POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, POR MEIO DA UAB, NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Education policies and strategies distance by UAB mean, in teacher education.

Políticas y estrategias de educación a distancia por medio de la UAB , en la formación docente

Daniela da Costa Britto Pereira Lima[1]

Emanoela Celestino Almeida Ramos[2]

Resumo: Este artigo tece considerações acerca da formação de professores por meio da educação a distância (EaD), refletindo em específico sobre as ações da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Dessa maneira, discute-se como o surgimento da UAB torna-se um desdobramento político para atender à formação inicial e continuada, principalmente dos docentes, possibilitando um acesso diferenciado à educação. O objetivo central do texto é apresentar a EaD na formação de professores por meio da UAB, para o processo investigativo foi utilizada a abordagem qualitativa e o tema passa a ser abordado a partir de uma análise textual dos documentos oficiais e ainda uma perspectiva teórica em autores como Alonso (2005, 2010), Belloni (2012), Brzezinski (2014), Lima (2005, 2013, 2014a, 2014b), Moore e Kearsley (2011), Peters (2011), Veiga (1998, 2006) Como conclusão percebeu-se o quanto as ideologias neoliberais estão por trás da formação docente, principalmente nas propostas a distância, e o como está aumentando a oferta de cursos por parte da rede privada.

Palavras-chave: educação à distância, Universidade Aberta do Brasil, formação docente.

PRIMEIRAS ANOTAÇÕES...

A inovação tecnológica presente na sociedade contemporânea possibilita um novo acesso à educação. A partir dessa perspectiva, temos a educação a distância *online* como uma possibilidade de expansão da oferta de ensino.

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 – que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) –, define a EaD como

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

[1] **Daniela da Costa Britto Pereira Lima**: doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013). E-mail: professoradanielalima@gmail.com;

[2] **Emanoela Celestino Almeida Ramos:** Acadêmica do Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias (MIELT) da Universidade Estadual de Goiás(UEG). E-mail: emanoelacelestino@gmail.com

A EaD, nesse período, passa a ser fortalecida com a implementação dos consórcios entre as esferas público-privadas, que estabelecem a oferta de cursos a distância com o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC). A educação a distância *online* torna-se alvo das iniciativas do governo para atender às demandas educacionais, em especial a formação de professores, mediante a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. A UAB surge, portanto, como

> um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica. (BRASIL, 2006. Grifos nossos).

A Universidade Aberta do Brasil torna-se então o fio condutor para a expansão de uma formação inicial e continuada a distância, principalmente ao afirmar como objetivo a formação de professores por meio da modalidade, numa contribuição significativa às outras instituições de ensino superior presencial, ganhando espaço na educação brasileira.

Atualmente a EaD encontra-se em expansão e tem sido alvo de políticas públicas. De acordo com as estatísticas divulgadas pelo portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os resultados do Censo da Educação Superior de 2013 demonstram que

> já são mais de 1,2 mil cursos a distância no Brasil, que equivalem a uma participação superior a 15% nas matrículas de graduação. Em 2003, haviam apenas 52. Atualmente, as universidades são responsáveis por 90% da oferta, o que representa 71% das matrículas nessa modalidade. (BRASIL, 2014a).

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é apresentar a educação a distância na formação de professores por meio da UAB. Dadas a expansão e as implicações da modalidade na formação docente, sentimo-nos instigadas pelo interesse de entender parte dos meandros das políticas públicas educacionais para a EaD. O presente artigo desenvolve-se inicialmente na perspectiva da política educacional implementada, destacando sua abordagem neoliberal e as implicações que trazem aos desafios e especificidades da formação docente. Num segundo momento, aborda a institucionalização da UAB e a expansão da modalidade a distância, as contradições existentes ou não na democratização de acesso e de ensino, sendo finalizado com as especificidades da formação docente a distância no cenário contemporâneo.

CONCEPÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Podemos definir política pública como "campo do conhecimento de busca, em que ao mesmo tempo 'coloca o governo em ação' e/ou 'analisa essa ação' propondo mudanças no rumo ou curso dessas ações" (SOUZA, 2006, p. 4). As políticas públicas repercutem na vida dos cidadãos, influenciam os interesses econômicos e a manutenção ou não de suas classes sociais.

