



UNIFACS
UNIVERSIDADE SALVADOR
LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES*

**UNIFACS UNIVERSIDADE SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL E
URBANO**

ANTONIA CARLINDA CUNHA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO
SOCIAL: OS REFLEXOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
NO CONTEXTO DE VIDA DOS EGRESSOS - UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE
DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**

Salvador
2015

ANTONIA CARLINDA CUNHA DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: OS REFLEXOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO CONTEXTO DE VIDA DOS EGRESSOS - UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU) da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Desenvolvimento Regional e Urbano.

Orientador: Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura

Salvador
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

(Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities)

Oliveira, Antonia Carlinda Cunha de

Educação a distância como instrumento de transformação social: os reflexos do curso de graduação em administração no contexto de vida dos egressos - um estudo na universidade do estado da Bahia (UNEB) / Antonia Carlinda Cunha de Oliveira. – Salvador, 2015.

209 f. : il.

Tese (Desenvolvimento Regional e Urbano) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano, UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, 2015.

1. Educação a distância. 3. Transformação social. I Boaventura, Edivaldo Machado, orient. II. Título.

CDD: 371.35

ANTONIA CARLINDA CUNHA DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:
OS REFLEXOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO
CONTEXTO DE VIDA DOS EGRESSOS - UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA (UNEB)

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Desenvolvimento Regional e Urbano da UNIFACS Universidade Salvador - Laureate International Universities, a seguinte banca examinadora:

Edivaldo Machado Boaventura – Orientador _____
Doutor em Administração Educacional pela Pennsylvania State University
UNIFACS Universidade Salvador - Laureate International Universities

Regina Celeste de A. Souza _____
Doutora em Geografia pela Université de Rouen
UNIFACS Universidade Salvador - Laureate International Universities

Fernando Cardoso Pedrão _____
Doutor em Ciências Econômicas pela Universidade Federal da Bahia
UNIFACS Universidade Salvador - Laureate International Universities

Antonio Amorim _____
Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Lídia Boaventura Pimenta _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Salvador, 17 de março de 2015.

A todos que ao longo deste tempo e de minha vida se fizeram presentes, mesmo que por alguns momentos; que conferem sentido à minha vida e me inspiram confiança para ter fé e seguir.

A Carolina, minha filha, meu amor incondicional. Razão da minha busca por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Muitos me gratificaram com sua presença e apoio nesta trajetória.

A todos, gostaria de expressar o meu carinho e gratidão, inclusive para com aqueles que não foram mencionados, mas que, nem por isso, deixo de nutrir especial apreço.

Inicialmente, agradeço a Deus, que se manifesta em cada momento de minha vida e me fortalece pela fé.

Agradeço à minha família que se fez, em todos os momentos da minha vida, inspiração para cultivar valores, respeito e amizade. Aos amigos, minha gratidão pelo apoio recebido.

Ao meu orientador, Professor Doutor Edivaldo Machado Boaventura, meu eterno agradecimento não só pela competente orientação, mas, sobretudo, pelo carinho, dedicação e receptividade. Não poderia deixar de estender os agradecimentos à sua esposa, Solange, e sua neta Lorena, que, com genuína cordialidade, sempre me acolheram no espaço familiar.

A toda a equipe da PPDRU, aos colegas e professores que me inspiraram e prestaram seu apoio nesta caminhada. Especial homenagem aos Professores Fernando Pedrão, Noélio Spínola e Regina Celeste. Meus agradecimentos pela amizade e pelos momentos de rico aprendizado. A Carolina Spínola, meu carinhoso agradecimento. Aos membros da banca, que me acompanharam desde os seminários de tese, meus agradecimentos pelas sugestões e pelas nossas interlocuções sempre proveitosas, que se fizeram relevantes para esta tese.

Ofereço a minha gratidão aos servidores e professores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) pela disponibilidade em prestar contribuições a esta pesquisa.

Enfim, meus agradecimentos a todos os que contribuíram de alguma forma para esta construção, a quem dedico este momento de mais uma conquista.

Ninguém é bastante sozinho. Vencemos mais uma jornada!

Penso no que faço, com fé. Faço o que devo fazer, com amor. Eu me esforço para ser cada dia melhor, pois bondade também se aprende. Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; Porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir...

(Cora Coralina)

RESUMO

O objetivo da presente tese consiste em estudar e compreender o processo de oferta da Educação a Distância em uma universidade pública, que como tantas outras desta natureza e domínio jurídico, focaliza, prioritariamente, a oferta de cursos de graduação na modalidade presencial. Esta pesquisa, portanto, visa entender e descrever como a oferta do curso de graduação a distância em Administração – projeto piloto – da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecido em parceria com a Universidade da Bahia (UNEB), repercutiu pessoal, social e profissional na vida dos egressos. O pressuposto que orienta esta pesquisa é que a educação a distância é uma modalidade educacional mediatizada pelas tecnologias da comunicação e informação (TIC) e que almeja promover uma interação entre os diversos sujeitos do processo, com o propósito de viabilizar um encontro pedagógico emancipatório e autônomo. Assim, para estudar os aspectos que envolvem a educação a distância e as suas imbricações com o desenvolvimento se toma como referencial teórico os estudiosos que se encontram destacados ao longo do presente estudo. A investigação pautou-se na abordagem qualitativa, tendo como estratégia metodológica, o estudo de caso. Na coleta de dados de campo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com questões abertas. Da análise dos dados coletados, infere-se que a educação a distância se constitui em um fator de desenvolvimento, na medida em que promove o acesso à educação escolarizada a um grande contingente de pessoas que de outra forma não teriam oportunidade de ingresso neste nível de ensino. Além disso, se mostra como alternativa promissora para a universalização do ensino superior e como estratégia de significativo potencial para estimular a educação continuada.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Educação a distância. Transformação social.

ABSTRACT

The goal of such a thesis has been to study as well as comprehend the process of implementation of teaching in distance education in a public university in which the juridical system has focused on the offer of courses of undergraduation face to face. Such a research, therefore intends to understand and describe how such an offer of these courses, particularly the administration courses – piloto project of Aberta Univerty of Brazil (UAB), which have been offered at a partnership with the University of State of Bahia (UNEB) has affected personally, socially and professionally the alumni. Such a distance education has been based upon information and communication technologies (TIC) and it intends to promote an interaction among all people who have been involved in such a process in order for an up-to-date pedagogical consolidation with autonomy based on the theoreticals who deal with such a theme. Such a research has been based upon the case study in a qualitative way through different interviews. Due to such an empirical investigation, it has been observed that such a distance education has promoted development for many people who without this kind of education they would not have another opportunity to study in a university as well as such a thesis has shown itself as an alternative fundamental in order to increase still more a consciousness for an education like that all over the world and stimulate it for good.

