos, objetivos e perfil do profissional, competências, atitudes e valores; bem como a organização curricular, apresentando como 1º núcleo -

Fundamentos da Educação, 2º núcleo - os conhecimentos didático - pedagógicos, o 3º núcleo - as Ciências Básicas do Ensino Fundamental e o 4º núcleo - a Prática Pedagógica e Estágio; Estrutura Curricular; componentes curriculares, ementário das disciplinas.

O Projeto Político Pedagógico destaca na proposta metodológica para o consórcio a descrição do material do curso, as linguagens e mídias compatíveis com o contexto sócio – econômico do público alvo, convergência e integração das diferentes mídias, recursos a utilizar, a quem se destinam e em que suportes (impresso, digital, vídeo e outros) serão disponibilizados diz ainda sobre, estratégias de apoio à aprendizagem: comunicação entre alunos, tutores e professores ao longo do curso, o projeto de trabalho da tutoria e a forma de apoio logístico a todos os envolvidos, relação tutor/aluno, número de professores/ hora, e tutores/hora disponíveis para atendimento ao curso, e remete à organização da prática de ensino com o estágio supervisionado, momentos presenciais planejados no curso; descrição de avaliação da aprendizagem, relacionando seus objetivos, procedimentos e instrumentos, e os critérios de aprovação bem como os requisitos de diplomação.

Apresenta ainda, a descrição de infra-estrutura de apoio, laboratórios e equipamentos. Acervo utilizado: infra-estrutura física, coleção, sistemática de organização da coleção, resumo quantitativo da coleção, apresentação do acervo bibliográfico dos pólos de Diamante do Norte, Cidade Gaúcha e Goioerê, serviços prestados à comunidade, acesso a Bases de dados, nível de informatização da Biblioteca, horário de funcionamento. As bibliotecas seccionais foram criadas em caráter excepcional, visando o acesso aos docentes e acadêmicos quando suas unidades universitárias estiverem distantes do Campus Universitário. São elas: Campus Regional de Goioerê, Cianorte, Arenito, Noroeste, a Biblioteca setorial de NUPELIA, HURM. Fazem parte da estrutura organizacional as unidades operativas de EAD que são contempladas nos órgãos colegiados de deliberação superior e intermediária.

Neves diz “ Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige a montagem de infra- estrutura material proporcional ao número de alunos, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição” (2005, p.137).

No item gerenciamento administrativo - financeiro têm a produção, edição e distribuição de material didático, momentos presenciais, distribuição e aplicação de recursos, prestação de contas e outras questões pertinentes ao exercício financeiro do projeto e sistema informatizado que permita o envio de dados à SEED.

O cronograma físico - financeiro apresenta especificação das ações para as quais está sendo solicitado o apoio financeiro da SEED; cronograma de execução das ações previstas para todo o curso, cronograma de desembolso discriminado o valor das ações para as quais está sendo solicitado o apoio da SEED, até 31 de dezembro de 2004; planilha de custos do Projeto como um todo, de acordo com o projeto pedagógico e a previsão de seus recursos destacando: o apoio financeiro solicitado à SEED, discriminando o valor e as datas das parcelas solicitadas, em consonância com o cronograma de desembolso, a contrapartida do proponente, individualizada para cada IPES Estadual ou municipal participante do consórcio e detalhada em termos de investimento e custeio, atendidos os percentuais mínimos estabelecidos pela Lei de Diretrizes Orçamentárias para 2004, Lei nº 10707 de 30 de junho de 2003.

Além de explicitar a contrapartida das IPES envolvidas: UEM, FECILCAM, UNICENTRO, FAFIPA, foi apresentado o resumo orçamentário no qual é mostrado o custo total das ações previstas, bem como o custo total anual por acadêmico.

3.4.1 Enfocando o Projeto Político Pedagógico da proposta consorciada.

No histórico do PPP, enviado para a proposição do MEC, a UEM retoma o seu Projeto inicial em EAD a fim de mostrar sua trajetória na presente modalidade.

O início do Programa de Educação à Distância foi criado na UEM em 1998. O programa, à princípio, foi vinculado ao Gabinete do Reitor, com o objetivo de promover estudos necessários à implantação da EAD na Universidade, capacitar o pessoal docente e técnico, principalmente quanto ao domínio das tecnologias educacionais e produção de material para a oferta de cursos nessa modalidade de educação. Na época, o Professor Argemiro Aluísio Karling, coordenador do programa, participou da missão de estudos para conhecer o funcionamento da educação à distância na Espanha e Inglaterra, visitando as Universidades de Londres, Open University e a Universidade Nacional de Educação à Distância, promovida pelo Governo do Estado do Paraná.

No ano de 2000 a Universidade promoveu, juntamente com a Universidade Federal do Mato Grosso, um curso de pós-graduação, em nível de especialização, para a “Formação de Orientadores Acadêmicos para a Modalidade de Educação a Distância”. Participaram do curso professores da UEM, técnicos e professores das redes estadual e municipal de educação, com o objetivo de capacitar orientadores acadêmicos e qualificar uma equipe multidisciplinar para atuarem no desenvolvimento de um curso de graduação, na modalidade de educação à distância. Participaram do curso 77 professores e técnicos dos quais 66 concluíram o trabalho monográfico sobre o referido tema.

O curso de Licenciatura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível de graduação, teve início no ano de 2002, em convênio com a Universidade Federal de Mato Grosso, sendo ofertadas 1.500 vagas, alocadas em três Pólos Regionais nos Municípios de Cidade Gaúcha, Diamante do Norte e Goioerê, todos no Estado do Paraná. Os três Pólos Regionais gerenciam 43 Centros de estudos distribuídos em cidades da região de influência de cada Pólo, envolvendo 69 municípios onde foram matriculados os alunos, todos professores do ensino fundamental.

O projeto tem a concepção de distância e não de ausência. É uma modalidade onde exige - se pelos menos 20% presencial e o restante com outras atividades, numa outra perspectiva educacional.

O Curso de Graduação em EAD foi aprovado pela chamada pública 001/2004 em forma de consórcio, após todos os encaminhamentos feitos, tendo seu início marcado para outubro de 2005. Dessa forma, a análise feita difere dos projetos anteriores, que foram analisados durante e após a conclusão dos Cursos ofertados (UEPG e UFPR). Nesse caso, tudo é novo: tanto a forma que se institui o projeto, como o fomento Federal subsidiando o Consórcio.

Como já dito anteriormente, o projeto da UEM em convênio com o Estado do Mato Grosso não oferta mais a Licenciatura. Em seu lugar, passa a oferecer o curso sem o anterior parceiro, sendo responsável pelo projeto, com a participação de mais três IES públicas paranaenses, por meio da chamada pública n^o 001/04.

O Projeto Pedagógico tem como filosofia o atendimento daqueles que pretendem fazer um Curso Superior para atender a primeira fase do ensino fundamental;

desempenhando sua função social, além de democratizar o ensino, no acesso e sua permanência.

A meu ver esse é um diferencial, pois percebe - se dessa forma uma tentativa de instituir a modalidade numa perspectiva pública. Ao invés de ser um projeto isolado em uma instituição lutando para sua sobrevivência contra tudo e contra todos, haja vista os projetos anteriormente apresentados, para sua sobrevivência, são outras IES do Estado do Paraná envolvidas, e quem sabe assim, muda - se a visão já instituída com relação à EAD. Afinal já constatamos que essa questão é histórica.

Dodd e Rumble

Assinalaram que, embora seja fundamental o suporte político aos projetos governamentais, é igualmente crucial a separação entre o processo de planejamento burocrático dos setores governamentais e dos projetos inovadores como o ensino a distância; caso contrário, os argumentos negativos dos educadores tradicionais podem desviar ou mesmo emperrar os projetos. Constatou - se que, freqüentemente os setores de planejamento de sistemas de ensino a distância concebem sistemas muito específicos, sem discutir, de antemão, a relevância de se criar uma nova instituição (1984, p.231-54).

Da chamada pública nº 001/04 para o PPP, a denominação do Curso mudou de Pedagogia para Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental – Modalidade de Educação à Distância. Destina - se a atender os egressos do ensino médio e professores em serviço, da região norte, noroeste e centro - oeste do Paraná, os quais deverão ser aprovados no processo de seleção. Este será especialmente elaborado pela Comissão de Vestibular Unificado da UEM (CVU) para o Curso Normal Superior na modalidade de Educação à Distância, conforme artigo 44, inciso II da Lei nº 9394/96.

O Consórcio de EAD da Região Noroeste do Estado do Paraná- EAD foi aprovado com 2100 vagas que serão distribuídas entre sete pólos regionais (Cidade Gaúcha, Goioerê, Diamante do Norte, Umuarama, Sarandi, Guarapuava e Campo Mourão), com cerca de 300 acadêmicos por pólo.

A UEM solicitou, à princípio, 1500 vagas, porém ampliou para 600 vagas, totalizando 2.100. Tal ampliação do número de vagas perpassa pelo Parecer nº 301/03, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme legislação (DIÁRIO OFICIAL, n.152, 2004) aprovada pelo Ministro da Educação.

O curso terá a duração mínima de 3 anos e máximo de 6 anos para integralização curricular.

[...]; e fica claro que saber coordenar o trabalho com o regime de vida é um problema cuja importância não pode ser subestimada em Gramsci. Encontramos aqui, além disso, o evidente vínculo entre os dois temas fundamentais de sua busca: a disciplina que educa para permanecer horas e horas diante da mesa de trabalho, e a modernidade dos conteúdos culturais e das atividades produtivas do homem. Mas Gramsci prossegue com um discurso que em certo sentido é autocrítico, que parece assinalar a recente passagem de uma concepção em que se encontra ainda de um certo modo envolvido, para uma nova e diferente concepção (MANACORDA, 1990, p.85).

Independente da modalidade feita existe a duração mínima e máxima para a integralização do curso e ,é *conditio sine qua non*, o estudo.

Na sua justificativa do PPP são vários os fatores que influenciaram para a inserção da tal modalidade EAD no ensino. De acordo com o documento “a preocupação maior era atender professores em exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da região Noroeste do Estado do Paraná, que precisavam receber a qualificação para dar cumprimento ao art.87 da Lei Federal nº 9394/96 até o ano de 2007. (MARINGÁ, 2004, p.9).

Discordo da argumentação utilizada, tendo em vista que o artigo nº 62 da LDB nº 9394/96 está nas disposições gerais e não nas disposições transitórias, como o artigo nº 87. Dessa forma o que está nas disposições gerais deve prevalecer ao que está nas disposições transitórias. Claro que todos devemos almejar, mais que isso, sempre a atualização, a formação continuada, enfim, o curso superior.

Para Neves “ não basta ter experiência com cursos presenciais para assegurar a qualidade da educação a distância. A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos, radiofônicos, teleconferências, páginas Web atende a uma outra lógica de concepção, de produção, de linguagem, de estudo e de controle de tempo.” (2005, p.139)

Pelas condições da UEM, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP) deliberou para a continuidade da oferta de EAD. Desde de que a própria instituição elabore o projeto do curso e os materiais pedagógicos que reformularam o currículo com a finalidade de atender às novas exigências feitas pela proposta consorciada, considerando nossa acumulação histórica. Ratifico a decisão do CEP, tendo em vista

que a universidade em questão é reconhecida nacional e internacionalmente, tendo condições de caminhar pelas próprias pernas, também nessa modalidade de ensino. Isso sem contar que podemos constatar a fragilidade de tal modalidade nas universidades públicas paranaenses. Pode - se constatar tal incipiência conforme mapa 2, anexo 4.