Lima (2014a, p. 3) acredita que "as políticas públicas seguem uma trajetória em que todas as ações dependem e se relacionam com as que já foram desenvolvidas". Para Easton (1953 p. 130), a "política [policy] é uma teia de decisões que alocam valor". Já para Wildavsky (1979, p. 387), o termo política é usado para referir-se a "um processo de decisões, mas também ao produto desse processo".

Diante do exposto, entende-se que a política envolve múltiplos atores, estabelece relações entre organizações e se constitui como um processo que demanda tempo, impactos, resultados, objetivos e decisões. Campos (2005) entende a vida social, em sua totalidade, como política, relacionando-a então, conforme a concepção mais aceita atualmente, com *polis* (cidade-Estado).

Assim, colocar em discussão o papel da formação docente é, sem dúvida, uma das necessidades recentes no panorama das políticas públicas para educação, tendo em vista os desafios formativos que lhe são postos pela sociedade. Conforme Azevedo (1997), para trabalhar com políticas educacionais deve-se procurar fazer uma relação entre *policy*, programa de ação, e *politics*, política no sentido da dominação.

Bianchetti (1996, p. 93) afirma que é preciso considerar as políticas educacionais, no âmbito do neoliberalismo, segundo dois aspectos: "As tendências teóricas coincidentes com essa concepção social (...) no que se refere à formação e capacitação das pessoas" e ainda "as orientações refletidas na estrutura e nos conteúdos dos currículos", afinal isso não depende apenas das conjunturas históricas, e sim do poder político dos grupos hegemônicos.

No Brasil, as políticas neoliberais de formação docente vêm sendo implementadas desde 1990, no governo do então presidente Fernando Collor de Mello, eleito pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN). De acordo com Neto e Maciel (2011, p. 44), o neoliberalismo configura-se como "projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentando a subordinação absoluta da sociedade ao mercado", por isso, as implicações

de cunho social também afetam a educação. Os autores entendem que os dilemas educacionais são necessários para o entendimento de algo maior, a crise na educação. Para eles, o discurso neoliberal pressupõe que a instituição educacional seja tratada "como uma organização empresarial com fins lucrativos" (p. 49), ainda que haja transposição de conceitos empresariais no espaço educacional.

Observando as políticas do Banco Mundial e de organismos internacionais para a educação, Silva, Azzi e Bock (2007) apontam para uma perspectiva que incentiva a lógica de mercado e que traz

> uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. (p. 17).

As orientações e exigências de organismos financiadores internacionais, segundo Brzezinski (2014), "encaram a educação como mercadoria e negam a formação para o trabalho que é firmada em bases humanistas e praxilógicas". Conforme a autora, isso inviabiliza a construção do ser professor como um "mediador entre o conhecimento, a tecnologia, os saberes e o ser que aprende" (p. 116).

Dessa forma, o país segue atendendo as imposições ideológicas internacionais, que definem a agenda política de prioridades da educação segundo um ideal neoliberal. Silva, Azzi e Bock (2007) afirmam que o impacto do Banco Mundial e de organismos internacionais sobre as políticas públicas no Brasil é muito grande, e que a maior parte da opinião pública não tem clareza disso.

> O Banco Mundial não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro. (Silva; Azzi; Bock, 2007, p. 9).

Por isso, a educação passa a ser conduzida para a expansão e o desenvolvimento do capitalismo, com vistas à qualificação da força produtiva e à expansão do mercado de trabalho. Assim, a mão de obra se qualifica para atender às exigências do capital financeiro internacional, o que, no âmbito da educação, significa professores habilitados e escolas eficientes.

Dourado (2013, p. 375) afirma que as políticas educacionais para a formação docente "têm, na regulamentação, um forte horizonte pragmático para a proposição, o que, necessariamente, não implica uma efetiva materialização destas políticas. Por outro lado, em

sintonia a este quadro complexo, situam-se os processos de regulação". Estes, conforme o autor, advêm e permanecem sob a lógica capitalista, almejando bons resultados técnico, descaracterizando uma formação docente humanista.