Key-words: Development. Education. Distance Education. Social Transformation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução histórica da educação a distância no mundo (1728 – 1972).....	90
Quadro 2 - Histórico da EaD no Brasil (1904-2006).....	91
Quadro 3 - Matrículas por pólo de apoio presencial – Curso de graduação em Administração a distância - 2006.....	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do Número de Matrículas na Educação a Distância por Grau de Formação – 2010-2011	99
Tabela 2 - Número de Matrículas, Concluinte e Ingressos na Educação a Distância -2011 ..	100
Tabela 3 - Número de Vagas Oferecidas e Candidatos Inscritos e Relação Candidato/Vaga na Educação a Distância -2011	101
Tabela 4 - Número de Pólos e Ingressos Totais Oferecidos por Organização Administrativa na Educação a Distância -2011	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABRAED	Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPAD	Associação de Programas de Pós Graduação em Administração
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIA	Centro Industrial de Aratu
CMMAD	Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNBB	Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CONSU	Conselho Superior Universitário
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
DAT	Departamento de Aplicações Tecnológicas
DS	Desenvolvimento Sustentável
EaD	Educação a Distância
ENAD	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
E-Tec	Escola Técnica Aberta do Brasil
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
ForGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Secretaria de Educação a Distância
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOB	Informações Objetivas Publicações Jurídicas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MIT	Massachusetts Institute of Technology
NETI	Núcleo de Educação e Tecnologias Inteligentes
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PED	Programa de Ensino a Distância
PIB	Produto Interno Bruto
PLANDEB	Plano de Desenvolvimento da Bahia
PLN	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNB	Produto Nacional Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEDO	Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade
PRONTEL	Programa Nacional de Teleeducação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
RDH	Relatório de Desenvolvimento Humano
SEAT	Secretaria Especial de Aplicações Tecnológicas
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WWW	World Wide Web (Grande Rede Mundial)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO	24
1.2 A QUESTÃO DA PESQUISA.....	29
1.3 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E OBJETIVOS	34
1.4 ESTRUTURA DA TESE	36
2 DESENVOLVIMENTO: POSSÍVEIS PERCEPÇÕES E DISCURSOS.....	37
2.1 DESENVOLVIMENTO: NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	38
2.2 A NOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO E CRESCIMENTO ECONOMICO.	43
2.3 DESENVOLVIMENTO: PARA ALÉM DA PERSPECTIVA ECONÔMICA.	47
2.4 OS RECENTES DEBATES SOBRE DESENVOLVIMENTO.	50
2.4.1 Desenvolvimento sustentável: uma breve abordagem	52
2.5 O INDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH) ENQUANTO INDICADOR DE MEDIÇÃO QUALITATIVA DO DESENVOLVIMENTO.....	54
3 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO: POSSÍVEIS DIÁLOGOS.....	57
3.1 O PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: uma breve radiografia.	59
3.2 POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.....	62
3.2.1 Uma breve perspectiva histórica da relação entre educação e desenvolvimento	64
3.3 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: BREVES APONTAMENTOS	73
3.3.1 A educação como caminho de construção da cidadania	74
3.3.2 A educação enquanto base de conformação social	77
4 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM DISCUSSÃO: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS.....	81
4.1 AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?	84
4.2 EAD: UMA BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA	86
4.3 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EAD NO BRASIL: UMA BASE DE ANÁLISE.....	92
4.4 EAD: POSSIBILIDADES E ALCANCES	94
4.5 O CENÁRIO DE INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: BREVES NOTAS.....	95
4.6 A EAD EM NÚMEROS: O RETRATO DA EXPANSÃO	97
4.7 QUESTÕES PONTUAIS DA EAD FRENTE AO ENSINO PRESENCIAL: POSSÍVEIS TRILHAS PARA UMA ANÁLISE	102
4.8 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – DEBATES, CONTROVÉRSIAS E (RE)LEITURAS.	109

4.9 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: QUE DESAFIOS A ENFRENTAR?.....	113
5 AS IMPLICAÇÕES DAS TIC E DO SISTEMA DE REDES NA NOÇÃO DE TEMPO, ESPAÇO E TERRITÓRIO: OS “LUGARES” DA EAD – A DINÂMICA DA ESPACIALIDADE NO CONTEXTO DA EAD.....	121
5.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TIC: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O DEBATE	122
5.2 AS IMPLICAÇÕES ENTRE EAD, ESPAÇO-TEMPO E OS SISTEMAS DE REDES	123
5.3 CONCEPÇÕES DE TERRITÓRIO: DEMARCANDO O DEBATE.....	125
6 PERCURSO METODOLÓGICO: FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS.....	131
6.1 PROPÓSITO DA METODOLOGIA	131
6.2 PREMISSA DE PESQUISA	131
6.3 NATUREZA DA PESQUISA.....	134
6.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	138
6.5 ESTUDO DE CASO COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	140
6.6 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	142
6.7 SUJEITOS DA PESQUISA	145
6.7.1 Identificação dos sujeitos pesquisados.....	147
7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	149
7.1 A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS EM FACE DA EXPERIÊNCIA DE HAVEREM PARTICIPADO DE CURSO NA MODALIDADE EaD.....	150
7.1.1 Motivo do ingresso em curso na modalidade EaD	150
7.1.2 Experiência enquanto aluno (a) da EaD.....	151
7.1.3 Contribuições da EaD para a democratização do acesso à educação.....	152
7.1.4 Impactos da EaD na vida dos egressos	152
7.1.5 Estímulo do curso para o engajamento comunitário	153
7.1.6 Contribuição do curso para a execução de atividades profissionais.....	154
7.1.7 Atendimento do curso às expectativas.....	154
7.1.8 Aspectos positivos e negativos da EaD.....	154
7.1.9 Dificuldades encontradas durante o curso	155
7.1.10 Enfoque do curso	155
7.1.11 Potencialidades da EaD para o atendimento de demandas sociais.....	155
7.1.12 Sugestões para o aperfeiçoamento da EaD.....	156
7.2 A VOZ DOS PROFESSORES, DIRIGENTE INSTITUCIONAL E ESPECIALISTAS	156
7.2.1 Contribuições da EaD para o desenvolvimento	156
7.2.2 Impactos da EaD no desenvolvimento através dos sujeitos.....	157
7.2.3 Destinatários da EaD.....	158
7.2.4 EaD e engajamento comunitário	159

7.2.5 EaD e estímulo à educação continuada	159
7.2.6 Lições da experiência em EaD.....	160
7.2.7 Dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com EaD.....	160
7.2.8 Políticas de educação a distância.....	161
7.2.9. Dificuldades de institucionalização da EaD nas IES públicas.....	161
7.2.10 Dificuldades de implementação da EaD nas universidades públicas	161
7.2.11 Sugestões para melhoria das ações da EaD.....	162
7.3 A EaD NA UNEB	162
7.3.1 Formação de massa crítica para a implementação de EaD na UNEB.....	162
7.3.2 Início das ações da UNEB no campo da EaD.....	164
7.3.3 Implementação do curso piloto	164
7.3.4 Dificuldades de implementação da EaD na UNEB.....	165
7.3.5 Relevância da EaD no contexto das ações da UNEB.....	166
7.3.6 Diretrizes e propostas de formação definidas para EaD na UNEB	166
7.3.7 Operacionalização da EaD na UNEB	168
7.3.8 Avaliação da EaD na UNEB	168
7.3.9 Políticas de institucionalização da EaD na UNEB.....	170
7.3.10 Natureza das ações em EaD.....	170
7.3.11 Profissionais que trabalham com EaD na UNEB	170
7.3.12 Políticas de capacitação dos sujeitos envolvidos em EaD	171
7.3.13 Dificuldades operacionais de EaD na UNEB	171
CONCLUSÃO.....	173
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	209

O PRELÚDIO PARA O MEU AQUI E AGORA...