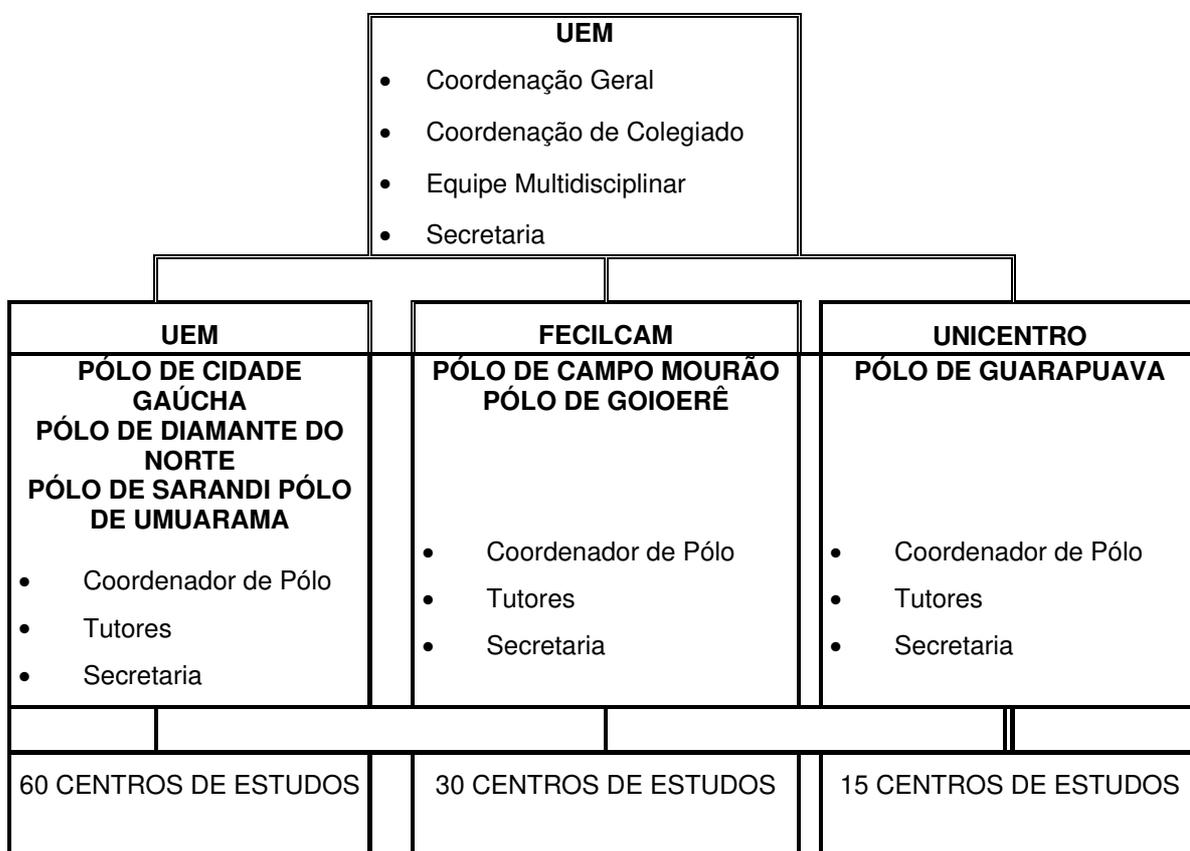
Outro fator que impulsionou a instituição a continuar a oferecer a EAD foi a grande procura cerca de 3000 (três mil) pedidos. Conforme o PPP, essa é a planilha de interessados no Curso em EAD.

PÓLO	MUNICÍPIO	DEMANDA/PROFESSORES
Campo Mourão	Araruna	135
	Campina da Lagoa	30
	Fênix	20
	Peabirú	30
	São Carlos do Ivaia	24
	Terra Boa	30
Cidade Gaúcha	Alto Paraná	13
	Amaporã	27
	Cidade Gaúcha	45
	Douradina	53
	Indianópolis	15
	Japurá	10
	Jussara	42
	Paraíso do Norte	42
	Rondon	17
	São Tomé	21
	São Manoel	15
Diamante do Norte	Santo Antonio do Caiuá	24
	Nova Londrina	48
Goioerê	Altamira do Paraná	26
	Assis Chateaubriand	24
	Cafelândia	83
	Cascavel	800
	Goioerê	29
	Janiópolis	46
	Marechal Cândido Rondon	200
	Nova Tebas	80
Sarandi	Iguaraçu	50
	Maringá	160
	Santa Fé	28
	Altônia	120
	Cruzeiro do Oeste	59
	Francisco Alves	30
	Iporã	106
	Maria Helena	44
	Palotina	25
	Pérola	18

PÓLO	MUNICÍPIO	DEMANDA/PROFESSORES
	Altônia	120
	Cruzeiro do Oeste	59
	Francisco Alves	26
	Iporã	106
	Maria Helena	44
	Palotina	25
	Pérola	18
TOTAL		2.798¹¹

A organização do curso acontece em três níveis, funcionando de maneira integrada, com funções e responsabilidades específicas:

ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA



MARINGÁ. Estruturação do Curso Normal Superior-Licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental. Projeto nº 038/2004. Maringá, 2004, p.12.

A coordenação geral é da UEM, porém a distribuição dos pólos e seus coordenadores de IPES ficaram da seguinte forma

¹¹ MARINGÁ. Estruturação do Curso Normal Superior-Licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental. Projeto nº038/2004. Maringá, 2004, p.9.

UEM	FECILCAM	UNICENTRO
Cidade Gaúcha	Campo Mourão	Guarapuava
Diamante do Norte		
Sarandi	Goioerê	
Umuarama		

Fonte: PPP UEM, 2005.

Como pode ser constatado, no Campus da UEM não haverá o curso, pois um dos critérios do Consórcio é justamente que a instituição responsável não ofereça o curso em seu campus.

A equipe multidisciplinar se compõe por docentes tutores e técnicos com formação em diversas áreas. São 33 professores: 2 especialistas, 17 mestres, 12 doutores e 2 pós - doutores. Desses, 27 com experiência em EAD e apenas 5 sem experiência na área. Todos os professores com o Regime de Tempo Integral de Dedicção Exclusiva – TIDE.

Gramsci apresenta em seus cadernos 228,7/12/31 “[...] E, além disso, mesmo os métodos mais fascinantes tornam - se inertes se faltam as pessoas capazes de vivificá-los em todos os momentos da vida escolar e extra - escolar, e tu sabes que mesmo os melhores tipos de escola fracassam devido à deficiência dos professores” (MANACORDA, 1990, p.85).

A equipe apresentada demonstra sua experiência, seu envolvimento com a pesquisa, portanto, seu compromisso com o Curso. Claro que a titulação por si só não define a competência, o conhecimento, mas o envolvimento na construção do PPP, sim.

O PPP apresenta previsão de capacitação dos profissionais envolvidos citando a oferta do Curso de Pós - Graduação *Lato – Sensu*, ofertado em convênio com a UFMT, denominado “Capacitação de Profissionais para Atuação em EAD”. Esse curso formou 92 tutores, tendo sido selecionados pela UEM 70 para atuar no Curso de Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade EAD. Além desses profissionais, há na região, outros formados em EAD pela UFPR.

O projeto dimensiona a ampliação dos pólos e do número de vagas, a necessidade de contratar 105 tutores. E, em não havendo número suficiente de

professores habilitados para exercer a função de tutor, será oferecido um curso de pós-graduação *lato - sensu* para capacitação destes.

Os requisitos para ocupação da função de tutor, proposto pelo projeto são que:

- seja residente, preferencialmente, nas cidades onde serão instalados os Centros de Estudos;
- seja professor da rede oficial de ensino, ou aposentado pela mesma;
- seja graduado em curso de licenciatura plena;
- possua certificado de curso de pós-graduação, em nível de especialização e ou atualização, para atuação em educação a distância, ou aceite participar de um curso de especialização em EAD;
- apresente disponibilidade para viajar aos municípios de seu pólo sempre que necessário, inclusive aos sábados e domingos;
- apresente disponibilidade para se dedicar ao cumprimento das tarefas que compõem a sua atividade, principalmente atendimento discente.

O objetivo geral desse PPP é contribuir para a compreensão do processo educativo escolar em suas múltiplas inter - relações: pedagógicas, históricas, sociais, econômicas, políticas, culturais e para o domínio de fundamentos teóricos, didáticos e metodológicos das ciências que integram o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No perfil do profissional, as competências, atitudes e valores, “o curso de formação de professores na modalidade de educação a distância deve pautar-se pelos mesmos propósitos e diretrizes dos cursos presenciais que são, necessariamente, o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis para a prática do exercício profissional” (MARINGÁ, 2004, p.28).

Pode ser observado que os critérios são inerentes à educação, independente de ser e não para o presencial ou à distância. São possibilitadas as seguintes competências:

- compreender a natureza das relações sociais, econômicas, políticas e culturais presentes na constituição da realidade da educação nacional e regional, bem como a importância do processo da escolarização na formação do cidadão brasileiro;
- compreender os fundamentos das teorias do conhecimento que sustentam as propostas metodológicas do processo ensino-aprendizagem;

- compreender o processo bio-psico-social da criança na construção de suas relações com o mundo e com os outros e em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e criativo;
- apreender os conteúdos fundamentais das diferentes ciências que integram o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- desenvolver, no âmbito de um projeto pedagógico, a capacidade de organização curricular para subsidiar, de forma globalizada, a criança em seu processo de construção dos conceitos básicos no campo da Linguagem, da Matemática, da História, da Geografia e das Ciências;
- desenvolver a capacidade de análise para fundamentar as tomadas de decisão no âmbito escolar, como, por exemplo, a definição de diretrizes curriculares, a organização dos tempos e espaços escolares;
- conhecer, aceitar e valorizar as formas de aprender e interagir de seus alunos, respeitando suas diversidades culturais;
- promover a independência intelectual do aluno, de forma a habilitá-lo a produzir saberes pedagógicos e contextualizar sua própria prática;
- contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho coletivo e para a ampliação dos horizontes pessoais e profissionais;
- capacitar, para utilizar com desembaraço as tecnologias de informação (MARINGÁ, 2004, p.28).

A organização curricular do Curso Normal Superior sustenta - se em quatro núcleos de estudos voltados para compreensão das relações constituintes do processo educativo escolar. Estes, dentro de suas especificidades, estão estreitamente relacionados à formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental. Os núcleos de estudos se apresentam da seguinte forma:

1º Núcleo: Fundamentos da Educação

Tem como objetivo básico auxiliar o aluno na compreensão da realidade educacional brasileira. Cada uma das áreas: História, Filosofia, Sociologia, Psicologia e Antropologia busca oferecer aporte teórico para a compreensão dessa realidade, por meio de recortes e categorias próprias de análise, sem perder de vista, entretanto, a organização do sistema educacional em suas múltiplas relações.

2º Núcleo: Conhecimentos Didático-Pedagógicos

São apresentados os conteúdos relativos ao exercício da docência, como a relação professor-aluno, a organização do espaço escolar, políticas públicas, currículo, atendimento às diferenças, avaliação da aprendizagem, entre outros.

3º Núcleo: Ciências Básicas do Ensino Fundamental

Constitui-se de conteúdos que embasam o ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de Alfabetização, Linguagem, Matemática, História, Geografia e Ciências, trabalhadas em seus fundamentos metodológicos e pedagógicos.

4º Núcleo: Prática Pedagógica e Estágio

A prática pedagógica constitui-se em projetos desenvolvidos pelas diferentes áreas e componentes curriculares, os quais devem levar o aluno a se aproximar gradativamente da realidade escolar. Em função disto, a prática de ensino está presente desde o início do curso e estreitamente vinculada aos conteúdos de determinados componentes curriculares.

Áreas de Formação	Carga Horária		
	Teórica	Prática Pedagógica	Total
1º NÚCLEO DE ESTUDOS – Fundamentos da Educação			
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação	60	-	60
Fundamentos Históricos da Educação	120	30	150
Fundamentos Filosóficos da Educação	120	30	150
Antropologia e Educação	120	30	150
Sociologia da Educação	120	30	150
Psicologia da Aprendizagem	120	30	150
2º NÚCLEO DE ESTUDOS – Conhecimentos Didático-Pedagógicos			
Política Educacional Brasileira	60	-	60
Didática para o Ensino Fundamental	60	-	60
Tópicos Especiais para a Inclusão Educacional	60	-	60
Educação e Novas Tecnologias	60	-	60
3º NÚCLEO DE ESTUDOS – Ciências Básicas do Ensino Fundamental			
Linguagem	240	80	320
Matemática	240	60	300
História	120	30	150
Geografia	120	30	150
Ciências	160	60	220
4º NÚCLEO DE ESTUDOS – Prática Pedagógica e Estágio			
Estágio Supervisionado	-	400	400
Trabalho de Conclusão de Curso	-	60	60

ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES			200
CARGA HORÁRIA DO CURSO	1.780	870	2.850

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR: Mínimo de 3 anos e máximo de 6 anos

O estágio supervisionado, por sua vez, apresenta-se como um componente curricular que deve garantir a inserção do aluno no contexto profissional, bem como propiciar a articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica.

O resultado da prática pedagógica deverá ser sistematizado, pelo aluno, individualmente, por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual busca integrar o ensino teórico às atividades de pesquisa e a extensão. O objeto de análise deverá estar vinculado à docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

As Atividades Acadêmicas Complementares (AAC) visam contribuir para a formação geral em áreas de interesse e livre escolha do discente. Elas podem, ainda, proporcionar a integração entre os diversos componentes curriculares dos outros cursos da Universidade e o aperfeiçoamento do processo de formação do professor entre outros.