Vieira (2006) parte da análise de que a formação docente atual se mantém alinhada a três vieses que a constituem como política: a globalização, a ação do Estado e o fortalecimento das ideologias internacionais. Dessa maneira, uma mudança na complexidade do tema abordado torna-se cada vez mais indefinida, pois atualmente a formação docente é enfatizada numa perspectiva de atendimento às necessidades mercadológicas, sem espaço e tempo para perceber suas limitações.

O item a seguir tem como propósito apresentar aspectos da legislação da EaD pós-LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o que culminou na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, que, de acordo com Lima (2014b, p. 3), foi "considerado um marco para o desenvolvimento da modalidade no ensino superior público".

A EAD E A UAB: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E REFLEXÕES

A educação aberta e a distância surge na contemporaneidade como mecanismos políticos, porém isso não significa que sempre foi mediada pelas tecnologias digitais. Conforme Lima (2013, p. 106), "no que se refere à construção da EaD pela política pública educacional, é possível observar que a sua expansão acontece justamente com a ampliação do acesso aos meios de comunicação, como a TV e o rádio".

De acordo com Moore e Kearsley (2011), é possível definirmos a EaD em gerações, de acordo com sua história e com base nos acontecimentos globais que interferiram na consolidação da modalidade.

Quadro 1 – Gerações da Educação a Distância

1º Geração	2º Geração	3° Geração	4º Geração	5° Geração
Fase da correspondência	Fase do rádio e da televisão	Fase das Universidades Abertas	Fase da teleconferência	Fase do computador e da internet / virtual

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Moore e Kearsley (2011).

A educação à distância no Brasil já existia em 1904, e nesse ano sua referência foi a instalação das Escolas Internacionais, vinculadas a unidades norte-americanas. Nesse período, a tecnologia básica para a EaD ocorrer era de caráter manuscrito. Em 1923 surge a rádio educativa "Rádio Sociedade", que veiculava cursos e programas, com fins sociais e educacionais. A partir da década de 1970, começam a ser veiculados cursos de formação pela televisão, disseminando assim os telecursos (LIMA, 2013).

No fim da década de 1960 e início da de 1970, as Universidades Abertas (*Open University*) são criadas em diversos países, como Inglaterra, Espanha, Israel, Venezuela, Costa Rica e Portugal, reverberando a ideia de um ensino a distância inovador "ao utilizar meios impressos, televisão e cursos intensivos em períodos de recesso de outras universidades convencionais, produzindo cursos acadêmicos de qualidade" (LIMA, 2013, p. 106).

No Brasil, por sua vez, a tentativa ocorreu sem sucesso.

> Em 1974, o Projeto de Lei n. 1.878 propôs a criação da Universidade Aberta do Brasil como instituição de ensino superior que ofertaria cursos a distância. O Parecer n. 2.780/1974 concluiu que essa tarefa deveria ser do Ministério da Educação e que, para tanto, fosse criado um grupo de trabalho para elaborar e apresentar o projeto. O grupo não funcionou e o Projeto de Lei foi arquivado. Os atores envolvidos no processo de aprovação da Universidade Aberta no Brasil, nos anos 1970, foram o Executivo, o Congresso Nacional, parlamentares e o Ministério da Educação, em forma de um grupo de trabalho. Assim, o Brasil não logrou aprovar uma universidade aberta no mesmo período/geração que vários outros países. (LIMA, 2013, p. 107).

Mas as quarta e quinta geração de que falam Moore e Kearsley (2011) foram implantadas sem problemas no Brasil. O uso das mídias como um todo, principalmente videoconferências e internet, foi consolidado em momentos históricos bem próximos, com uma geração complementando a outra, até a criação da Universidade Aberta do Brasil em 2006, dez anos após promulgação da LDB nº 9.394/1996 (LIMA, 2013).