Para construir a presente tese, poderia, como é usual, tecer uma longa trilha, historiando, em detalhes, como cheguei até aqui, ou relatando as minhas motivações para a escolha do objeto de pesquisa. Entretanto, pergunto-me: seria “necessário” ser exatamente igual a tantos outros? Seguir a liturgia? Neste momento, me vejo mergulhada na reflexão acerca da relevância em fazer esse percurso. E cedo à tentação de transgredir. E, mais uma vez, pergunto-me: por que não arriscar?

Parece-me mais significativo, para quem venha a ler esta tese, não se perder em relatos que, talvez, pouco possam lhe despertar interesse ou oferecer pistas para estudos/pesquisas que tenham como propósito alcançar, de pronto, o fenômeno aqui estudado. Tal postura pode, aos olhos de muitos, parecer um escape, risco em que acredito ser necessário incorrer para tentar não desviar o foco de debates que envolvem o tema e manter-me atenta, no “olho do furação” - trazer informações elementares que contribuam para situar o/a leitor/a a respeito da presente pesquisa. Mais ainda, fornecer, já na estréia, subsídios que orientem o/a leitor/a em sua decisão de ler ou não ler o texto.

Sem delongas, para triunfo da curiosidade, vale sinalizar, brevemente, o motivo da minha escolha.

Quando estudante da graduação, intuitivamente, já percebia o latente descolamento entre o processo de formação profissional e a práxis do mundo do trabalho e das organizações, situação que logo constato, quando me defronto com o exercício profissional e, com ele, vivencio o sentimento de insegurança quanto às “habilidades e competências adquiridas”.

Assim, motivada por este sentimento, no mestrado realizado na Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), meu interesse de pesquisa já estabelecia uma forte ligação com questões relacionadas ao processo formativo e sua vinculação com as demandas da sociedade. Percebia, ainda, a dificuldade que contornava o acesso à universidade pública que, para muitos, assumia um significado vital, pois representava, para um grande contingente de pessoas, uma via de promoção humana e ascensão social. Naquele momento, já como professora do curso de graduação em Administração da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), defrontei-me com a possibilidade de problematizar, de mergulhar, de desbravar a realidade de minha inserção. E, nesse contexto, vi a oportunidade de apaziguar o espírito.

Deste primeiro momento, no mestrado, chegou-se à constatação de que o curso, objeto de estudo, não atendia, na prática, à sua proposta de formação profissiográfica. Isso me levou a entender que as ações pedagógicas e o próprio currículo se faziam os maiores instrumentos de sabotagem à formação do perfil profissional que se havia delineado.

Já naquele momento, o que me perseguia era o desejo de saber em que medida a instituição escolar, notadamente a universidade pública, através da oferta de seus cursos, estabelecia, organicamente, uma interação com a realidade e como a universidade pública poderia se oferecer como um instrumento de inclusão e transformação social. Enfim, além do restrito acesso à universidade, pairava também uma inquietação quanto à aderência das suas ações para com as necessidades do mundo concreto, real e vivido, cotidianamente, pelas pessoas, preocupação que se manifesta na Conferência Mundial sobre a Educação Superior¹, realizada em 1998:

A pertinência da educação superior deve avaliar-se em função da adequação entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas fazem. Isso requer normas éticas, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, fundando as orientações a longo prazo em objetivos e necessidades sociais, compreendidos o respeito às culturas e a proteção ao meio ambiente (UNESCO, 1998).

A inquietação permanece. Por isso, nesse mesmo caminho, na presente tese, persisto na trilha da educação². Agora, tendo, mais especificamente, como objeto de estudo, a educação a distância (EaD³), interesse que se desponta quando indicada representante do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, junto ao Comitê de EaD da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, desde a época em que se constituiu o Consórcio de Universidades Públicas da Bahia - Consórcio Bahia⁴, em 2007 e quando exerci a função de

¹Para fins dessa tese ao se reportar à educação superior refere-se ao nível de graduação.

²Embora se admita outras concepções e possibilidades de educação, como aquela adotada pela sociologia clássica, para fins desta tese toma-se a educação apenas sob uma de suas perspectivas e possibilidades conceituais: a **escolarizada** (grifo nosso).

³Para adentrar nas discussões, sem perder de vista o percurso histórico da educação a distância, para efeito da presente tese, delibera-se como marco de estudo a EaD enquanto modalidade de organização das atividades pedagógicas que se dá por meio do uso das tecnologias digitais, fase denominada por Bohadana e Valle (2009), como EaD informatizada ou EaD *on-line*.

⁴Segundo Valladares et.al. (2007), o Consórcio de Universidades Públicas da Bahia - Consórcio Bahia, composto por seis Instituições Públicas de Ensino Superior - quatro estaduais e duas federais, quais sejam: a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) - foi formalizado em 20 de março de 2007, com o propósito de desenvolver políticas de formação docente amplas. Assim, tendo em consideração a dimensão territorial do Estado, a numerosa demanda existente, a escassez de recursos do Tesouro Estadual para implementar tais políticas, bem como os altos custos e as imensas dificuldades operacionais para a oferta maciça de cursos na modalidade presencial, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), através do Instituto Anísio Teixeira (IAT), considerou que o uso da EaD seria a

professora no curso de graduação em Administração, projeto piloto da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁵, ofertado em convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a partir do segundo semestre de 2006.

A partir do referido consórcio, especialmente no âmbito da UEFS, angustiava-me o fato de que, não obstante as constantes reuniões e debates, a EaD não se fazia uma realidade. Percebia-se uma velada resistência à sua institucionalização, que se reflete hoje, decorridos mais de 5 anos, na sua tímida incursão neste campo. Aliada a este estado de coisas, via proliferar, diante de nós, a oferta de cursos a distância por instituições privadas de ensino, o que me causava certo desconforto e, ao mesmo tempo, um sentimento de impotência diante do fato de a universidade não chamar para si o papel de levar o saber para aqueles que não podem chegar até nós.

Destas experiências, emerge o interesse em tomar a EaD⁶ como tema de discussão na presente tese. Surgem, com isso, indagações acerca do seu alcance, especialmente no que diz respeito à democratização do acesso à educação superior e aos seus impactos para o desenvolvimento.