Podem ser contempladas como AAC: as atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelos alunos, quando consideradas relevantes para o curso, desde que aprovadas pelo colegiado.

Constatamos que o curso integraliza um total de 2850 horas, dos quais, 470 horas são de atividades práticas, 400 horas de estágio e 200 horas de atividades acadêmicas complementares. Dessa forma, uma licenciatura plena, tendo em vista que o atendimento mínimo é de 2.800 horas, atendendo a legislação vigente.

Apresentamos a seguir os componentes curriculares: áreas de formação, carga horária teórica, prática pedagógica, o total de carga horária a qual departamento pertence cada disciplina elencada.

ÁREAS DE FORMAÇÃO		CARGA HORÁRIA			
		TEÓRICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA	TOTAL	DEPTO
1 ^o SEMESTRE	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação I	30	-	30	DFE
	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação II	30	-	30	DFE
	Fundamentos Históricos da Educação I	60	-	60	DFE
	Fundamentos Históricos da Educação II	60	30	90	DFE
	Fundamentos Filosóficos da Educação I	60	-	60	DFE
	Fundamentos Filosóficos da Educação II	60	30	90	DFE
	Antropologia e Educação I	60	-	60	DFE
	Antropologia e Educação II	60	30	90	DFE
M E	Sociologia da Educação I	60	-	60	DFE
	Sociologia da Educação II	60	30	90	DFE

ÁREAS DE FORMAÇÃO		CARGA HORÁRIA			
		TEÓRICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA	TOTAL	DEPTO
	Psicologia da Aprendizagem I	60	-	60	DTP/DPI
	Psicologia da Aprendizagem II	60	30	90	DTP/DPI
	Política Educacional Brasileira	60	-	60	DFE
	Didática para o Ensino Fundamental	60	-	60	DTP
	Tópicos Especiais para a Inclusão Educacional	60	-	60	DTP
	Educação e Novas Tecnologias	60	-	60	DFE
3º SEMESTRE	Alfabetização e Linguagem	80	-	80	DEL/DTP
	Linguagem I	80	-	80	DEL
	Linguagem II	40	40	80	DEL
	Linguagem III	40	40	80	DEL
	Estágio Supervisionado I	-	100	100	DEL
4º SEMESTRE	Matemática I	80	-	80	DMA
	Matemática II	60	-	60	DMA
	Matemática III	60	-	60	DMA
	Matemática IV	40	60	100	DMA
	Estágio Supervisionado II	-	100	100	DMA
5º SEMESTRE	Geografia I	60	-	60	DGE
	Geografia II	60	30	90	DGE
	História I	60	-	60	DHI
	História II	60	30	90	DHI
	Estágio Supervisionado III	-	100	100	DGE/DHI
6º SEMESTRE	Ciências I	60	-	60	DBC/DCI
	Ciências II	60	-	60	DBC/DCI
	Ciências III	40	60	100	DBC/DCI
	Estágio Supervisionado IV	-	100	100	DBC/DCI
	Trabalho de Conclusão de Curso	60	-	60	DFE

Fonte: PPP UEM, 2005.

A proposta metodológica em EAD apresenta atividades presenciais como forma de orientação pedagógica do tutor, da coordenação, do colegiado de curso e do coordenador de pólo.

De acordo com o projeto “o método de ensino visa estimular a autonomia intelectual e de aprendizagem do aluno, porém não o deixando à própria sorte, mas sob a firme orientação pedagógica do tutor, [...]”. (MARINGÁ, 2004, p.47)

É perceptível um discurso preocupado em explicações como: estimular a autonomia intelectual, não deixando o acadêmico à própria sorte, mas sob a firme orientação.... Pode ser que essa exagerada preocupação não devesse permear as questões de EAD, pois na ânsia de desmistificar o estigma sobre a EAD, acaba por reforçando - o. Afinal, a forma com que for desenvolvido o trabalho, estabelece - se a credibilidade do curso.

De acordo com Neves

o uso da tecnologia na educação a distância tem freqüentemente repetido métodos ineficazes de instrução ao vivo, Por exemplo: quando uma tecnologia interativa como a teleconferência é utilizada para apresentação de palestras, nenhuma inovação foi apresentada. E é falha grave quando uma instituição considera que presença virtual é o mesmo que presença real: normalmente o aluno corre o risco de não receber o apoio didático necessário (NEVES, 2005, p.139).

O uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) vêm sendo incorporado cada vez mais pelos cursos de EAD. No presente caso, todos os envolvidos no consórcio, têm acesso ao uso das TICs.

Rabelo considera que

É preciso animar e capacitar a todos para a construção da sociedade do conhecimento, assim denominada não apenas por suas maravilhosas tecnologias. Queremos um mundo com suas muitas vozes, com muitas redes, midiáticas ou não, onde sejam reconhecidos e ouvidos os vários atores sociais, especialmente aqueles que interpelam um modelo de sociedade que marginaliza e exclui (2005, p.145).

O PPP prevê

- 1) -atendimento pedagógico presencial aos tutores e alunos
- 2) -atendimento pedagógico presencial aos alunos pelos tutores
- 3) -ambiente computacional contendo site para o curso e para cada disciplina
- 4) -e-mail
- 5) -chat
- 6) - 0800
- 7) -biblioteca virtual
- 8) -FAQ para as disciplinas.

O material didático foi elaborado por docentes da UEM e de outras IPES consorciadas, e basicamente são:

- 9) Livros textos;
- 10) Guias de estudos;
- 11) Livros de apoio didático;
- 12) Artigos;
- 13) CD's Rom;
- 14) Vídeos e videoconferências;
- 15) Site do curso na internet.

Com relação às estratégias de apoio à aprendizagem, uma das formas é a comunicação entre alunos, tutores e professores ao longo do curso pois a EAD pressupõe que o acadêmico se encontra fisicamente distante do professor e de seus colegas e, que o maior tempo possível deve estudar só . Essa modalidade apresenta um número variado de opções que visem estimular e garantir um alto grau de

interatividade entre tutores e acadêmicos, tutores e professores, e acadêmicos e acadêmicos. Assim, a tutoria se destaca como um diferencial importante, pois ela possibilita uma educação individualizada e cooperativa.

Neves diz ainda que “nos cursos de graduação a distância, a avaliação tem duas vertentes importantíssimas: a do aluno e a do curso como um todo.”(2005, p.139)

Nesse projeto o sistema de orientação se organiza em dois níveis: docentes (especialistas da UEM) e tutores (licenciados em diversas áreas). Sendo assim, os docentes são responsáveis pelas áreas de conhecimento e integram a equipe multidisciplinar do curso: assessoram os tutores no que diz respeito ao estudo, discussão e avaliação dos conteúdos e material didático do curso. E ainda ficam à disposição dos tutores em dias pré - estabelecidos para atendimento presencial e também via internet e telefone.

Ao tutor, cabe ajudar o acadêmico a adquirir hábitos de estudo. O atendimento tutorial pode ser individual ou em grupo, fica sob a responsabilidade do tutor a correção de exercícios práticos, bem como o atendimento pode ser à distância ou presencial. Quando presencial é realizada nos centros de estudos e/ou pólos regionais, sendo em dois momentos: a semana presencial e a reunião mensal.

Gatti considera

Outra característica com diferencial qualitativo para melhor está associada a processos avaliativos, quando estes são variados em suas formas (provas, trabalhos, memoriais, elaboração de textos refletindo sobre suas práticas, elaboração de textos mais teóricos, grupos de discussão, observação das práticas, etc.). E ainda, quando são bem programados e os critérios de valoração dos diferentes meios avaliativos são claros e utilizados com meio constante na direção de ajudar o participante a avançar em seus estudos. A avaliação em processo,. Integrada aos trabalhos educacionais do programa, dialogada, utilizada pedagogicamente para a progressão dos participantes mostra - se como fator importante na formação que se está construindo interativamente (2005, p.144).

A carga horária dos momentos presenciais inclui as avaliações escritas, e corresponde a uma média de 20% da carga horária total do componente curricular, ou seja, cerca de 570 horas.

O software utilizado é o Teleduc, um software livre, que faz o gerenciamento da comunicação: acadêmico/tutor/professor.

O **TelEduc** é um ambiente para realização de cursos a distância por meio da Internet. Está sendo desenvolvido no Níed - Núcleo de Informática Aplicada à Educação, sob a orientação da Professora Dr^a Heloisa Vieira da Rocha, do Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, a partir de uma metodologia de formação de professores construída com base na análise das várias experiências presenciais realizadas pelos profissionais do núcleo (MARINGÁ,2004, p.47).

A avaliação de aprendizagem do curso se sustenta em princípios análogos aos da avaliação da educação presencial.

O PPP da UEM diz que “um dos objetivos essenciais desse tipo de educação deve ser o de obter dos acadêmicos não apenas a capacidade de reproduzir idéias ou informações, mas principalmente a capacidade de produzir conhecimentos, analisar e posicionar-se criticamente frente às situações reais que se lhes apresentem.” (MARINGÁ,2005, p.49). Penso que a educação deva ter esse objetivo, independente da modalidade ou nível. No que tange à avaliação, o PPP observa e analisa como ocorre o processo de estudo acadêmico:

- se está conseguindo acompanhar as abordagens e discussões propostas no material didático;
- quais os graus de dificuldades encontrados na relação com os conteúdos trabalhados;
- como se dá seu relacionamento com os tutores e docentes;
- como são desenvolvidas as propostas de aprofundamento de conteúdos;
- qual sua busca em materiais de apoio, particularmente os bibliográficos;
- se busca manter interlocução permanente com docentes e tutores;
- como se relaciona com os demais acadêmicos do curso;
- se realiza as tarefas propostas em cada área do conhecimento;
- se utiliza os diferentes canais para se comunicar com os tutores e docentes;
- se é capaz de estabelecer relações entre o conhecimento trabalhado e sua prática pedagógica;
- se faz indagações sobre as abordagens propostas;
- se é capaz de posicionamentos críticos-reflexivos diante das abordagens trabalhadas e em sua prática docente.

Esse acompanhamento será feito por tutores, com descrição em fichas individuais e com critérios para observação do envolvimento do acadêmico no processo.

Neves diz que

É engano considerar que programas a distância podem dispensar o trabalho e a mediação do professor. Nos cursos a distância, os professores vêm suas funções se expandirem. Segundo Authier (1998), “são produtores quando elaboram suas propostas de

cursos; conselheiros, quando acompanham os alunos; parceiros, quando constroem com os especialistas em tecnologia abordagem inovadoras de aprendizagem”(2005, p.137).

Mesmo a avaliação ocorrendo de maneira contínua, cumulativa descritiva e compreensiva, são particularizados dois momentos no processo.

- 1 – acompanhamento do percurso de estudo do aluno, por meio de diálogos e entrevistas com os tutores;
- 2 – produção de trabalhos escritos, que possibilitem sínteses dos conteúdos e conhecimentos aprendidos.

O acadêmico que obtiver nota igual ou superior a 6,0 (seis) na soma das atividades realizadas e da avaliação escrita, é aprovado.

Cada acadêmico possui, no Centro de Estudo, uma ficha de registro de sua vida escolar. Nela constam os conceitos das atividades, as suas dificuldades e seus avanços, dias e horários em que foi atendido pelo Orientador Acadêmico no Centro de Estudo.

A infra-estrutura de apoio concerne em laboratórios e equipamentos, sendo um laboratório de transmissão instalado no Campus - sede da UEM e laboratórios de recepção, instalados nos Pólos Regionais de cada cidade participante do Consórcio.

Cada laboratório é equipado da seguinte forma:

Laboratório de transmissão	Laboratórios de recepção
Sistema de Videoconferência - VCON HD 5000 2 BRI + Monitor (AOC LM 520)	Sistema de Videoconferência - VCON HD 3000
Microcomputador de mesa (Desktop) Modelo P4 + Monitor (AOC LM 520)	Monitor de TV 29"
Monitor de TV 33"	Monitor de TV 33"
Videocassete estéreo	Videocassete estéreo
Comutador de Vídeo – Kramer VS-55V	Microcomputador com saída de vídeo compatível com Videoconferência - Modelo P4 + Licenças de Software (Windows XP, OFFICE e MacAfee 8.0).
Câmera de Documentos – Amjeon - Modelo SMP 16	Sistema de Microfones sem fio
Notebook	Amplificador de áudio mono - LL Áudio AB-100 R4
Gravadora Profissional de CD ROM	Câmera de Documentos - Amjeon - Modelo SMP 16
	Caixa Acústica - CSR 75 M

Fonte: PPP UEM, 2005.