A UAB estabelece como objetivo "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (BRASIL, 2008). Busca ainda, fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior, respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Consta também como objetivo da UAB incentivar a colaboração entre a União e os entes federativos, estimulando a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas (BRASIL, 2008).

Em 2009, com o Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que passou a fomentar a formação de docentes sem acesso ao nível superior no país (BRASIL, 2009a). Essa política, conforme Toschi (2013) tornou-se um mecanismo para "minimizar as desigualdades de formação docente no país", mas, ressalta a autora, é preciso "garantir a qualidade dos cursos" (p. 28). Sem dúvida, a UAB alterou o cenário e afetou a dinâmica do contexto de formação docente no país, o que nos possibilita investigá-la segundo o prisma da educação à distância.

No próximo item, portanto, discutiremos a formação docente na modalidade a distância, considerando os desafios que essa nova opção educacional apresenta.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE À DISTÂNCIA

O número de ingressos na educação superior como um todo cresceu significativamente no período de 2003-2013. Em 2003, o país contava com um total de 17.380 cursos e 3.989.366 matrículas, e em 2013, dez anos depois, o Censo da Educação Superior de 2013 constatou 32.197 cursos e 7.322.964 matrículas, números que equivalem a um aumento de 82,25% e 83,57%, respectivamente (BRASIL, 2014a).

Se, ao pensarmos a formação docente, é necessário refletir sobre o momento histórico em que vivenciamos, sem dúvida podemos constatar que as tecnologias têm sido o eixo das discussões sobre a formação de professores. Mas, por isso, uma reconfiguração da prática pedagógica torna-se necessária.

Para Toschi (2005), a formação docente, associada às novas tecnologias, é uma possibilidade de enriquecimento do processo formativo e também das práticas pedagógicas. A "tecnologia é algo que se estuda e se aprende uma vez que é parte da cultura. Tecnologias não são apenas aparelhos, equipamentos, não é puro saber-fazer, é cultura que tem implicações éticas, políticas, econômicas, educacionais" (p. 2).

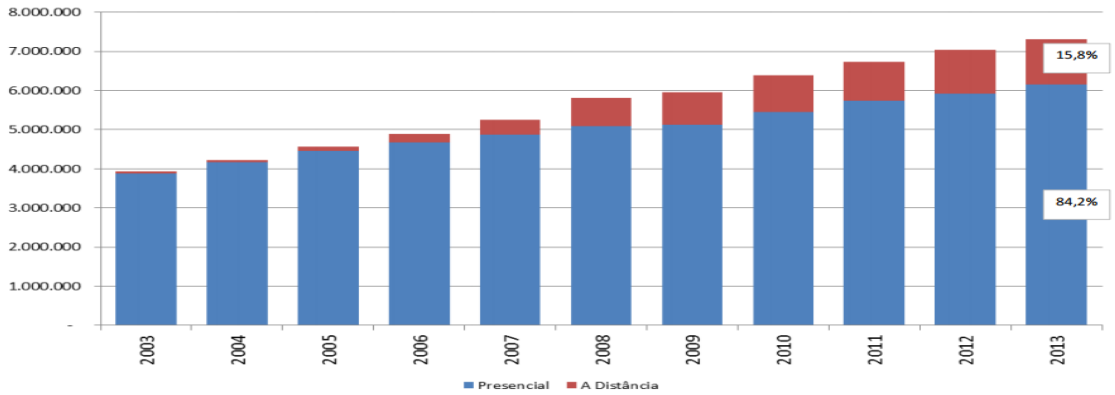
Diante desse desafio, Lima (2005) p. 37) pontua que o uso das tecnologias na educação pode ser uma prática transformadora, desde que aplicada à formação, e não ao puro treinamento técnico. "O valor da tecnologia está na possibilidade de ser usada para transformar, criar outras tecnologias, novas formas de interação e relação social", pontua a autora (p. 37).