Poderia, para fins do presente estudo, escolher a UFBA - instituição onde conclui o mestrado - como cenário de práticas da EaD. Da mesma forma, seria gratificante ter como campo de pesquisa a instituição na qual me graduei em Administração e, hoje, me encontro como professora, desde a década de 1980 - a UEFS. Entretanto, a educação a distância não encontrou nessas instituições campo fértil para prosperar, de modo que me volto para a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), uma das quatro universidades estaduais da Bahia, que, por sua trajetória em educação a distância, e pela sua capilaridade no território baiano,

alternativa mais adequada para atender esta política de formação docente. A despeito de todo este esforço, os avanços se evidenciaram somente através da UNEB e da UESC.

⁵Instituída pelo Decreto 5.800 de 8 de junho de 2005, a UAB tem 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". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apóia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos pólos de apoio presencial em localidades estratégicas. In: Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:oque-e&catid=6:sobre&Itemid=18>. Acesso em 14 jan. 2014.

⁶Segundo Belloni (2006) a sigla EaD tem sido utilizada para designar educação/ensino a distância. Em Saraiva (1996) observa-se a mesma concepção. A este respeito julga-se pertinente fazer um esclarecimento a partir do que explica Maroto (1995, p. 3): "Ensino representa instrução, socialização de informação [...]" enquanto Educação "é a estratégia de formação humana, aprender a aprender, saber pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar, etc.". Esta mesma perspectiva pode ser vista em Landim (1997, p.10). Entretanto, mesmo se admitindo pertinente a distinção entre educação e ensino, trazida pelas autoras, para fins desta tese, considerando que não se propõe fazer uma discussão das citadas terminologias – educação e ensino - utiliza-se sem distinção os termos "ensino/educação" a distância, para referir-se a esta modalidade educacional, conforme adotado pelo MEC e como preceituam Peters (1973), Saraiva (1996), Belloni (2006).

proporciona, acredito, uma rica e estimulante experiência de pesquisa e de aprendizado, que, por certo, lançará luzes para outras reflexões e estudos.

1 INTRODUÇÃO

Das diversas possibilidades de investigação que se pode perseguir em uma tese, resolvi buscar compreensão ou, até mesmo, respostas às minhas inquietações que se forjaram e me acompanharam ao longo da minha trajetória como estudante e como docente da UEFS e estabelecer, agora, um foco específico: a educação a distância, tendo em conta seus possíveis impactos e potencialidades de contribuição para o desenvolvimento. Assim, para fins da presente pesquisa, toma-se, como cenário de práticas da educação a distância, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio da oferta do curso de graduação a distância em Administração⁷ - projeto piloto do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁸ - tendo como base de estudo o pólo de apoio presencial de Santo Antonio de Jesus, Bahia, *campus V*, para averiguar como o citado curso repercutiu no contexto de vida dos servidores da UNEB, lotados nesse *campus*, contemplados com a ação. Em uma perspectiva temporal, o presente estudo focaliza, mais especificamente, o período de 2006 a 2012, que corresponde ao início e conclusão oficial⁹ do citado curso e quando, também, se evidenciam as primeiras ações da UNEB no campo da educação a distância.

O curso de graduação a distância em Administração¹⁰ é resultante das articulações iniciais do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior para atender principalmente aos funcionários do Banco do Brasil. Assim, em parceria com o Banco do Brasil e com a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), a UAB implementa o citado curso. Nesse processo, ficam definidas as seguintes competências: as Instituições de Ensino Superior (IES) teriam autonomia para definir os locais dos pólos de apoio presencial, a infraestrutura a ser disponibilizada e o sistema de tutoria para prestar acompanhamento ao estudante com o propósito de facilitar a interatividade e identificar dificuldades de aprendizagem; A UAB seria responsável pelo

⁷De acordo com Hélio Chaves Filho, que à época era diretor do Departamento de Políticas em Educação a Distância/Ministério da Educação, o curso-piloto do Programa Universidade Aberta vai servir como termômetro para a expansão dessa modalidade de ensino In: <http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6392&catid=210&Itemid=86>. Acesso em: 17 fev. 2014.

⁸ Neste curso também foram destinadas vagas para servidores da UNEB.

⁹Embora a conclusão tenha ocorrido em 2012, por se tratar de curso de oferta única, foram realizadas novas ofertas de algumas disciplinas para viabilizar a conclusão do curso por parte de estudantes que não conseguiram, por motivos diversos, concluir o citado curso, no tempo regular. No caso do Pólo de Santo Antonio de Jesus, ocorreu um único caso em que a conclusão se deu após 2012. Não obstante, consideramos relevante fazer a entrevista com a pessoa.

¹⁰Como destaca Zuin (2006, p. 943), o citado curso com duração de quatro anos teve “[...] os três primeiros estruturados em base comum” sendo que um ano foi “destinado às diferentes ênfases concernentes a este curso”, as quais foram definidas pelas instituições ofertantes.

acompanhamento do sistema e ao Banco do Brasil, ao mesmo tempo usuário/cliente do curso – com parte das vagas destinadas aos seus funcionários - caberia o financiamento do projeto (ZUIN, 2006).

A partir de 1996 intensifica-se o interesse pela EaD. A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)¹¹ conferiu à EaD uma nova aparência. Ao possibilitar longo alcance, atesta que a EaD não se conforma a um espaço físico, delimitado geograficamente.

As diversas experiências têm demonstrado que EaD vem ignorando fronteiras territoriais. Hoje, já não se vê com estranhamento a oferta de cursos *on line* por universidades localizadas fisicamente em outro continente e que conseguem alcançar sujeitos situados em outros pontos do mundo.

A natureza peculiar que reveste a EaD acaba por influenciar a forma como ela é percebida: embora ela se manifeste em um espaço virtual, enquanto ação ela se materializa em um ou mais territórios. Portanto, pelo seu potencial de flexibilidade, a EaD pode atender situações/demandas em diversas escalas territoriais, muitas vezes, simultaneamente: local, regional, nacional e global. Outro aspecto curioso que envolve a EaD é o fato de que os estudantes podem se encontrar pulverizados em espaços geográficos distintos e (ou) distantes daquele onde se instala o pólo ou daquele para o qual a EaD, enquanto ação política de intervenção, se destina. Todos esses aspectos permitem construir um caminho peculiar de pesquisa. Por isso, para fins deste estudo, além de discutir a espacialidade a partir da noção de redes, com base no conceito de desenvolvimento que se admite nesta tese, optou-se em considerar indicadores de desenvolvimento associados à educação a distância - inserção produtiva do egresso, incremento da renda, progressão profissional/funcional, democratização do acesso e universalização da educação superior, desenvolvimento de habilidades para o trabalho, educação continuada e engajamento comunitário. A partir daí, busca-se identificar a relação entre desenvolvimento e EaD, com base nos possíveis impactos promovidos no contexto de vida dos egressos, servidores da UNEB, lotados no *campus V*, em Santo Antonio de Jesus, onde funcionou a coordenação acadêmica do citado curso. Adota-se, portanto, como instrumentos de pesquisa as entrevistas semi-estruturadas - com questões abertas - com especialistas, atores institucionais e egressos do citado curso (servidores da UNEB, *campus V*), a pesquisa documental e a base teórica que apresenta pertinência e correlação com o tema.