Para os Pólos Regionais há uma previsão de infra-estrutura espacial e de equipamentos. Desde construção de sala de aula, o de um laboratório de informática,

uma sala para secretaria e coordenação e uma sala de reunião e auditório com no mínimo 80 cadeiras. Com relação aos equipamentos desde carteiras, mesa até computadores, tela de projeção, projetos multimídia, aparelho de som, entre outros. O PPP foi minuciosamente elaborado constando até o número de carteiras.

Em relação a interatividade, Gatti considera

E aí está colocada uma das principais qualidades de programas de educação a distância: a interatividade. Interatividade constante, continuada, atenciosa, cuidada. Ela deve ser propiciada por diferentes meios no mesmo programa: momentos presenciais coletivos, Internet, telefone, videoconferências, telessalas, teleconferências, etc. Diálogo, trocas, vivências, relatos: é o humano humanizando o tecnológico, pondo este a serviço do humano, e não vice - versa. Processos educacionais são processos de socialização, portanto a interatividade com participação igualitária é qualidade indispensável a qualquer programa de educação a distância de professores, numa perspectiva de sociedade democrática. Eles serão os profissionais mais diretamente envolvidos na preservação e na possibilidade de transformação qualitativamente superior de nossos processos civilizatórios, os formadores das novas gerações de homens e mulheres. Esses programas também devem ser uma resposta à questão que civilização queremos?(2005, p.144-145).

O acervo compreende os materiais didáticos e bibliográficos atualizados para o uso dos acadêmicos e outros envolvidos. O projeto apresenta um plano de expansão para a construção de mais 6.977,50 m², sendo a área total prevista de 11.178,63 m². Então a área física atual da Biblioteca Central é de 4.201,13 m². A Biblioteca Central iniciou seu processo de informatização em 1990 por definição de um planejamento estratégico.

O PPP apresenta uma bibliografia básica, por disciplina, a forma de acesso ao acervo bem como o sistema de empréstimo, renovação de empréstimo, reserva de material e sanções disciplinares, a cesso a base de dados e serviços técnicos.

Além das bases de dados citadas, a Biblioteca oferece aos usuários o Portal Capes, que é uma ferramenta que facilita as pesquisas bibliográficas, através de bases de dados referenciais, permitindo o acesso a um conjunto expressivo de periódicos estrangeiros. O portal democratiza o acesso a informação científica a toda comunidades acadêmica das Instituições contempladas no Consórcio, dentre elas a UEM.

A CAPES financiou nove bases de dados referenciais temáticas denominada: Biblioteca Virtual e cobrem as áreas de agronomia, biologia, ciências dos alimentos,

economia, engenharia, geociências, letras, lingüística, psicologia e sociologia em mais de 29.000 títulos indexados. A UEM adquiriu, com recursos da CAPES, mais de 10 bases de dados disponíveis na Home Page a Biblioteca Central, complementando assim, Biblioteca Virtual.

Além dessas bases temáticas, a Web of Science é também uma alternativa com 8.400 títulos indexados. A Highwire Press, <http://www.highwire.org>, é uma editora ligada à Universidade de Stanford que apóia a publicação eletrônica on-line de periódicos de diversas sociedades científicas internacionais. E a IDEAL é uma base de textos, artigos – científicos de mais de 200 periódicos, de diversas áreas, das seguintes editoras: Academic Press, Churchill Livingstone, W.B.Saunders, Bailliere Tindall e Mosby.

A CAPES assinou, inicialmente, os 174 títulos da editora Academic Press. A análise da utilização desses títulos subsidiará a formulação de políticas de desenvolvimento do acervo de periódicos eletrônicos disponibilizados nesse portal. A OVID é uma empresa que oferece texto completo de mais de 200 periódicos científicos da área da saúde de várias editoras. A CAPES assinou, os 20 títulos com maior índice de impacto da coleção OVID.

O PsycInfo contém mais de 1,7 milhões de referências de artigos de revistas internacionais, capítulos de livros, livros, teses e dissertações desde 1987, atualizadas semanalmente.

O gerenciamento administrativo - financeiro diz respeito à produção, edição e distribuição de material didático e aos momentos presenciais. A distribuição e aplicação de recursos, a UEM, por meio da Pró- Reitoria da Administração, conta com uma divisão financeira de convênios que tem por competência o gerenciamento financeiro de recursos de convênios que permite a gestão financeira abrangendo a distribuição e aplicação de recursos.

As parcelas implantadas devem ser rateadas entre as diversas naturezas de despesa, conforme a necessidade do convênio. A distribuição e aplicação de recursos solicitados ao MEC/SEED são executados em consonância com o cronograma físico-financeiro do projeto.

A UEM dispõe de sistema próprio para controle da execução orçamentária e financeira de recursos de convênios que tem como objetivo gerenciar a aplicação de

recursos financeiros fornecidos pelo órgão financiador para execução do projeto, de forma que seja possível prestar contas de tudo que foi solicitado e utilizado no projeto e também controlar o montante de recursos financeiros disponíveis para execução do projeto. A gestão do controle acadêmico se dá pela Diretoria de Assuntos Acadêmicos.

Para Neves “o aluno é sempre o foco de um programa educacional. E um dos pilares para garantir a qualidade de um curso de graduação a distância é a interação entre professores e alunos, hoje bastante simplificada pelo avanço das tecnologias da informação e da comunicação.” (2005, p.139)

O sistema operacional conta com as telas próprias para cadastramento e manutenção das informações referentes aos Pólos Regionais de EAD e Centros de Estudos.

Ainda para Neves “ pessoal de apoio técnico – administrativo, que cuide de matrículas, expedição de materiais, registro de histórico, apoio com tecnologia (especialmente em cursos on- line) e outras questões técnico- administrativas, também deve estar envolvido no projeto” (2005, p.138).

Na Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAC) são trinta e cinco funcionários distribuídos em 4 divisões especializadas nos processos que envolvem a administração do registro escolar, desde o ingresso do acadêmico até a certificação e registro do diploma.

O cronograma físico - financeiro compreende à especificação das ações para as quais está sendo solicitado o apoio financeiro da SEED, oferecido pelo Consórcio EAD-PR-NOROESTE a ser implementado nos anos de 2005 a 2007.

Ação 1: melhorias na Infra-Estrutura Física e atualização do Acervo Bibliográfico do EAD-PR - Noroeste.

- Instalação de um estúdio de geração para videoconferência na Sede (Universidade Estadual de Maringá);
- instalação de sete estúdios de recepção a serem instalados nos Pólos de Sarandi, Cidade Gaúcha, Goioerê, Diamante do Norte, Umuarama, Campo Mourão e Guarapuava;
- construção de 150 m² para abrigar o Núcleo de Educação a Distância, composto dos seguintes ambientes: estúdio de geração para videoconferência; laboratório

de computação para produção de material didático; sala de reunião; secretaria; setor de expedição de material; almoxarifado e sanitário;

- aquisição de acervo bibliográfico

Ação 2: Produção de Material Didático

- Editoração dos títulos;
- projeto gráfico dos títulos;
- reprodução de 31 títulos, considerando-se 2500 exemplares/título;
- editoração de 16 CD-ROM, considerando-se 16 áreas temáticas.

Até 31 de dezembro de 2004 o apoio financeiro da SEED é um total de R\$ 1.640,086 (hum milhão, seiscentos e quarenta mil e oitenta e seis reais).

A contrapartida das IPES relacionadas às Ações um e dois são

UEM	293.972,25
FECILCAM	36.724,20
UNICENTRO	63.370,68
PARANAÍ	6.456,24
TOTAL	400.523,37

Fonte: PPP UEM, 2005.

O custo total das ações previstas

Ações	SEED	Consórcio	Total Geral
Ação 1 - Melhorias na Infra-Estrutura Física e Modernização do Acervo do EAD-PR-NOROESTE	1.177.161,00	25.677,50	1.202.838,50
Ação 2 - Produção de Material Didático.	462.925,00	374.845,87	837.770,87
Ação 3: Operacionalização do Curso para os três anos		4.817.504,00	4.817.504,00
Total	1.640.086,00	5.218.027,37	6.858.113,37

Fonte: PPP UEM, 2005.

Custo total anual por aluno

Ações	SEED	Consórcio	Total Geral
Total (R\$)	1.640.086,00	5.218.027,37	6.858.113,37
Nº Alunos	2.100	2.100	2.100
Nº de anos	3	3	3
Custo Total Anual por Aluno (R\$)	260,33	828,26	1.088,59
Custo Total Mensal por Aluno (R\$)	21,69	69,02	90,72

Fonte: PPP UEM, 2005.

Tal curso teve sua aula inaugural no dia 16 de dezembro de 2005. Os materiais didáticos se encontram na gráfica da Universidade, em confecção. Esperamos e acreditamos que este projeto se constitua efetivamente no estado do Paraná, como uma modalidade que se apresenta como qualquer outra. Os critérios estabelecidos demonstram que a qualidade será perseguida diuturnamente e que é possível se pensar em EAD sem os estigmas já instituídos.

A UEM se apresenta como pioneira no estado, dentro desse outro olhar, como política pública da república federal, procurando atender às necessidades daqueles que procuram essa modalidade de ensino.

Considerações Parciais III

As experiências do estado do Paraná que concerne à formação de professores, por meio da EAD, não foram muitas e as poucas não foram contínuas.

Explicitamos o projeto da UEPG em parceria com a UEB e sua formatação. Dos percalços ocorridos até sua finalização em Cornélio Procópio. Evidenciamos também a trajetória do Projeto proposto pela UFPR e também sua travessia pelas intempéries políticas. Como esses projetos já funcionaram realizamos a análise partindo da proposição de Greville Rumble, considerando que este interlocutor apresenta a gestão direcionada especificamente para a aplicação na EAD.

Encerramos o capítulo mostrando a história da modalidade analisada na UEM. Primeira proposta em parceria com a UFMT - com início meio e fim. E o aproveitamento dessa trajetória no Projeto Consorciado, em nível Federal, e aprovado conforme chamada nº 01/04. Como o Projeto Consorciado não teve ainda início, optamos por não considerar a proposta de Rumble, o que não invalida sua aplicação a partir de seu funcionamento efetivo com acadêmicos.

Após a análise dos projetos da UEPG e UFPR podemos avaliá-los em sua totalidade. O Projeto da UEPG se constituiu em uma Gestão reguladora. No início, abundância de material didático que de uma forma gradativa foi transferindo para os acadêmicos o ônus desses materiais. Reformularam o Projeto Político Pedagógico abarcando questões financeiras anteriormente dimensionadas para atendimentos locais aos professores da UEPG, porém a responsabilidade do atendimento de orientação,

por exemplo, ficou para as tutoras. A parceira UEB que regulava, disciplinava todas as questões que implicavam em custos. Da mesma forma, o Projeto da UFPR foi também de prestação de serviços, com custos, mas percebemos diferença de encaminhamento no seguinte sentido: a gestão muito bem definida e qualidade do material impresso. Ao longo do processo também, por problemas de políticas internas, houve modificação no encaminhamento do mesmo.

Em relação aos dois projetos da UEM, primeiro aquele em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso - que também se findou - e finalmente o Projeto consorciado que, ao longo da análise, pudemos perceber uma proposição diferenciada e, mesmo que embrionária, emancipatória. Organizada, planejada, numa perspectiva democratizada, com espaços bem definidos e construídos numa perspectiva educacional como investimento. Afinal não se pode desprezar uma conquista histórica da humanidade, como é a tecnologia.

Apontamos os seguintes **pontos negativos** dos projetos analisados:

UEPG: centralização e excesso de burocracia; a proposição não foi da IES pública, mas, sim do setor privado, com vistas à validação do diploma; participação do setor privado nas decisões e execuções; definir prioridades e estratégias com bases nas análises econômicas e técnicas; falta de organização na devolução dos trabalhos.

UFPR: mudança do grupo que implantou a modalidade por questões políticas internas, institucionais; Projeto não institucionalizado.

UEM/UFMT: não foi analisado, já encerrado. Pensamos ter servido de base para o voto maior da UEM, pois assume agora a proposta consorciada.

UEM: nomenclatura carregada da proposta neoliberal; muitas justificativas e comparação com o presencial; como não iniciou o projeto, não podemos afirmar mesmices ou mudanças.

Como **pontos positivos** apresentamos:

UEPG: motivação interna dos estudantes-professores; utilização das mídias: videoconferência e computador, presença diária.

UFPR: a proposição do projeto partiu da IES, sendo o projeto elaborado por ela; organização; exigência de formação na área; material didático muito bom durante todo o curso.

UEM/UFMT: Parceria com outra IES; aproveitamento dos tutores na proposta consorciada.