No que se refere às licenciaturas, foram registradas 1.353.614 matrículas em 2012, número que representa 18,9% de todas as matrículas dos cursos tecnológicos e de bacharelado nesse ano. Isso significa que entre 2012 e 2013 houve um crescimento de apenas 0,6% nas matrículas. Os cursos de Pedagogia por sua vez, lideraram o ranking com 611.111 ingressos, seguidos pelos de Educação Física, Biologia, Matemática e História.

Conforme dados do Sistema de Consulta de Instituições Credenciadas para a EaD e dos Polos de Apoio Presencial, disponíveis no portal do MEC (e-MEC), atualmente existem 6.748 cursos superiores (licenciatura, tecnológico, bacharelado) cadastrados no país. Destes, 2.800 são cursos a distância (entre públicos e privados), que atendem a um total de 1.611 municípios (BRASIL, 2015).

Para retratarmos a educação a distância dentro do cenário da expansão da educação a distância temos, no gráfico da Figura 1 a seguir, a diferença entre as modalidades.

Figura 1 - Evolução das matrículas de educação superior de graduação por modalidade de ensino no período 2003-2013

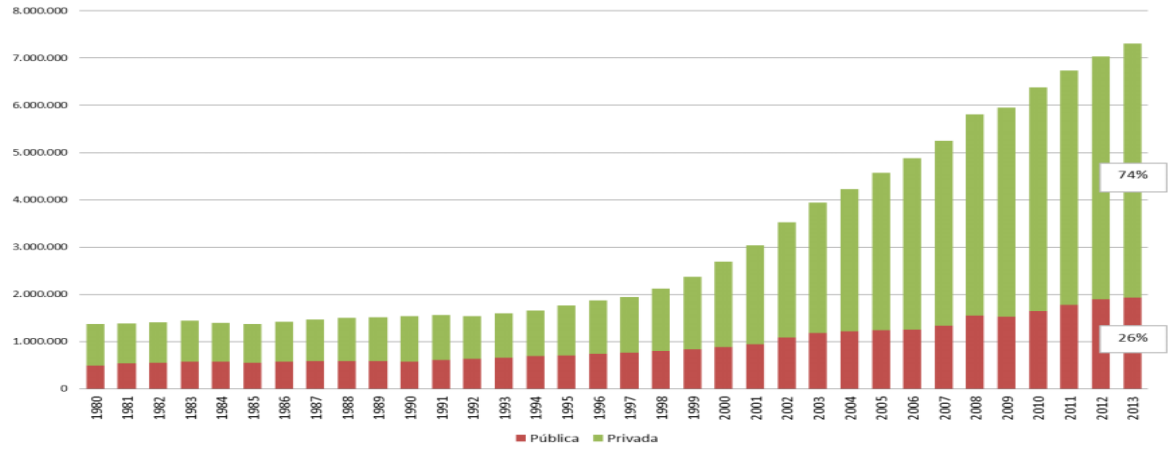


Fonte: Censo da Educação Superior 2013 (BRASIL, 2014a)

Podemos perceber o crescente aumento da modalidade no período 2003-2013, porém, é perceptível que em 2013 a educação a distância contou com 15,8% das matrículas no ensino superior, apresentando um aumento de 3,6% em relação a 2012. Lima (2014b, p. 4) frisa que, após regulamentação da EaD em 2005, houve um aumento exponencial da oferta de cursos a distância, com um crescimento de "184% no número de cursos autorizados para EaD e de 171% no número de IES credenciadas para a modalidade na educação superior entre 2004 e 2006".

Concomitante aos dados apresentados as análises, contidas no portal do MEC/INEP (BRASIL, 2014a), com os resultados obtidos, reportam a um predomínio de ofertas da EaD por parte das instituições privadas de ensino, conforme demonstração a seguir no gráfico da Figura 2.

Figura 2 - Evolução das matrículas de educação superior de graduação (1980 - 2013)



Fonte: Censo da Educação Superior 2013 (BRASIL, 2014a)

Percebemos, no gráfico acima, que só no ano de 2013 as matrículas no ensino superior privado somaram de 74%, independentemente da modalidade ou do curso, enquanto no período 2012-2013 as matrículas no ensino superior cresceram 3,8%.