¹¹Nesta pesquisa, ao falar das novas TIC refere-se àquelas que surgiram no final do século XX, com o desenvolvimento da microeletrônica e da computação, quando, no contexto das TIC, tais recursos (microcomputadores e multimídias) foram difundidos e incorporados às práticas educacionais da EaD.

O estabelecimento de um itinerário de pesquisa exige, inicialmente, pesquisas bibliográfica e documental que orientem os rumos do debate e a identificação da sua relevância. Portanto, tendo em conta o objetivo e a natureza do problema a ser investigado, a presente tese se orienta por uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso.

Nada mais legítimo do que a dúvida epistemológica para gerar novo conhecimento. Daí, no querer desvelar e entender as implicações da educação a distância para o desenvolvimento, isto é, a vinculação entre EaD e desenvolvimento, exploraram-se conceitos que se acredita contribuirão para o entendimento sobre os sentidos e a relevância das ações implementadas pela UNEB no campo da educação a distância.

Não diferente de outras instituições de educação superior do país, a UNEB não se esquivou em ousar. De experimentar essa nova modalidade de educação que, para muitos, se mostrava desafiadora frente ao descrédito, às resistências, às dificuldades e aos limites que sempre contornam o que é novo. Naquele momento, em decorrência da política agressiva do governo federal no campo da EaD, especialmente por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹² - a UNEB também foi impelida a desenvolver ações de educação a distância.

Assim, seguindo a concepção do Ministério da Educação (MEC), as atividades desenvolvidas pela UNEB no âmbito da educação a distância, *a priori*, parecem enunciar o propósito de atender à necessidade de ampliar a oferta de vagas na educação superior, especialmente na graduação. Além disso, sugerem o propósito de alcançar a premissa de sua universalização¹³, claramente posta como uma política pública e imposta pela crescente exigência de igualdade de oportunidades e de democratização do acesso à educação superior¹⁴.

Sem se furtar à discussão proposta, e longe da pretensão de se mostrar como um estudo definitivo, pronto e acabado, a presente tese traz um modesto relato de uma experiência que se engendra na UNEB, ambiente acadêmico de rica e multifacetada realidade,

¹²O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é integrado por instituições de educação superior públicas para oferta de cursos a distância, com financiamento do Ministério da Educação (MEC). Criado pelo Decreto nº. 5.800, que foi publicado no Diário Oficial da União em 08/06/2006. Com a extinção da Secretária Especial de Educação a Distância (SEED), em 2007, a sua gestão passa para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

¹³Conforme Dias (1999) isso se coloca como uma questão básica da Declaração Mundial sobre a Educação Superior, documento resultante da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada de 5 a 9 de outubro de 1998, em Paris. A educação permanente também é um tema que está presente no preâmbulo e em todos os capítulos da declaração: art. 1º, 3º, 7º, 8º, 10º e 12, por exemplo. As novas tecnologias são mencionadas em toda parte também, e em particular, no artigo 12.

¹⁴A educação superior se mostra o terreno mais fecundo para a EaD com a oferta de cursos distintos: bacharelado, licenciatura, extensão e pós-graduação.

edificado no (re)construir-se e determinado por uma vocação pioneira de expandir-se em diversas regiões do Estado da Bahia e de se fazer, genuinamente, um instrumento de inclusão social.

Pretende-se, tão somente, que o presente estudo acerca da experiência da UNEB na educação a distância venha servir de espelho no qual as universidades públicas do Estado da Bahia possam refletir sobre as próprias práticas no que tange à oferta de cursos na modalidade a distância e, com isto, obter marcos referenciais para (re)avaliar ações, estabelecer novos direcionamentos ou, até mesmo, propor novas iniciativas de pesquisa, se for o caso.

1.1 RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO

A revolução provocada pelo uso intensivo das TIC tem impactado em diversas dimensões da vida, tanto na forma como se processa e se difunde o conhecimento, quanto no modo como as pessoas fazem negócio, como trabalham e estudam. Tal é o impacto destas transformações que os indivíduos que não buscam atualizar o seu cabedal de conhecimentos podem, usando a terminologia de Pirró e Longo et al (1997), se transformar em “analfabetos tecnológicos”.

Segundo Reis (2009, p. 270), o aprimoramento das TIC, ao tempo em que “vem proporcionando uma (re) descoberta da educação como componente essencial das estratégias de desenvolvimento”, traz novas perspectivas à educação a distância. Pelas facilidades que possibilitam - para a interação entre pessoas situadas em contextos espaciais distintos e para o intercâmbio e difusão de informações - vêm alterando, significativamente, a relação sócio-espacial dos processos educativos. Por isso, admite-se que o diálogo entre educação e tecnologia demarca novas possibilidades para o processo de formação dos sujeitos, permitindo que se assimile, com naturalidade, o rompimento das barreiras de tempo e espaço. Inaugura-se um novo momento para a educação. E, com ele, a sociedade passa a experimentar um novo modo de se relacionar, de interagir, de aprender, de ensinar. Enfim, de reinventar como se ensina e como se aprende.

Em consulta a vários autores - aqui referenciados - que se dedicam ao tema, observa-se que não há um consenso quanto ao surgimento da EaD no Brasil. Entretanto, diante da controvérsia, a depender da escolha do pesquisador, dois momentos podem ser considerados, quando se fala a respeito do assunto: a oferta de cursos a distância antes e após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), quando a EaD é instituída no sistema educacional brasileiro. Em se considerando este marco, segundo o Instituto

Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2009), a oferta dos cursos de nível superior a distância teve início por volta de 1999, tendo maior concentração na oferta de cursos de pedagogia. Entretanto, admitindo-se o seu surgimento antes da LDB, podem-se apontar, para se ter uma idéia, algumas referências.

Costa et al (2006) destacam que desde a década de 1920 encontra-se registro de práticas educativas a distância. Clímaco (2011, p. 19) relata, também, a experiência pioneira da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) na oferta de cursos a distância, já em 1994. Reis (2009, p. 274) informa que um levantamento realizado pelo Ministério da Educação em 1970, revelou a existência de, aproximadamente, 30 estabelecimentos de ensino que adotavam a modalidade EaD, a maioria localizados em São Paulo e no Rio de Janeiro. Segundo a autora, tais cursos tinham como principal função ampliar o alcance de cursos profissionalizantes, de capacitação ou preparatórios para concurso, o que induziu à falsa idéia de que não era viável fazer-se o ensino regular à distância.