UEM: proposta consorciada; por receber verba federal, ascendeu no conceito da IES; quadro próprio de professores com titulação e dentro da carga horária; intenção de custo zero para o acadêmico; construção, editoração do material didático pela própria universidade; biblioteca virtual com proposição de atualização. Portanto, um avanço em relação às outras propostas apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da presente pesquisa podemos constatar algumas regularidades e características da atualidade do tema e sua viabilidade institucional, bem como delinear algumas fecundas perspectivas. Essas considerações nascem de nosso processo investigativo, passam pela análise dos atuais dispositivos legais e institucionais que permeiam a política de EAD e finalmente radicam-se na dinâmica da história, a ser pautada pelos movimentos sociais em curso. Temos clara a determinação de acreditar na potencialidade emancipatória da modalidade de educação que estudamos. Apesar de acreditarmos nas possibilidades da modalidade de EAD, temos a clareza de que ela não está de acordo com a visão de mundo que acreditamos. A EAD que acreditamos procura formar, dentro de sua especificidade de tempo e espaço diferentes daqueles constituídos na educação regular, um cidadão crítico e emancipado.

Trata-se de apresentar possibilidades referenciais e organizacionais que superem a atual contingência das políticas de formação e ação educacional. Temos consciência de que a educação deveria ter o *trabalho* como princípio educativo, assim, as novas tecnologias inseridas na modalidade à distância haveriam de indicar novas concepções de homem, de mundo, de sociedade e de ação profissional, bem diferente destas atuais referências, imbricadas numa concepção de trabalho pautada pela produtividade e quantificação.

Aliás, as perspectivas tecnológicas na modalidade EAD dependem da forma com que elas são postas. Dessa forma, constatamos a patente contradição de pertencermos a uma sociedade capitalista com um projeto neoliberal avançando a cada dia. A ideologia neoliberal acentua a degradação do homem e sua submissão aos interesses do capital financeiro produzindo lógicas de mercado que privilegiam centros produtores e periferias de dependência e consumo. Mesmo reconhecendo a marcha dessa nova forma de organizar o capital, isso não quer dizer que devemos aceitar essa história que está posta como única e absoluta. Para nosso referencial o homem é um ser criativo e inventivo, precisa trabalhar com e na contradição existente. E a cada período histórico

vincula-se uma dialética, de ação e reação, de dominação e resistência, de lutas e desafios.

Há que se considerar que essa modalidade apresenta resultados satisfatórios em muitos países. Todavia a maneira pela qual foi instituída no Brasil contribuiu para o estigma existente tendo em vista que o MEC faz exigências em relação aos cursos ofertados pela EAD, mas não domina mecanismos de eficiente e real fiscalização. Dessa forma, muitos cursos iniciam dentro de um padrão de qualidade estabelecido formalmente e vão mitigando ao longo da oferta, propiciando uma defasagem e barateamento de seu projeto original, ou seja, acabam proporcionando uma formação aligeirada e meramente operacional. Muitas ofertas atuais parecem ter assumido até institucionalmente esse caráter de formação técnica, rápida e supostamente competente para os ditames da empregabilidade do mercado. Na medida em que as instituições públicas resistem a essa identidade, se fecham, são marginalizadas, quer pela escassez de recursos, quer pela ineficiência do enfrentamento com o determinismo mercadológico. Enquanto definham as empenhadas públicas ampliam-se os horizontes das UES privadas. As iniciativas das escolas superiores particulares se abrem para ofertarem a modalidade de EAD e as instituem, o estigma se fortalece. Sendo assim, o sentido mercadológico se instala, prolifera numa versão minimalista e, muitas vezes, barateia a modalidade e a transforma num produto de categoria duvidosa de formação.

A presente pesquisa – estudo não atribui à EAD a função messiânica de salvadora da Pátria, como uma redenção compensatória de históricas políticas de exclusão e seleção social, como já abordamos no corpo de nosso relatório investigativo. Procura, sim, analisar e demonstrar que possibilidades para criar e administrar cursos de qualidade na modalidade existem e são socialmente necessárias, essa é uma de nossas mais destacadas convicções. A EAD está ainda em disputa, podemos produzir uma identidade diversa daquela que inspirou e inspira muitas das iniciativas mercadológicas neoliberais atuais. A premissa conseqüente dessa primeira tese é aquela que reserva à universidade pública um papel de destaque, consoante a seu papel constitucional de gerar políticas públicas de relevância e coesão social. A terceira assertiva se desdobra na necessidade de gerar, a partir da universidade pública e da dinâmica do Estado, uma coesa e eficiente política de gestão das iniciativas de EAD, capaz de tanto planejar, gerir e otimizar os recursos para esse fim, bem como

gerar novas formas de seu processamento, manejo e continuidade. Nessa etapa defendemos que as universidades públicas possam criar condições reais de desenvolver ou instituir a EAD numa perspectiva emancipatória. Anunciamos e denunciemos que recursos para investimentos na modalidade estão disponíveis, com as devidas contradições que sabemos existir para sua liberação, e se existem devem ser disputados pelas IES públicas. Constatamos em nosso estudo que, até a presente data, pouquíssimas IPES se dispõem a disputar, gerir e ordenar esses recursos, que não são poucos.

Pudemos observar que no estado do Paraná está se revelando, em algumas instituições, uma espécie de *política do avestruz*, isto é, a negação da realidade voraz das iniciativas particulares ou uma certa e incoseqüente manifestação de desinteresse público pela geração de uma política de oferta da EAD, enquanto outras instituições, de natureza particular, estão fazendo parcerias, mesmo que preclaramente mercadológicas ou demagógicas, no sentido de supostamente indicar redentoras ocasiões de trabalho e formação.

Temos consciência que há um projeto regulador, feito de cima para baixo, messiânico, tecnicista. O que corresponde que estamos, embrionariamente, num projeto emancipatório que almeja qualificação de professores, gestão democrática, objetivos sociais relevantes e manejo tecnológico adequado. A apropriação da tecnologia como forma humanizada. Já debatemos que a EAD não é uma modalidade nova de ensino, ou educação, é uma atividade atualmente revitalizada, pelas novas tecnologias. Mas, atualmente, no Brasil, é uma modalidade diferenciada que oferta serviços sociais e educacionais.

A EAD, ao invés de corresponder a uma oferta pública, democrática e qualitativa de educação recebeu da nova onda neoliberal do século XX, uma identidade mercantil. Com isso, transformou - se numa corrida tecnológica, perdeu a qualidade educacional, planejadora, e como tal, perdeu também a possibilidade de uma gestão democrática. Na perspectiva neoliberal, a EAD é uma gestão pautada na *performance* da tecnologia, nos interesses capitalistas e nas políticas, tornou - se estatística do Banco Mundial. Logo, nessa matriz, ao invés de contribuir com a educação, ela apresenta-se nociva, aligeira a formação, rompe com a qualidade desta, despolutiza o espaço de EAD, separa os professores e se transforma num braço mercantil de acumulação capitalista

e mistificação educacional. Entendendo a gestão como política de oferta, parece que oferece serviços, mas não oferece. Analisamos os projetos de EAD que se constituíram como regulador e emancipatório.

Como exemplo de projeto regulador apontamos, ao longo de nosso estudo histórico, a política delineada para o setor durante o governo J. Lerner (1994-2002). Buscamos esclarecer suas inspirações políticas, contradições operacionais e resultados mercadológicos. O que intentamos defender, ao contrário desse projeto, caminha na direção de um projeto emancipatório de EAD, como aquele que teria uma política de atendimento ao professor, apresentando uma preocupação com a sala de aula, mas este não está pronto, de maneira cabal, é o que parece se iniciar pela proposição da UEM. Ali, pelas considerações que fizemos ao longo de nossa pesquisa, parecem estar apresentadas diretrizes de planejamento, gestão e avaliação de um projeto de EAD voltado para os interesses coletivos, pautado sobre práticas democráticas e formas de gestão participativas.

O projeto regulador apresenta-se hoje como aquele que se estrutura sobre o pátio do neoliberalismo, ele parece ser o dominante. Seu contraditório, a gestão emancipatória, vai na direção oposta; significa romper com o atual modelo de gestão neoliberal, mostrando as suas contradições e a possibilidade de um potencial projeto de EAD, gerido por professores, com espaços diferenciados e manutenção do aparato tecnológico. Somos a favor de uma EAD centrada em objetivos sociais, com participação plena dos professores, com a atualização tecnológica permanente, com investimentos estruturais, diretrizes democráticas e avaliação permanente. Que se possa engendrar de uma forma consorciada entre Universidades e comunidade, centrado em estruturas eficientes, dotadas de boas bibliotecas, orientadas para a formação técnica conjuntamente com a formação humanista, fundamentados num projeto pedagógico consistente, participativo, progressista e democrático.

Outro ponto importante é a constituição de políticas públicas vendo e tendo a educação, como um todo, na dimensão de investimento e não meramente como um gasto. Temos consciência do processo embrionário que gesta a EAD no Brasil e também no estado do Paraná, porém não podemos nos furtar a discutir, refletir, e mesmo propor seu atendimento em nível superior, e de preferência, numa ótica pública, emancipatória.

A iniciativa da UEM, ao enfrentar a questão e apresentar um projeto alternativo, colegiado, procurando gestar dentro das contradições existentes, de forma democrática, participativa e emancipatória a coloca numa situação de destaque em nosso estado. Mesmo porque, sabemos que o orçamento das instituições estaduais gira em torno do porte da IES, então quanto maior o número de acadêmicos, maior o orçamento previsto para cada unidade. Claro que não queremos imprimir o sentido mercadológico aqui, porém a contradição existe, trata-se de encontrar meios de superar a dependência dessa determinação por iniciativas que atinjam toda a sociedade.

Podemos apontar esta como uma das contradições existentes. Outra contradição estrutural, debatida e considerada diversas vezes em nosso estudo, diz respeito aos limites de nossa sociedade. O atual momento, as novas formas de acumulação capitalista, o reordenamento dessas forças produtivas e de suas relações de produção parecem apontar para uma etapa de consumo e mercadorização devastadora. Trata-se de fazer valer novas modalidades de contenção desse sintoma e propositura de novas concepções. Numa nova dinâmica, defendemos o acompanhamento e o investimento sistemático nas tecnologias de EAD, sobre coordenadas diversas daquelas que sustentam o mero consumismo tecnológico. As diretrizes de gestão dessa nova forma de conceber a EAD necessitariam de adequadas formas de debates, planejamento e iniciativas para a sua implementação, atualização e manutenção, como a oferta de biblioteca virtual para que os cursos possam se desenvolver na proposição feita.

A UEM estuda a proposição de parceria com o governo do estado, na perspectiva de contratação de pessoal, para o bom funcionamento do curso. Caso se constitua como política pública estadual, não deve causar estranhamento quando vier a discutir e refletir sobre a modalidade no PEE, na avaliação institucional, enfim, em todas as ações políticas, democráticas e emancipatórias que porventura o estado possa oferecer e mais que isso, articular, tendo essa experiência como um verdadeiro projeto piloto do Estado.

Retomando os questionamentos iniciais que adotamos como proposição da investigação, apontamos algumas questões que continuam abertas, em vista de sua dependência das políticas estruturais para a modalidade, a saber:

Definiu-se como meta do Plano Nacional de Educação o atendimento de 30% dos jovens de 18 a 24 anos nas Instituições de Ensino Superior até 2010, de que forma seria atendido esse objetivo?

Não seria o caso de propor que, para a execução da meta do Plano Nacional de Educação, que as políticas educacionais formuladas sobre essa premissa deveriam buscar atender a crescente demanda do ensino superior considerando a EAD? Tal modalidade poderia servir como uma rigorosa e potencial alternativa de oferta, de ensino e formação com qualidade, para alcançar tais objetivos nacionais.

Considerando que, no que diz respeito à ampliação de oferta do ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas [...] E houve veto nessa meta, como será o atendimento dessa demanda excluída?

É contraditório, mas um dos mais propalados projetos do Governo atual (2002-2006), o PROUNI, investe na criação de vagas na rede privada, quando poderia destinar recursos para melhoria da estrutura pública e atender a essa demanda. Essa contradição permanece proeminente, ao final de nossa pesquisa.

Tendo em vista essas assertivas e, na consideração dos problemas educacionais existentes, continuamos a perguntar: como inserir a modalidade de EAD como mais uma alternativa no processo de ensinar e aprender?

Ora, sabemos que a questão do acesso e a noção de permanência são questões distintas que fazem parte do cotidiano educacional. A princípio, como os dados se apresentam nos projetos de EAD, parece ocorrer uma evasão menor nessa modalidade. Outra vez concluímos pela potencialidade inclusiva de uma educação a distância democrática e coletivista.