Para Belloni (2012, p. 7), "a oferta do ensino a distância não pode ficar confinada a experiências paliativas, a instituições privadas de prestígio incerto ou a grupos mais ou menos marginais nas grandes universidades, mas deve ser implementada de modo integrado ao sistema presencial". Ou seja, a oferta da EaD deveria estar alheia à lógica econômica e aos interesses estatais, priorizando uma integração entre modalidades, a fim de que uma complemente a outra.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2013, a distribuição da matrícula nos cursos a distância foi dividida em algumas categorias, como demonstra o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Categorias de matrículas na educação a distância

Matrículas na Categoria Administrativa	
Universidades	70,8%
Centros Universitários	25,2%
Faculdades	3,2%
IFs e Cefets	0,8%
Matrícula na Categoria Organização Acadêmica	
Privadas	86,6%
Públicas	13,4%
Matrícula na Categoria Grau Acadêmico do Curso	
Bacharelado	31,3%
Licenciatura	39,1%
Tecnológico	29,6%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2013 (BRASIL, 2014a)

Alonso (2010) pontua que ao falarmos de expansão da EaD dois temas são recorrentes: "A democratização do acesso ao ensino superior e a necessidade da formação dos profissionais da educação, como fator para melhoria da qualidade do ensino". Conforme o autor, no que diz respeito à formação profissional, ainda precisamos pensar sobre as esferas que abarcam "as duas dimensões que são consensuais em se tratando da formação do professor: a inicial e a continuada" (p. 1.320).

Para Veiga (1998) a formação inicial e continuada implica na constituição da identidade docente, e por isso é preciso repensar e articular a formação inicial e continuada, visto que elas se complementam. É o que também defende Dourado (2013, p. 378), que caracteriza a formação inicial e continuada como "momentos distintos e articulados, imprescindíveis para a formação e valorização dos profissionais da educação e do magistério".

Scheibe (2006) descreve a formação inicial como o momento mais significativo na formação e construção da identidade profissional. Sobre essa formação inicial, Brzezinski (2014) afirma que a modalidade a distância tinha como compromisso articular, por meio da Universidade Aberta do Brasil, a oferta de cursos, principalmente em regiões de difícil acesso e ainda fora da cobertura de universidades que ofertam cursos superiores. A autora acredita que o Estado agiu erroneamente ao ofertar e permitir uma oferta desordenada de cursos de nível superior em cidades bem desenvolvidas no âmbito educacional e econômico, não priorizando de fato quem precisava ser atendido.

A UAB tem, entre outros, o objetivo de articular as "instituições públicas já existentes, possibilitando a oferta de cursos onde não têm, ou não há vagas suficientes", a fim de promover o aprimoramento, a expansão e a interiorização da EaD no Brasil. Foi dada prioridade à formação de professores para a educação básica, ao financiamento na formação humana para cursos a distância e ao aperfeiçoamento dos processos de avaliação do ensino superior nos cursos a distância (BRASIL, 2008).

Em 2009, ocorre à alteração na Lei nº 9.394/1996 (LDB) inclui, entre suas disposições, parágrafos dedicados à formação inicial a distância:

> Art. 62 […]
> § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

> § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 2009b)

Belloni (2012) afirma, porém, que muitos autores já acreditam que os objetivos e as estratégias da EaD vêm se reconfigurando em função das análises críticas, para assim desconstruir o modelo fordista de educação de massas, que acaba por reafirmar os modelos econômicos vigentes. A autora defende que "no campo da educação esta lógica das massas está evidenciada na expansão da oferta da educação" (p. 11).

A ampliação do ensino a distância em nível superior deve promover a integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) com a formação inicial. Essa integração, segundo Belloni (2012), será "ainda mais importante na formação de professores da educação básica, pois a integração das TIC em uma perspectiva de formação de usuários criativos, críticos e competentes é imprescindível como forma de melhorar a qualidade da educação em todos os níveis" (p. 7), pois contribui para que as desigualdades de acesso as tecnologias sejam compensadas.