Mesmo envolta em grande controvérsia, segundo Clímaco (2011, p. 23-24), a EaD já faz parte do cotidiano educacional do Brasil e do mundo. Ao lado da evasão¹⁵ - compatível com todos os níveis de ensino - verifica-se, também, segundo o autor, um crescimento exponencial de sua demanda, que parece se esboçar em decorrência de dois fatores: a “intimidade” dos jovens no manejo das tecnologias digitais (talvez por isso dificilmente se sentem atraídos pelas aulas convencionais); e as crescentes exigências de formação profissional e continuada, impostas pelo mercado de trabalho e pelo mercado produtivo. É neste sentido que a educação pode prestar uma “contribuição importantíssima para o desenvolvimento” (VEIGA, 2005, p. 34).

Admite-se que, na atualidade do contexto brasileiro, a EaD é um tema que se encontra na pauta das discussões acadêmicas e científicas quando se debate questões educacionais. Por certo, esse interesse ocorre devido aos recursos disponíveis das TIC, ao crescente uso da internet e de computadores pessoais, bem como da sua introdução no ambiente educacional.

A reportagem trazida por França (2009), na revista *VEJA*, deixa evidente o caráter revolucionário da educação a distância. Como destacado, a EaD vem mudando, radicalmente,

¹⁵Ao falar de evasão entende-se a desistência definitiva do curso (FÁVERO; FRANCO, 2006). Apesar de existirem poucos estudos em relação à evasão relacionada à EaD, em sua maioria, eles apontam que se trata de um dos principais problemas da educação a distância. Nestes estudos, poucos sistemáticos (ALMEIDA et al, 2013), os principais fatores determinantes da evasão na EaD estão associados às características da clientela eis que nesta modalidade de educação, exige-se do estudante um autocontrole, competência para administrar o tempo e estudo individual (WALTER; ABBAD, 2008). Entretanto, as autoras apontam que os alunos mais experientes, que já realizaram cursos nesta modalidade, foram aqueles que menos evadiram. Estudos também indicam a necessidade de orientação educacional com vistas à integração intelectual e social do aluno como estratégia para inibir o processo de evasão.

não só a forma como as “novas gerações vão freqüentar a universidade”, como também “o modelo de funcionamento das mais reputadas instituições de educação superior”. Para a editora da citada revista, Mônica Weinberg, “a revolução da educação de alto nível via internet é uma realidade [...]. Já funcionam, e muito bem, classes globais freqüentadas por alunos de toda parte, ensinados pelos melhores professores do mundo [...]”. Continuando, diz: “É um grande passo rumo à consolidação de uma das maiores conquistas da civilização tecnológica: a massificação da educação de excelência”.

No âmbito das organizações o quadro não é diferente. O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAED), elaborado pelo Instituto Monitor (2007), aponta que o mercado corporativo, para enfrentar a competitividade do mercado, vem utilizando, com mais freqüência, os métodos educacionais *on line* (a distância). O interesse pela educação a distância tem sido crescente por parte deste segmento. De acordo com os resultados da pesquisa divulgada pelo Portal Learning e Performance Brasil (2013), 90% dos executivos consultados acreditam que o interesse pela educação a distância aumentará consideravelmente em 2014. Do total de organizações pesquisadas, 70% delas demonstraram que a grande motivação para a adoção do *e-learning* em 2014 é a redução dos custos de viagens, hospedagem e transporte; apenas 30% delas são motivadas pela maior rapidez no processo de treinamento. O censo da EaD no Brasil - referente ao ano de 2012 - publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2012), informa que, do total de cursos livres¹⁶ ofertados, 39% são desenvolvidos por grandes empresas. As micro, pequenas e médias empresas também apresentam uma oferta significativa: 12%, 33% e 16%, respectivamente (ABED, 2012, p. 21).

Na esfera estatal, as ações com o propósito de estimular a expansão da EaD se fazem visíveis pelo lugar de destaque que a matéria tem ocupado na agenda pública. Tal circunstância se manifesta não só pela ampla legislação editada a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mas, também, pelo aporte de recursos destinados ao seu fomento, pela estrutura e pelo aparato organizacional criados para a sua viabilidade¹⁷. Para se ter uma idéia,

¹⁶Segundo a ABED (2012, p.21) curso livre é aquele que não precisa de autorização de órgão normativo para ser oferecido ao público interessado. Nos cursos livres, em 2012, a maioria das matrículas foi realizada em cursos de extensão universitária (54%) e de iniciação profissional (17%). Em relação às conclusões, nos cursos livres, a maior parte concentrou-se em iniciação profissional (39,8%) e aperfeiçoamento (23,7%). A maior parte das conclusões em cursos corporativos está associada a cursos para treinamento em habilidades sociais e comportamentais.

¹⁷Criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) em 1995, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005. Após extinção da SEED, em 2011, no governo de Dilma Rousseff, a UAB que era um dos maiores projetos da SEED, passa a compor a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

de acordo com Clímaco (2011), em 2005 e 2006, dois editais nacionais foram lançados pelo MEC para apoiar a implementação de pólos de apoio presencial pelos estados e municípios e fomentar a oferta de cursos a distância por IES públicas. Ainda segundo o mesmo autor, no período de 2007 a 2011, na política de expansão da EaD foram investidos um montante de recursos da ordem de R\$ 1,5 bilhão, ações que atestam a relevância que o poder público confere à educação a distância.

No Brasil, não obstante os esforços governamentais em impulsionar a EaD, um longo percurso ainda deve ser trilhado para a sua consolidação, notadamente no terreno das universidades públicas. A despeito do preconceito que ainda se insiste em alimentar e da experiência brasileira relativamente recente em educação a distância – ao menos nas instituições escolares públicas - conforme dados apontados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é franca a sua expansão, notadamente na formação de professores em exercício (GIOLO, 2008).

Para se ter uma idéia, segundo o INEP (2010), as matrículas de nível superior em educação a distância cresceram 158 vezes entre 2000 e 2009, passando de 5.287 no primeiro ano para 838.125, o que vem sinalizar o seu potencial de democratizar o acesso à educação superior. Já o Censo da Educação Superior de 2010 (INEP, 2011) aponta que entre 2001 a 2010 o número de estudantes matriculados aumentou 170 vezes. A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) também aponta esta tendência. Segundo a citada entidade, entre 2011 a 2012 houve um aumento de 52,5% das matrículas na modalidade EaD (ABED, 2012, p. 21), com evidente supremacia das instituições privadas na sua oferta.

No caso do Brasil, e da Bahia em particular, que apresenta áreas de baixa densidade demográfica, muitas delas isoladas dos grandes centros urbanos, a educação a distância se apresenta como um recurso de longo alcance para muitos dos seus cidadãos que, por alguma razão, se encontram impossibilitados de freqüentar cursos presenciais. A fala de Moraes (2010, p. 551) nos dá conta desta realidade:

Tem-se percebido que a EaD não apenas amplia oportunidades, para indivíduos e grupos sociais ‘confinados’ pelo espaço ou pela agenda social, isto é, pelos seus ritmos de vida e trabalho. Essa é uma das motivações mais enunciadas, nos projetos em uso e na literatura do campo. Parece haver claras evidências empíricas dos resultados. Nesse sentido, ela amplia o poder de fogo da educação, em geral, como fator de desenvolvimento.