Outro ponto a merecer nossa consideração, ao final de nosso estudo, diz respeito à formação de professores. Hoje no país existem milhares de professores sem formação pedagógica e especificamente no Paraná cerca de 30.000 professores que atuam no ensino fundamental (1ª a 4ª séries e educação infantil) no estado sem curso superior. Como atender essa demanda? Sem dúvida, diríamos, um projeto de EAD, assumido como formação continuada, seria fundamental para dirimir e superar tais carências e contradições reais.

Nesse campo, destacamos que apresentamos neste estudo investigativo algumas propostas positivas, iniciativas públicas e políticas desenvolvidas pelas

secretarias estaduais, como de Minas Gerais e Rio de Janeiro, que obtiveram êxito e proporcionaram aos professores acesso ao ensino superior. Trata-se de outra consideração que mereceria destaque.

Pergunta-se ainda: a gestão de projetos públicos dos cursos de graduação funciona a partir de uma política pública em nível estadual, particularmente no estado do Paraná, onde desenvolvemos nossa pesquisa matricial?

O que pudemos constatar, no caso do Paraná, é que essas iniciativas foram esparsas e individuais, como pudemos analisar. Hoje a proposição se restringe à Universidade Estadual de Maringá, com o Projeto consorciado junto ao governo federal. Apesar de nossa excelente impressão dessa propositura tememos por sua continuidade ou não, em vista das vicissitudes da política brasileira contemporânea.

Existem contradições no desenvolvimento desses projetos? Quais?

Em todas as modalidades educacionais se apresentam contradições. Na modalidade de EAD, igualmente, de caráter financeiro. Nossa superação se dará na medida em que aprofundarmos análises, reflexões de ordem histórico - filosófica críticas e prospectivas que, ao invés de rechaçá-la, buscarem ampliar sua identidade sobre diretrizes socialmente relevantes e educacionalmente eficientes, ainda mais, ao invés de negá-la ou proscrevê-la, procuramos disputá-la, definir sua natureza e gestão emancipatória junto aos órgãos estatais.

Por fim, resta-nos afirmar que, a título de simplificação, temos clareza que a EAD no Brasil esteve presa a dois projetos - o de resgatar o déficit histórico de educação e o de promover um acesso comercial à escolarização. A atual política de gestão de EAD, tanto em nível federal como estadual, sucumbe a interesses de uma política neoliberal e mercantilista que pode ser considerada hegemônica. Temos a percepção de que não temos nem amadurecimento crítico nem propostas alternativas prontas. O que pesquisamos mostra claramente indícios de sensibilização na direção de superar tais determinações.

Dessa forma apresentamos o trabalho referencial de Rumble para discutirmos uma proposição específica em EAD procurando superar o *status quo* e apresentar uma proposição pública, gratuita e emancipatória.

Ao invés de finalizar com respostas, encerramos esta pesquisa com um questionamento de Celestino Alves feito para Saviani (2002): “*por que a reflexão*

pedagógica, que poderia orientar e atribuir significado crítico a um movimento nacional em favor da educação pública, continua, ela própria, a se movimentar com extrema dificuldade no território da vida universitária brasileira?”

Enfim, resta-nos uma palavra de esperança, a de que tenhamos produzido novos patamares analíticos e propostas políticas para a gestão inovadora, democrática e eficiente, de novas tecnologias postas a serviço de desafios educacionais. A EAD que nos inspira fundamenta-se na concepção de educação como direito inalienável do cidadão, dever do estado, necessidade da cidadania, penhor da democracia, condição do trabalho humanizado e garantia da justiça e convivência fraterna de todas os grupos sociais. Essa é a nossa principal consideração, aberta, a ser buscada nos indícios dos atuais movimentos e propostas institucionalizadas, mas para além de resultados imediatos. Inscreve-se, mesmo, na marcha dos grupos e movimentos sociais atuais, corajosos e valentes, que trazem consigo, pela reivindicação de justiça social e educação para todos, as silhuetas reais da democracia!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. de. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. In: ALMEIDA, M.E.B. de; MORAN, J.M. **Integração das tecnologias da educação**. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

ALMONACID, C. & ARROYO, M. Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisionales. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (org.) **A cidadania negada, política de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001.

AMARAL, S. apud MARQUES, C. Folha online http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2004/educacao_a_distancia/vantagens_e_desvantagens.shtml. Acesso em 15/06/2005.

ARETIO, L. G. (coord.) **La educación a distancia y la UNED**. 2. reimpressão Madrid: Universidade Nacional de Educación A Distancia. 2000.

ARETIO, L. G. **Educación permanente**: educación a distancia hoy. 2. reimpressão .Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia, 1999.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto - imagens. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 4. ed. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Travessia do Século)

AUTHIER, M. **Le bel avenir du parent pauvre**. Apprendre à distance. Lê monde de l'éducation de la culture et de la formation.- Hors – série – France, Septembre, 1998.

BACHA FILHO, T. **Deliberação n.02/2001**. Conselho Estadual da Educação. Aprovado em 06/04/01.

BALIBAR, E. **A filosofia de Marx**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

BASBAUM, L. **História sincera da república**: de 1930 a 1960.4.ed. São Paulo: Alfa - Omega, 1976. v.3.

BASBAUM, L. **História sincera da república**: de 1961 a 1967.2.ed. São Paulo: Alfa Omega, 1977.v.4.

BEHRENS, M.A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente.In: MORAN,J, M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS,M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BELLONI, I. **A educação superior na nova ldb**: breve análise comparativa da nova lei com a legislação anterior e o projeto de lei da câmara. In: BRZEZINSKI, I. (org.) **Ldb interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

BELLONI, M.L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BOF, A.M. Gestão de sistemas de educação a distância. In: ALMEIDA, M.E.B.; MORAN, J.M. **Integração das tecnologias na educação**.Brasília: MEC/SEED, 2005.

BORDENAVE, J. E. D. **Teleducação à distância e fundamentos e métodos**. Petrópolis: Vozes, 1987.

BRASIL, MEC. **Revista Tv Escola**.Jun.2000.

BRASIL.MEC. **Formulário de verificação in loco das condições institucionais**. 2004.

BRASIL. **Balanco Geral da união 2004**. Brasília: SEED/MEC, 2004.

BRASIL.**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. Entrevista: o ministro professor. TV Escola: o canal da educação. n.º 31, maio/junho 2003.

BRASIL. **Relatório de Atividades 2001**. Brasília: MEC/ SEED, 2002.

Brasil em Ação aliança PSDB e PFL na preparação do Brasil para a globalização. **Veja**, São Paulo, v. 31, n. 6, p. 43-46, fev. 1998.

BRASIL. Ministério do planejamento. **Brasil em ação**: esse é o caminho. **Veja**, São Paulo, v. 31, n. 6, p. 43-46, fev. 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CANDAU, V.M. **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPELATO, M.H.R. Estado novo: novas histórias. In: FREITAS, M.C. (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CASTRO & FRANCO. **Cadernos de Pesquisa**, 33, 1980.

CASASSUS, J. Tarefas da educação. Campinas: Editores Associados, 1995. In: Costa, V.L.C. (org.). **Gestão educacional de descentralização**: novos padrões, 2.ed. São Paulo: Cortez:Fundação do desenvolvimento administrativo,1997.

CASTELLÓN,L.;JARAMILLO,C.O. Los desafios de la educación superior en la sociedad de la información. In: MELO, J.M. de. Et. Al. (org.) **Sociedade do conhecimento**: aportes latino - americanos. São Bernardo do Campo: UMESP: CÁTEDRA Unesco para o desenvolvimento regional, 2005.

CAUFIELD, C. **Masters of illusion**: the World Bank and the poverty of nations. Nova York: Henry Holt and Company, 1998.

CENTRO DE ENSINO TECNOLÓGICO DE BRASÍLIA.htm. Acesso em 30 de julho de 2004

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da Anped. Poços de Caldas. 05 out.2003.

CHINALI, L.A. **Fênix e a globalização** (ou Malthus revisitado). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, 233 f. Unicamp, 1998.

COMBLIN, J. **O neoliberalismo**: ideologia dominante na virada do século.Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CONSTANTINO, L. e GOIS, A. **Folha de São Paulo**. Folha do Cotidiano, p. C1, 3/8.

COSTA, A.R.F. A ação docente numa perspectiva construtivista. In: KULLOK, M. G. B. (org.). **Relação professor - aluno**: contribuição prática pedagógica. Maceió: EDUFAL, 2002.

COSTA, V.L.C.; MAIA, E.M.; MANOEL, L.M. **Gestão educacional e descentralização**: novos padrões. 2.ed. São Paulo: Cortez: Fundação de Desenvolvimento Administrativo, 1997.

CROSBY, P. B. Qualidade sem lágrimas. Rio de Janeiro: ed.José Olimpio, 1992. In: MARTINS, O.B.; POLAK, Y. N. de S.; SÁ. R. A. de.(org.) **Educação à distância**: um debate multidisciplinar.Curitiba: UFPR, 1999.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. 2.ed. Rio de Janeiro:Francisco Alves,1986.

CUNHA, L.A. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. ; FARIA FILHO, L. M. ; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, C.R.J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 199.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (org.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DANTAS, C.A. apud MARQUES, C. Folha online <http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2004/educacaoadistancia/vantagensedesvantagens.shtml>. Acesso em 15/06/2005.

Diário Oficial nº152 de 09.08.04, seção 1, p.26. O parecer define que “desde que credenciada a universidade para a oferta de educação a distância, na forma do art.80 da LDB, a criação de cursos, a fixação do número de vagas preceito da autonomia universitária.

DEMO, P. **A nova ldb**: ranços e avanços. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DEMO, P. **Questões para a teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994.

DIÁRIO OFICIAL nº 5166. **Lei nº 12020**. Institui o Fundo Paraná, destinado a apoiar o desenvolvimento científico e tecnológico do Estado do Paraná, nos termos do artigo 205 da Constituição Estadual e adota outras providências. Curitiba. 9 jan. 1998.

DIÁRIO OFICIAL nº 6591. **Decreto nº 1952**. Dispõe sobre a gestão e operacionalização do Fundo Paraná, do PARANÁ TECNOLOGIA e do SIMEPAR, e dá outras providências. Curitiba. 24 out. 2003.

DODD, J.; RUMBLE, G. **Planning new distance teaching universities**. Higher Education, 13, 1984.

DONATONI, A. R. **Trajetória do movimento docente do ensino superior**: um resgate histórico. Tese de doutorado Universidade de Campinas. 316 f. Campinas, 1999.

DRAÍBE, S. M. **Os programas do kit tecnológico e tv escola**. Principais resultados da pesquisa de avaliação da descentralização dos programas federais de apoio ao ensino fundamental - 1997-1998.[s.l.],[1999?].

ESTEVES, A. P.; SÁ, R. A. de. **Guia do Curso**. Curitiba: UFPR/NEAD, 2000.

FÁBRICA DE ANALFABETOS. **Revista Época**, nº 267,30 de junho de 2003.

FÁVERO, O. SEMERARO, G. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FAVERO, M. de L. de A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Coleção educação e Tempo Presente nº 13. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERNANDÉZ, F. B.; LOIS, M. J. M.; RODRIGUÉZ, E. T. Z. **Los sistemas informáticos al servicio de la orientación académico- profesional: hacia un modelo tecnológico**. In: Innovación educativa. Publicación anual Espanha: Imprenta Universitária, nº 8, 1998.

FILÉ, V.;LEITE, M. (org.) **Subjetividades, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

File://A:\MEC%20%20Assessoria%20de%20Comunicação%20Social%20%20Notícias.h
.... Acesso em 05/11/2004.

FIORENTINI, L.M.R. Tecnologias na educação de professores a distância. In: ALMEIDA, M.E.B.; MORAN, J.M. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC/SEED, 2005.

FREIRE, H. **O carnaval de outubro: a revolução nos estados**. Rio de Janeiro: Coelho Branco, 1933.

FREITAS.M.T.M. A relação do ensino, da pesquisa e da extensão com a prática de ensino e a didática.ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**.v. 1Curitiba: Champagnat, 2004.

FREITAS, M.C. (org.).**Historiografia brasileira em perspectiva**. 3.ed. São Paulo:Contexto, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA,M.; RAMOS,M. (org.) **Ensino médio integrado: concepção e contradição**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e acrise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GAMBOA, S.D. Teoria e Prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivência**. Florianópolis, SC: UFESC, n.8, dez., 1995.

GARCIA, W. E. (org.) **Educadores brasileiros do século xx**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, B. A. Tecnologias na educação de professores a distância. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J.M. **Integração das tecnologias na educação**. Salto para o futuro. Brasília: MEC/SEED, 2005.