A recente aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), também fixa metas e estratégias para a EaD, com o objetivo de fomentar a expansão da oferta de vagas em cursos para formação e aprimoramento docente, bem como incentiva a utilização da modalidade para o atendimento de jovens, índios e quilombolas (BRASIL, 2014b). A EaD passa, assim, a constituir-se como instrumento formativo de muitos docentes, para que nos próximos anos as metas almejadas pelo governo federal possam ser alcançadas.

Alonso (2005, p. 19) ressalta a necessidade de "compreendermos os fundamentos desta modalidade, suas especificidades, de maneira que possamos constituir práticas educativas que tenham a finalidade de promover aprendizagens antes de intensificar o uso das tecnologias". Essa necessidade, conforme o autor, decorre da existência de um novo paradigma de sociedade, em que as pessoas têm suas aprendizagens pautadas pela informática, com contextos e possibilidades diversificadas.

Assim, podemos perceber que a formação docente na modalidade a distância está inserida numa complexidade de desafios. Portanto, é necessário perceber que a tecnologia mediatiza a aprendizagem, e que a legislação precisa propiciar condições para o acesso universal à educação e a uma formação docente voltada para a autonomia, a interatividade e a criticidade. Para isso, é necessário entender a tecnologia como mediadora de novos

conhecimentos, e a educação a distância, como facilitadora de uma prática pedagógica reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar, chamamos a atenção para o fato de a formação docente fazer parte dos meandros políticos internacionais, em um contexto complexo e conflituoso, do qual emerge a necessidade de ressignificarmos a formação docente como um todo.

A EaD, por sua vez, é detentora de inúmeras especificidades, bem como traz consigo inerências que dizem respeito a uma esfera política muito além dessa modalidade. A EaD é, sem dúvida, uma porta aberta para a formação educacional no país.

O olhar de Belloni (2012) para a educação a distância no Brasil sugere uma reflexão, visto que, conforme a autora, nos países pobres a EaD "aparece como uma solução de emergência para problemas educacionais, enquanto nos países ricos ela vem contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino presencial em todos os níveis" (p. 14).

Isso traz a necessidade de reestruturação do sistema, para que seja adotada uma educação mais humanista e de qualidade, a fim de que haja a certeza de que estão sendo formados novos olhares e quebradas as resistências. Para tanto, há de haver a superação da forma ingênua e acrítica como são percebidas as tecnologias, para uma visão crítica, problematizadora e dialógica delas.

Dessa forma, entendemos a EaD como possibilidade de universalização do ensino, e, mesmo percebendo os mecanismos internacionais que influenciam as políticas públicas para a educação em nosso país, consideramos necessário defender e acreditar numa formação a distância de qualidade, capaz de se diferenciar da modalidade presencial, mas ao mesmo tempo auxiliá-la. Para tanto, deve-se priorizar uma formação dentro de um modelo híbrido de EaD, mas desvinculado dos interesses econômicos do mercado, principalmente das instituições privadas de ensino superior.

Assim como Peters (2011), almejamos uma universidade que combine educação a distância com aprendizagens em rede e discussões eruditas face a face, em espaços acadêmicos reais, e cujos aprendentes tenham à sua disposição toda a cientificidade que a universidade pode lhes oferecer.

Abstract: This article presents considerations about teacher education through distance education (DE), reflecting in particular on the actions of the Open University of Brazil (UAB). Thus, we discuss how the emergence of UAB becomes a political development to meet the initial and continuing education, especially teachers, providing differentiated access to education. The main objective of the paper is to present the DL in the training of teachers through the UAB , for the investigative process the qualitative approach was used and the subject becomes approached from a textual analysis of official documents and a theoretical perspective on authors as Alonso (2005, 2010), Belloni (2012), Brzezinski (2014), Lima (2005 , 2013 , 2014th , 2014b) , Moore and Kearsley (2011) , Peters (2011), Veiga (1998, 2006) In conclusion realized-if the neoliberal ideologies are as behind the teacher education, especially in the proposals the distance , and the like is increasing course offerings from the private network.