Por certo, a educação a distância pode ser o recurso poderoso para fazer recuar as situações de acentuado contraste e contradição que coexistem ao mesmo tempo: dualismo social, desenvolvimento e atraso, pobreza acentuada e riqueza, sem contar com a falta de oportunidades, que reforça mais ainda as desigualdades.

Na fase de levantamento bibliográfico, foi possível identificar estudos sobre a EaD, nas mais diversas perspectivas: formação de professores, uso de recursos tecnológicos, políticas de EaD, modelos de estrutura organizacional para a EaD, relatos de experiências, só para exemplificar.

André et al (2008, p. 133) registram que a produção do conhecimento no Brasil a respeito da EaD apresenta perspectivas multifacetadas, que se manifestam em áreas de conhecimento distintas como, por exemplo, Engenharia de Produção, Matemática, Informática, Pedagogia, Comunicação, Enfermagem, entre outras, que a partir de uma visão particularizada prestam contribuições relevantes para o entendimento da educação a distancia.

Nessa etapa de pesquisa, também se observou, comparando-se à produção científica de outras áreas de conhecimento, a relativa escassez de pesquisa no campo da EaD, fato também registrado por Preti (2002). Entretanto, Costa et al (2006) informam que a maciça produção científica ocorreu entre 1998 a 2005, quando se atesta um crescente interesse pelo tema. Conforme os autores, no banco de tese da CAPES, utilizando as palavras-chave “educação a distância” ou “ensino a distância”, no citado período, foram identificadas 219 teses.

No Anuário Estatístico Brasileiro da Educação a Distância, edição 2008, embora o quantitativo apontado não seja coincidente, a tendência de crescimento da produção científica brasileira sobre EaD se confirma (ANDRÉ, et al 2008, p. 135). Segundo os autores, entre 1999 a 2008, nos programas de pós-graduação foram catalogados 939 títulos de produções que versam a respeito da EaD, sendo 762 dissertações de mestrado e 177 de teses de doutorado. A Região Sul é a que apresenta o maior número de publicações a respeito do tema.

Quando se trata de estudos relacionados às práticas de EaD em universidades, observa-se, ainda, que os esforços de pesquisa se concentram, prioritariamente, nas ações desenvolvidas por universidades localizadas nas regiões Sul e Sudeste do país, e na região Centro-Oeste do Brasil, por meio da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Isto talvez se explique por conta de duas situações: o pioneirismo destas instituições na oferta de curso na modalidade a distância; e a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância em 1994 e da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em dezembro de 1995, que motivou as instituições a se lançarem neste novo modelo de ensino, conforme assinala Segenreich (2004).

No estado da Bahia, a despeito da relevância e do alcance da educação a distância para o processo educacional/formativo das pessoas, e, por conseguinte, para o desenvolvimento, observa-se a escassez de estudos direcionados a averiguar os seus impactos e potencialidades, a partir de ações implementadas por uma universidade pública baiana.

De certo, a experiência que se traz em educação a distância, ao menos no contexto das universidades baianas, ainda é muito recente. Entretanto, dentre elas, a UNEB apresenta-se como a instituição que mais tem ampliado as suas ações na oferta de cursos de nível superior a distância, o que vem atestar a relevância em abordar o assunto.

Deste modo, se estabelece o desafio de encarar uma discussão relacionada a quatro perspectivas: desenvolvimento; educação; a relação entre educação e desenvolvimento; e educação a distância, para compreender cada um destes aspectos e estabelecer dinâmicas de análise a respeito de seus entrecruzamentos e possíveis vinculações da EaD com o processo de desenvolvimento. Neste sentido, em seu percurso, a tese se constrói nos debates que cingem as concepções de desenvolvimento que vão se entrecruzando com a educação e com a educação a distância.

Com a pretensão de explorar este campo de estudo (EaD), considerando o problema de pesquisa, com a presente tese pretende-se evidenciar, nas ações de educação a distância implementadas pela UNEB, tomando-se como referência empírica o curso de graduação a distância em Administração, contribuições específicas ao desenvolvimento, a partir do conceito assumido na tese.

1.2 A QUESTÃO DA PESQUISA

Por longo período da história brasileira, o sistema de educação superior não foi capaz de atender à crescente demanda por vagas. A situação apontava para uma necessária política pública de reversão deste quadro, que finalmente se manifesta com a promulgação da LDB, quando se institui, pela primeira vez, no sistema educacional brasileiro, a educação a distância, impulsionando novos padrões de oferta da educação, ao tempo em que sinaliza com a possibilidade de ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior. A partir de então, como sugere Valente (2003), a EaD tem recebido atenção especial do governo, sendo adotada, inclusive, pelo MEC, como medida para reparar as distorções educacionais.

Em meio a esta demanda emergencial, um novo paradigma de sociedade se desponta no horizonte do século XXI. Na denominada “era do conhecimento” (DOWBOR, 2001; DRUCKER, 2001; TOFFLER, 2002) o capital mais valioso, ao invés de ser a matéria-prima e os bens produzidos, passa a ser o conhecimento¹⁸.

¹⁸ Ao se referir ao termo, adota-se a concepção de Valente (2003, p. 140) para quem o conhecimento é o que cada indivíduo constrói como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação.

De fato, como assevera Dowbor (2001), a sociedade do século XXI tem experimentado profundas transformações em decorrência da revolução tecnológica, notadamente pela intensificação do uso da internet. Os seus amplos e distintos desdobramentos se fazem sentir no cotidiano das pessoas, de modo que o indivíduo que não dispõe de domínio da técnica (LÉVY, 1999) poderá se tornar inadequado ao exercício de algumas funções laboriais. Por isso, mais do que nunca, a formação ao longo da vida passa a ser uma necessidade para a sobrevivência do homem contemporâneo (BELLONI, 2006). Assim, para o alcance de melhores níveis de educação é preciso que sejam criadas condições de acesso ao conhecimento, o que passa, necessariamente, pelo aumento da oferta de educação adequada às demandas atuais da sociedade contemporânea.

Adicionado a este quadro, o vigoroso entrelaçamento entre “universalização da cidadania” e a “disseminação do processo educacional”, como destaca Zuin (2006, p. 937), fez com que as escolas se tornassem elementos-chave para atender às demandas das organizações: promover a formação de indivíduos qualificados, capazes de enfrentar desafios com flexibilidade. Com isso, a educação escolar ganha relevância e passa a ser uma exigência para a inserção no mercado de trabalho. Entretanto, em grande medida, a dinâmica que reveste a sociedade impõe diversos fatores restritivos que dificultam os indivíduos de freqüentarem cursos presenciais. Por isso, um processo de formação limitado espacial e territorialmente, com arranjo de aprendizagem pré-definido, já não atende aos plenos requerimentos de uma formação continuada, em uma realidade em que se faz imperativo “tornar-se um eterno aprendiz”.