GENRO, T.; MOTA, R. **Expansão da educação superior com qualidade superior com qualidade**. http://portal.Mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_cafecompresidente.pdf. Acesso em 09 ago.2005.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**; simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GENTILI, P.; MCCOWAN, T. (org.) **Reinventar a escola pública**. Política educacional para um novo Brasil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

GHIRALDELLI JR. P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, A.de C. **Capanema: ministro, 1900-1985**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2000.

GUIA DO ESTUDANTE. **Vestibular 2006**. São Paulo: Editora Abril, 2005.

GUIMARÃES, L.S.R. Gestão de novas tecnologias no contexto educacional. In: PERROTTI, E.M.B.; VIGUERON, J. (org.) **Novas tecnologias no contexto educacional**: reflexões e relatos de experiências. São Bernardo do Campo: UESP, 2003.

HISTORIC Documents on the Presidency: 1776-1989. Harry S. Truman's Point Four Message to Congress (1949). Washington, D.C. In: NOGUEIRA, F.M.G, **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao banco mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

HOBSBAWN, E. (et al.) **História do Mosaico**: o marxismo no tempo de Marx. Trad. Carlos Nelson Coutinho Nemésio Salles. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

<http://by22fd.bay22.hotmail.msn.com/cgi-bin/getmsg=MSG1096319119.13&start=>. Acesso em 30/09/04.

<http://www.mec.br>. Acesso em 05/11/2004.

<http://www/adolesc.br/bus/adolesc/p/news/2003/08/0108educacao/001.htm>. Acesso em 07/07/04.

IANNI, O. **Imperialismo e cultura**. Petrópolis: Vozes, 1976.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IBGE. Contagem populacional de 1996 e censo demográfico de 2000. In: PARANÁ. **Dez anos de educação no Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2001.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Situação social da população do Paraná**. Curitiba: IPARDES, 1992.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Balço e perspectiva da descentralização**: o caso do paraná 1987-1994. Setores de política social. Curitiba: IPARDES, 1996.

JAMESON, F. **Pós - modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Editora tica S.A. 1996.

Jornal da Tarde, 12 abr.1997, caderno de sábado, p. 1. In: CAPELATO, M. H. R. Estado novo: novas histórias. In: FREITAS, M. C. (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KENSKI, V. As tecnologias invadem nosso cotidiano. In: **Integrao das tecnologias na educao**. Santo para o futuro. Brasília: MEC/SEED, 2005.

KOIFMAN, F. (org.). **Presidentes do Brasil**. São Paulo: Cultura, 2002.

KUENZER, A. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educao no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educao**, n 4, 1997.

KUENZER, A. Z. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transio. In: **Planejamento e educao no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEITE, L. S. (coord.) **Tecnologia educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LEITE, S. apud MARQUES, C. Unirede reune 71 instituioes públicas para ofertar EAD. 03, dez. 04. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305416618.shtm/>. Acesso em 15/06/05.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência** - O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1995.

LIMA, Maria José Rocha. **FHC esvazia o plano nacional de educao**. Jornal do mandato do deputado federal Dr. Rosinha. PT - n 2, mar.2001.

LITWIN, E. (org.) **Educação à distância**. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In: LITWIN, E. **Educação à distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editorial, 2001.

LOBO, F. Princípios, não dogmas. Entrevista do ministro da educação Fernando Haddad, publicada na **revista Carta Capital** de 01 ago. 2005. http://portal.Mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_cafecompresidente.pdf. Acesso em 09 ago.2005.

LOBO NETO, F.J.S. **Educação a distância**: regulamentação. Brasília: Plano, 2000.

LOJIKINE, J. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

LOWY, M. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 15.ed.São Paulo:Cortez, 2002.

MAGDALENA, B. C. Ciência da natureza, matemática e tecnologia. A interação como padrão comum entre as ciências da natureza e a tecnologia. ALMEIDA, M.E.B. de; MORAN, J.M. **Integração das tecnologias da educação**. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Trad. William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARINGÁ. **Estruturação do Curso Normal Superior-Licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental**. Projeto nº 038/2004. Maringá, 2004.

MARTINS, O.B.; POLAK, Y.N.de S.; SÁ. R.A. de.(org.) **Educação à distância**: um debate multidisciplinar. Curitiba: UFPR, 1999.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Trad. Lucia Pellanda Zimmer...[et.al.]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA**. Entrevista: o ministro professor. TV Escola: o canal da educação. n. 31, maio/junho 2003.

MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Comissão Assessora para Educação Superior à Distância**. Portaria MEC nº 335/02. Relatório. Ago, 2002.

MONLEVADE, J.A.; SILVA, M.A. da. Quem manda na educação no Brasil? Brasília: Idea Editora, 2000,

MORAES, R. de A. A primeira década de informática educativa na escola pública no Brasil: a história dos projetos Educom, Eureka e Gênese. In: SANTOS, G.L. **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília. Plano Editora, 2003.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J, M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MOTA, R. apud TAKAHASHI, F. Governo quer usar tv e apostila em projeto de universidade a distância. Folha de São Paulo. 16, abr. 2004.

NAGEL, L.H. O estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, F.M.G. (org.) **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

NEGRÃO, J. **A avaliação institucional com instrumento propulsor das mudanças na universidade brasileira**. Tesina. Universidade Complutense de Madrid. Facultad de educación. Madrid, 2004.

NEVES, C.M. de C. A educação a distância e a formação de professores. In: ALMEIDA, M.E.B.; MORAN, J.M. **Integração das tecnologias na educação**. Salto para o futuro. Brasília: MEC/SEED, 2005.

NEVES, L .M.W. (org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NOGUEIRA, F, M, G, **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao banco mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NOGUEIRA, F.M.G.; FIGUEIREDO, I.M.Z.; DEITOS. R. A. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná nos anos 90: o ppe/proem e as orientações do bird/bid. In: NOGUEIRA, F.M.G. (org.) **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

NOVAIS, F. A. **Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial (séculos XVI-XVIII)**, 2. ed. São Paulo:Brasiliense, 1975, Cadernos CEBRAP, nº 17.

NUNES, C. A universidade entre a autonomia e a venalidade. **Adunicamp Revista**, ano 1, nº 2, 1999.

NUNES, C. **Educar para a emancipação**. Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

O ESTADO DE SÃO PAULO. **Estadinho**. Sábado, 05/07/03, nº 815.

PARANÁ. **Empréstimo número 3766** BR. Contrato de Empréstimo (Projeto de Qualidade de Ensino Público no Paraná) entre o Banco Internacional para reconstrução e desenvolvimento e o Estado do Paraná.[s.l.]: [s.n.], 26.Out. 1994.

PARANÁ. **História administrativa do Paraná (1948- 1998)**: criação competências e alterações das unidades administrativas do Estado. Curitiba: Imprensa Oficial/ DEAP, 2002.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação**. Curitiba: SETI, 2004.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Ciência**, Plano Estadual de Educação: versão preliminar. Curitiba: SETI, 2005.

PARANÁ. **Subsídios à conferência estadual de ciência, tecnologia e inovação**. Curitiba: SETI, 2004.

PARANÁ. Universidade Estadual do Paraná. **Educação a distância**: um debate multidisciplinar. Curitiba: UFPR, 1999.

PARANÁ. **Deliberação n.02/01**. Estabelece normas para credenciamento de instituições e autorização de cursos a distância de ensino fundamental para jovens e adultos, ensino médio educação profissional de nível técnico no sistema estadual de ensino do Paraná,.06.Abr.,2001.

PARANÁ. **Deliberação n.05/02**. Dispõe sobre o funcionamento de cursos de educação à distância de educação de jovens e adultos no estado do Paraná,.04.Set.,2002.

PARENTE, A. (org.) **Imagem máquina**. A era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

PARO,V,H, **Por dentro da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Uma escola do tamanho do Brasil. GENTILI, P.; MCCOWAN, T. (org.). **Reinventar a escola pública**: política educacional para um novo brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

PESSÔA, M.P. Educação à distância numa perspectiva emancipatória. In: **Revista brasileira de filosofia no ensino fundamental**. Florianópolis Edição eletrônica arth&mídia. Ano 10 - nº 19-jan./jul., 2003.

PETERS, O . apud NUNES, I. B. **Noções de educação à distância**. Revista à Distância, n.s. abr/94.Instituto Brasileiro de Educação à Distância.

POLAK, Y.N. de S. Iniciando o percurso em ead na ufpr In: MARTINS, O.B. ; POLAK, Y.N.de S.;SÁ.R.A.de.(org.) **Educação à distância**: um debate multidisciplinar.Curitiba: UFPR, 1999.

POLAK, Y.N. de S. et al. Proposta para implantação de Educação a distância na ufpr In:.MARTINS, O.B. ; POLAK, Y.N.de S.;SÁ.R.A.de.(org.) **Educação à distância**: um debate multidisciplinar.Curitiba: UFPR, 1999.

PRADO, M.E.B.B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M.E.B.; MORAN, J.M. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC/SEED, 2005.

PRETI, O. (org.). **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT. Brasília: Plano, 2000.

PRETI, O. Apoio à aprendizagem: o orientador acadêmico. In: ALMEIDA, E.B.de A. e; MORAN, J.M. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

PRETTO, N. de L. **Uma escola sem/com futuro**. Educação e multimídia. Campinas, SP.: Papirus, 1996.

REIS FILHO, C. dos. Reforma universitária e ciclo básico: modelo viável. In: GARCIA, W.E. **Educação brasileira contemporânea**: organização e funcionamento. São Paulo: Mc Graw –Hill do Brasil, 1978.

RABELO, D.C. As novas redes e as antigas questões não resolvidas. In: MELO, J.M. de; et al. São Bernardo do Campo: UMESP: Cátedra Unesco para o desenvolvimento regional, 2005.

REIS FILHO, C.dos. A revolução brasileira e o ensino. São Paulo; PUC-SP (Distribuição Interna), 1974, 15p. datilografadas. In: RIBEIRO, M. L. **História brasileira**: a organização escolar. 3.ed.São Paulo:Moraes, 1981.

RIBEIRO, M.L. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 3.ed.São Paulo:Moraes, 1983.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986.

ROMANELLI, O.de O. **História da educação no Brasil**. 8.ed. Petrópolis, RJ:Editora Vozes, 1986.

ROMÃO, E.S. **Política, diretrizes e metodologia da educação à distância a ação do professor como superação dos distanciamentos estruturais**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2004, 331fls.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Trad.Marília Fonseca. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Unesco, 2003.

SAMPAIO, M.N.; LEITE, L.S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANCHEZ, F. (coord.) **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância**. 1.ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2005, p.126 VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da praxis. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, B. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, I.L.F. Reforma ou contra - reforma no sistema de ensino no estado do Paraná? Uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. In: HIDALGO, A. M. ; SILVA, I. L. F. (org.) **Educação e estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Editora UEL, 2001.

SANTOS, J. M. T. P. As condições do financiamento público e a direção dada às ações governamentais para o ensino fundamental no estado do Paraná de 1983 a 1994. In: HIDALGO, A. M. ; SILVA, I. L. F. (org.) . **Educação e estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: editora UEL, 2001.

SAVIANI, D .Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W.E. **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw - Hill do Brasil, 1978.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:ldb, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Da nova ldb ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional.Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.In: FERRETTI, C.J.; ZIBAS, D.M.L.; MADEIRA, F.R.; FRANCO, M.L.P.B.(org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. (et al.) **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: Unesp/ Brasiliense, 1995.

SGARBI, P.; OLIVEIRA, I.B. **Redes culturais**: diversidade e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SEVERINO, A.J. **Educação, ideologia e contra - ideologia**.São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, T.T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SHOTT, M. **External studies in Australia at the crossroads?) An outsider's view)**". Australian and south pacific external studies association, 9(2), 1983.

SILVA, J. A. **As epístolas paulinas I**. Escola de Educação Teológica das Assembléias de Deus (EETAD). 3.º ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1997.

SILVA, M. A. da. **Políticas para a educação pública**: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional, 268f. (Tese de doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 1999.

SILVA, T. T. da. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, L. H. da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3.ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1998.

SODRÉ, N.W. **História da burguesia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, S.A. 1967.

SOUZA, J.I. de M. Ação e imaginário de uma ditadura, controle, coerção e propaganda política nos meios de comunicação durante o Estado Novo, 1990 -Dissertação de Mestrado, ECA/USP. In: FREITAS, M.C. (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

TAVARES, M.C. O tutor no proformação. In: ALMEIDA, M.E.B.; MORAN, J.M. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC/SEED, 2005.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de. (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: PUC-SP: Cortez, .