Keywords: distance education, Open University of Brazil , teacher training.

Resumen: Este artículo presenta consideraciones acerca de la formación del profesorado a través de la educación a distancia (DE), lo que refleja, en particular, sobre las acciones de la Universidad Abierta de Brasil (UAB). Por lo tanto, hablamos de cómo la aparición de la UAB se convierte en una política de desarrollo para satisfacer la formación inicial y continua, especialmente los maestros, proporcionando un acceso diferenciado a la educación. El objetivo principal de este trabajo es presentar la lista de lesionados en la formación de los docentes a través de la UAB, para el proceso de investigación se utilizó el enfoque cualitativo y el sujeto queda enfocado desde un análisis textual de los documentos oficiales y una perspectiva teórica sobre autores como Alonso (2005, 2010), Belloni (2012), Brzezinski (2014), Lima (2005, 2013, 2014a, 2014b), Moore y Kearsley (2011), Peters (2011), Veiga (1998, 2006). En conclusión se dio cuenta, si la ideologías neoliberales son como detrás de la formación del profesorado, especialmente en las propuestas de la distancia, y similares está aumentando la oferta de cursos de la red privada.

Palabras clave: educación a distancia, la Universidad Abierta de Brasil, de formación del profesorado.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. Algumas considerações sobre a educação à distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não presenciais de ensino. In: PRESTI, O. (Org.). **Educação a Distância***:* ressignificando práticas. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 18 jan. 2015.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BIANCHETTI, R. G. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 11 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm> Acesso em 09 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Disposições sobre a UAB. Universidade Aberta do Brasil, 2008. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9:historico-&catid=6:sobre&Itemid=21>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009a. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em: 9 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009b. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm> Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2013**. Publicado em 9 de setembro de 2014a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf >Acesso em: 17 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação (e-MEC). **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. 2015. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/7> Acesso em: 18 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Man%C3%BA/Downloads/diretrizes_curiculares_nacionais_2013.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2014.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 1º jul. 2014.

BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais da educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: _____. (Org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

CAMPOS, F. I. **Ciência Política***:* Introdução à teoria de Estado. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 29, n. 2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

EASTON, D. **The Political System**. New York: Willey, 1953.

LIMA, D. da C. B. P. **Estratégias Cognitivas do Professor na Aprendizagem do Uso do Software Everest:** Contribuições para uma metodologia de formação docente. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

_____. **Políticas públicas de EaD no ensino superior***:* uma análise a partir das capacidades do Estado. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Produto 01** - Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EAD. Projeto Conselho Nacional de Educação/UNESCO de Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – Educação a distância na educação superior, 2014a.

_____. **Produto 02** - Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas. Projeto Conselho Nacional de Educação/UNESCO de Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – Educação a distância na educação superior, 2014b.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação à distância***:* uma visão integrada. São Paulo: Thompsom Learning, 2011.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B.. (Orgs.). **Formação de professores***:* passado, presente e futuro. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. 3 ed. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2011.

SCHEIBE, L. **Formação dos profissionais da educação pós-LDB**: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia.(Orgs.). *Formação de professores:* políticas e debates. 3 ed. Campinas, SP: Ed. Papirus. 2006.

SILVA, C. C. AZZI, D. BOCK, Renato. **Banco Mundial em Foco***:* um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. 2007. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf> Acesso em: 2 jan. 2015

SOUZA, C. Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura. **Sociologia***s*, Porto Alegre, p. 20-45, Ano 8, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16> Acesso em: 1º jan. 2015.

TOSCHI, M. S. Tecnologia e Educação: Contribuições para o Ensino. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.** Campo Grande, n. 19, p. 35-42, jan./jun. 2005. (Série-Estudos)

_____ (Org.). **Docência nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem***:* múltiplas visões. Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2013.

VEIGA, I. P. A. Avanços e Equívocos na Profissionalização do Magistério e a Nova LDB. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores:** políticas e debates. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

WILDAVSKY, A. **Speaking Truth to Power***:* the art and craft of policy analysis. Boston, Mass.: Little Brown, 1979.