TOSCHI, M.S. TV Escola: o lugar dos professores na política de formação docente. In: BARRETTO, R.G.(org.). **Tecnologias educacionais e educação à distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

TRIGUEIRO, D. O governo da universidade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.47, n.105, p.68-90, jun. /mar. 1967 apud FAVERO, M. de L. de A. Durmeval Trigueiro Mendes e seu pensamento prospectivo. In: Garcia, W. E. (org.) **Educadores brasileiros do século xx**. Brasília: Plano Editora, 2002.

VALENTE, I. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da praxis**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VYGOTISK, J.R. O paradigma emergente e a integração das novas tecnologias no projeto tv escola. In: UEPG. **Olhar de professor**. Ponta Grossa: UEPG, 2000.

WACHOWICZ, R. **História do Paraná**. 10.ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

WEREBE.M.J.G. **Trinta anos depois**: grandes misérias do ensino no Brasil.São Paulo: Ática, 1994.

WILLIAMS, D.Gustavo Capanema, ministro da cultura.In: GOMES, A.de C (org.).**Capanema**: ministro, 1900-1985.Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

www.mec.br/seed/ - acesso em 18/08/2004.

XAVIER, M.E.S.P. **História da educação**: a escola no Brasil.São Paulo: FTD, 1994

ANEXOS

Anexo 1 – mapa 1	240
Anexo 2 – Projetos LDBEN	241
Anexo 3 – Decreto nº 2494/98 - nº 2561/98 – minuta....	243
Anexo 4 – mapa 2	246

ANEXO 2

Projeto da LDB Dep. Octávio Elísio. Dez.1988	Substitutivo Jorge Hage - Dez. 88 - Jun. 90	Projeto Senador Darcy Ribeiro. Mai. 92 - Fev.93	Substitutivo Darcy Ribeiro - Fev.95 - Dez.96
68 artigos	172 artigos	110 artigos	91 artigos
Título I - Dos fins da educação;	Capítulo I - DA educação;	Título I - Dos princípios e fins da Educação Nacional;	Título I – Da educação
Título II - Do direito à educação;	Capítulo II - Dos fins da educação nacional	Título II - Do direito à educação e do dever de educar;	Título II – Dos princípios e fins da educação nacional
Título III - Do dever e da liberdade de educar;	Capítulo III - Do direito à educação e do dever de educar	Título III - da liberdade de ensino;	Título III - Do direito à educação e do dever de educar
Título IV - Do sistema nacional de educação;	Capítulo IV - Dos princípios da educação escolar	Título IV - dos sistemas de ensino;	Título IV - Da organização da educação nacional
Título V - Da administração da educação e dos conselhos de educação;	Capítulo V - Do sistema nacional de educação;	Título V - Dos níveis e das modalidades de Educação e Ensino: <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo I – das disposições comuns; • Capítulo II - da educação infantil; • Capítulo III – Dos princípios gerais do ensino fundamental e médio; • Capítulo IV - Do ensino fundamental • Capítulo V – Do ensino médio; • Capítulo VI - Da educação Supletiva de Jovens e Adultos; • Capítulo VII - da formação Técnico-profissional; • Capítulo VIII - Do ensino superior 	Título V - Dos níveis e das modalidades de educação e ensino: <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo I - Da composição dos níveis escolares • Capítulo II - Da educação básica: Seção I - Das disposições gerais Seção II - Da educação infantil Seção III - Do ensino fundamental Seção IV - Do ensino médio Seção V - Da educação de jovens e adultos • Capítulo III - Da educação profissional • Capítulo IV – Da Educação Superior • Capítulo V - Da educação especial
Título VI - Da educação fundamental: Capítulo I - Da educação anterior ao primeiro grau, Capítulo II - Da educação escolar de 1º grau; Capítulo III - Da educação escolar de 2º grau;	Capítulo VI - Da educação escolar e seus níveis;	Título VI – Da qualidade de ensino: <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo I - das disposições comuns; • Capítulo II – dos profissionais da educação; 	Título VI – Dos profissionais da educação
Título VII - Da educação de 3º grau;	Capítulo VII - Da educação básica;	Título VII - Dos recursos para a educação;	Título VII - Dos recursos para a educação
Título VIII - Dos professores e especialistas;	Capítulo VIII - Da educação Infantil;	Título VIII - Do plano nacional de educação;	Título VIII – Das disposições gerais
Projeto da LDB Dep. Octávio	Substitutivo Jorge Hage -	Projeto Senador Darcy Ribeiro.	Substitutivo Darcy Ribeiro -

Elísio. Dez.1988	Dez. 88 - Jun. 90	Mai. 92 - Fev.93	Fev.95 - Dez.96
Título IX - Dos recursos para a educação;	Capítulo IX – Do ensino fundamental;	Título IX – Das disposições Gerais;	Título IX – Das disposições transitórias
Título X - Disposições gerais e transitórias	Capítulo X – Do ensino médio;	Título X - Das disposições transitórias.	
	Capítulo XI – Da formação técnico - profissional;		
	Capítulo X II – Da educação básica de jovens e adultos trabalhadores;		
	Capítulo XI II – Da educação Superior;		
	Capítulo XIV – Da educação especial;		
	Capítulo XV - Da educação para comunidades indígenas;		
	Capítulo XVI – Da educação à Distância;		
	Capítulo XVII – Dos profissionais da educação: Seção I - Da formação; Seção II 0 Da carreira;		
	Capítulo XVIII – Dos estágios;		
	Capítulo XIX – Dos recursos financeiros;		
	Capítulo XX - Das disposições gerais e transitórias.		

ANEXO 3

Decreto nº 2494/98	Minuta do Decreto	Análise
A EAD é uma forma de ensino.	EAD é uma modalidade processo educacional.	A LDBEN nº 9394/96 institui a EAD como modalidade. Dessa forma, a minuta atende à legislação.
[...] possibilita auto-aprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados.	Busca superar limitações de espaço de tempo. Aplicação pedagógica de meios e TICs Finalidade o pleno desenvolvimento do educando.	Institui a superação dos limites de espaço dos limites de espaço e tempo. O professor, tutor é mediador da aprendizagem.
Organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário [...]	Organiza-se por sistema de gestão e avaliação peculiares objetivando a qualidade do ensino e da aprendizagem.	Estabelece um sistema de gestão e avaliação.
A oferta de programas de mestrado e doutorado será objeto de regulamentação específica. Autorização e o reconhecimento de programas à distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de Ensino. Ensino Fundamental, de EJA, EM, Educação Profissional e Graduação para Instituições Públicas e Privadas.	O decreto aplica-se à Instituições Públicas e Privadas, abrange: I-Educação Básica de Jovens e Adultos; II-educação profissional e técnica; III educação superior abrangendo os seguintes cursos: sequenciais, graduação, especialização, mestrado e doutorado. Instituições não-educacionais de comprovada excelência em Pesquisa técnico-científica interessada em ofertar cursos de especialização, mestrado ou doutorado; observar legislação vigente.	Inserir mesmo os programas de <i>Lato e Stricto Sensu</i> junto às outras modalidades de ensino.
Autorização – 5 anos – renovação após avaliação	Idem.	
A avaliação obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação. A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligências, sindicância, e , se for caso, de processo administrativo que vise a apurá-los,[...] podendo ainda acarretar- lhe o descredenciamento.	As avaliações de estudantes de que trata o caput e que conduzem à promoção, conclusão de estudos e a obtenção de diplomas ou certificados deverão incluir avaliação final de natureza presencial, cujo valor seria pelo menos equivalente ao da avaliação em processo.	A minuta estabelece que a avaliação será presencial e não com procedimentos, critérios e indicadores a serem definidos em ato próprio, a ser expedido pelos MEC.
A matrícula nos cursos à distância do ensino fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação que define o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na etapa adequada conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.	A matrícula em cursos e programas ofertados na modalidade a distância para educação básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a respectiva idade mínima e mediante avaliação do educando que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.	Ambos colocam que a matrícula pode ser feita independente de escolarização anterior. A minuta acrescenta a idade mínima.
Decreto nº 2494/98	Minuta do Decreto	Análise

<p>A matrícula nos cursos de graduação de pós- graduação será efetivada mediante comprovação dos requisitos estabelecidos na legislação que regula esses níveis.</p>		
<p>Os cursos à distância poderão aceitar transferência a aproveitar créditos obtido pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderão ser aceitas em cursos presenciais.</p>	<p>Poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados em cursos presenciais. Certificações totais ou parciais nos cursos a distância poderão se aceitar em outros cursos à distância ou presencial</p>	<p>Os decretos aqui tratados são para a regulamentação do artigo 80 da LDBEN nº 9394/96, desta forma é desnecessário à todo artigo repetir que se trata de EAD. A minuta coloca tanto no presencial quanto a distância e aceitação de transferência e aproveitamento.</p>
<p>Os certificados e Diplomas de cursos autorizados pelos sistemas de ensino, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional. Os certificados e diplomas emitidos por instituições estrangeiras, mesmo que realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial.</p>	<p>Os diplomas de cursos superiores à distância emitidos por instituições estrangeiras, respeitadas os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, para gerarem efeitos legais deverão ser válidos no país de origem e revalidados por Universidade Pública Brasileira. Certificados, diplomas, serão equivalentes para todos os efeitos, aos diplomas e certificados de cursos presenciais.</p>	<p>A minuta coloca sobre a validação dos cursos, do estrangeiro será feita em UPB. O Decreto 2494 não especifica por quem. A minuta ratifica que certificados e diplomas na modalidade terão os mesmos efeitos dos cursos presenciais.</p>
<p>A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar - se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado. Nos níveis fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional, os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames finais, atendidas às normas gerais da educação nacional. Será exigência para credenciamento dessas Instituições a construção e manutenção do banco de itens que será objeto de avaliação periódica.</p>	<p>Frequência - quando das atividades curriculares presenciais obrigatórias, deverá ser disciplinado no projeto pedagógico do curso. A avaliação de desempenho dos estudantes deverá ser realizada em processo e por produtos pela própria instituição de ensino credenciada para ministrar cursos ou programas de EAD, segundo critérios e procedimentos definidos no projeto pedagógico do curso autorizado. O credenciamento poderá ser delegado, pela União, aos sistemas estaduais de educação, em ato próprio do Ministério da Educação.</p>	<p>Como na legislação, delega ao PPP a questão de frequência avaliação de desempenho. A União pode delegar aos sistemas estaduais o credenciamento, porém somente por meio de ato próprio do MEC.</p>
<p>Decreto nº 2494/98</p>	<p>Minuta do Decreto</p>	<p>Análise</p>
<p>Os exames deverão avaliar competência descritas nas</p>		

DCNs, quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver.		
Os exames dos cursos de educação profissional devem contemplar conhecimentos práticos avaliados em ambientes apropriados. Para exames de conhecimentos práticos a que se refere o parágrafo anterior, as Instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias, convênios ou consórcios e Instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas.	Critério IX - instalações físicas gerais e específicas adequadas à realização do projeto pedagógico, com especial atenção para os laboratórios e para a infra-estrutura física e técnica de suporte e atendimento remoto aos estudantes da educação à distância, inclusive, quando for o caso, o pólo de EAD, entendido como unidade operativa, geralmente organizada em o concurso de diversas instituições, para a execução descentralizada de algumas funções didático - administrativas de curso, consórcio, rede ou sistema de educação a distância;	

Decreto nº 2494/98	Decreto nº 2561/98	Minuta do Decreto	Análise
O Poder Público divulgará, periodicamente, a relação das Instituições credenciadas, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados.		-não aponta	
Art.11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecimento nos artigos 11 e 12 do Decreto Lei nº 200 de 25/02/1967, para promover os atos de credenciamento de que trata §1º do artigo 80 da Lei nº 9394 de 20/12/96, das Instituições vinculadas ao sistema federal do ensino e das Instituições de educação profissional e de ensino superior demais sistemas.	[...] sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino dos demais sistemas”.	Estabelece 10 elementos constitutivos para o credenciamento de Instituições para a oferta de EAD.	O Decreto nº 2561 altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto nº 2494 de 10/02/1998, que regulamenta o desporto no artigo 80 da Lei nº 9394 de 20/12/1996. O artigo só acrescenta [...] em nível tecnológico.
Art.12. Fica delegada competência as autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art.80 da Lei 9394, para promover os atos de credenciamento de Instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições para oferta de cursos à distância dirigidos à educação de jovens e adultos e médios.	[...] para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico.		Idem. Aqui o acréscimo é [...] e educação profissional de nível técnico.

ANEXO 4

Mapa 2 – Municípios atendidos por programas de EAD das instituições públicas de ensino superior – Paraná – 2003