Acrescente-se ainda que a inserção do Brasil nos circuitos da competitividade da era global tem impulsionado a emergência de qualificação profissional das pessoas, o que vem incrementando a procura por cursos de graduação e pós-graduação. Com isso, as diversas instituições de ensino e as organizações em geral vêm ampliando suas ações no ambiente educacional/formativo, por meio da oferta de cursos na modalidade a distância, uma vez que os recursos digitais asseguram possibilidades de diferentes abordagens e atendimento a demandas específicas. O maior desafio a ser enfrentado consiste na aquisição de uma linguagem pedagógica adequada ao processo de aprendizagem mediado pelas novas tecnologias da comunicação e informação. Em outras palavras, é necessário que sejam criadas novas formas de organizar o ensino e a aprendizagem, para que respondam aos desafios de torná-la acessível a toda a sociedade, com qualidade – garantir o acesso para todos sem comprometer a qualidade.

É nesse cenário que a EaD se apresenta e se firma, ao longo dos anos, como alternativa mais viável para o processo de democratização de oportunidades educacionais e de acesso à informação e ao conhecimento, que, no atual contexto, assume papel central para a emancipação do sujeito.

No Brasil, ao menos nos discursos institucionais/políticos, é lugar comum associar o termo desenvolvimento à educação, que na contemporaneidade é tida como uma das condições essenciais para o desenvolvimento dos países. Por isso, não raro, à educação superior atribui-se destaque, uma vez que, segundo Dias Sobrinho (2000), este nível de ensino se faz responsável, não apenas pela difusão do conhecimento, mas, sobretudo, pela sua produção nas diversas áreas de formação, servindo, por vezes, de estofo para os planos de desenvolvimento em curso.

Algumas declarações contidas em documentos institucionais podem ratificar esse argumento. Entre elas, destaca-se:

Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar de conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade. (UNESCO, 1998, p. 12).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, (BRASIL, 2001, p. 85), seguindo esta perspectiva, ao tratar das diretrizes da educação superior, sentencia: “Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior” .

Ao reforçar o potencial da educação, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD), realizado em Curitiba, em 2001, destaca que ela “deve ser compreendida como uma prática social que pode dinamizar outros processos sociais importantes para a conquista de uma vida pública que se organize na busca da construção de uma sociedade inclusiva” (ForGRAD, 2001, p.138).

Matias-Pereira, (2007, p. 45) no mesmo foco de entendimento, revela que, ao longo da história da humanidade, a educação tem desempenhado papel relevante na “construção de identidades sociais, impactando nas dimensões política, cultural, econômica e social”.

Na literatura especializada é visível o consenso em torno da idéia de que a educação é um dos indutores de desenvolvimento. Logo, sendo a educação a distância uma modalidade de educação ou uma prática pedagógica, como consideram vários autores aqui destacados, propõe-se investigar a EaD - enquanto um dos fatores de desenvolvimento da própria

educação, como ressalta Moraes (2010) – a partir dos seus impactos no desenvolvimento e de suas potencialidades de contribuição ao processo.

De certo, admite-se que a noção de desenvolvimento se mostra eivada de ambiguidades, o que, de alguma forma, dificulta o estabelecimento de um consenso em torno de seu conceito.

Em grande medida, o que se identifica na literatura ao tentar definir o que é desenvolvimento são indicações sobre as condições que se mostram adequadas ou necessárias para que isto aconteça.

O debate em torno do desenvolvimento ganha vulto a partir da Segunda Guerra, quando o desenvolvimento, segundo Ribeiro (2007), se estabelece enquanto ideologia e política de Estado dos Estados Unidos, incorporada por vários países. Com isso intensifica-se o interesse de estudos (ALMEIDA (2005); AMARAL FILHO (1996); AROCENA (2000, 2002); BOISIER (1989); DOWBOR (1996); BRESSER PEREIRA (1977, 2002, 2004); BRÜSEKE (1993); CANO (2001); CARDOSO, F. H.; FALLETO (1980); CORAGGIO (2006); ESTEVA (2000); FURTADO (1962, 1974, 2000, 2004); GADOTTI (2000); GREMAUDE (1996); JACOBI, (2005); MALUF (2000); MILONE (1991); MONTENEGRO GÓMEZ (2002); OLIVEIRA (2001); REYES (2001); ROZAS (1998); SACHS I. (2001); SACHS, W. (2000); SANDRONI (1999); SEN (2010); SIEDENBERG (2004); SINGER (1977); SOUSA SANTOS (2002); VEIGA (2005); WEINBERG (1986)), dentre outros citados nesta tese, sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento no contexto mundial e no contexto da América Latina. O tema passa a estimular amplas discussões no ambiente acadêmico, no meio governamental, notadamente na formulação de políticas públicas, e no seio da sociedade organizada, que busca alcançar os ideais de mudança que contornam o sentido que lhe é atribuído – progresso, evolução, modernidade (THEODORO, 2004). No Brasil, particularmente, o termo “desenvolvimento” se associou, ao longo da história, à idéia de progresso e modernidade, como destaca o autor. Desta forma, enquanto base do discurso político institucional, o termo “desenvolvimento” associa-se à idéia de modernidade e mudança; quando associado à idéia de evolução, o termo insere-se como componente elementar do discurso acadêmico-científico brasileiro.

É pertinente admitir que a noção de desenvolvimento, no Brasil, também emerge dos planos estatais, que, da mesma forma que as políticas para o ensino superior, conforme denuncia Sguissardi (2009), foram fortemente influenciados pelos organismos multinacionais – Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), entre outros.

Cabe lembrar, ainda, que o conceito de desenvolvimento assume diversos contornos ao longo dos tempos. Até a década de 1970, a noção de desenvolvimento esteve atrelada ao crescimento econômico. A partir do final século XX, com a chegada dos anos de 1990, como lembra Moraes (2010, p. 548), aos indicadores de crescimento econômico - que até então se estabeleciam como referência à noção de desenvolvimento - se tem acrescentado outros critérios de aferição relacionados à “sustentabilidade ambiental e sócio-política”.

Da mesma forma, em uma perspectiva mais abrangente, autores como Bresser Pereira (1977) e Holanda (1980) concebem que o desenvolvimento equivale a um processo de mudança social e política, portanto não limitada à perspectiva econômica.

Sen (2010) agrega ao debate uma concepção que amplia o sentido do que se entende por desenvolvimento, na medida em que associa à idéia de desenvolvimento a materialização do bem estar da sociedade, efetivada por variáveis que estão além da pura dimensão econômica. Na perspectiva do autor, o desenvolvimento vincula-se à liberdade. Assim, para o alcance do desenvolvimento é imperativo que estejam presentes as condições necessárias à sua realização, em todas as dimensões. Sugere, portanto, que o alcance e a expansão das liberdades apresentam-se como condição essencial para o desenvolvimento. Neste sentido, o desenvolvimento, enquanto processo integrado de ampliação de liberdades, está associado à remoção de todas as restrições que impedem as pessoas de ampliarem as suas escolhas e oportunidades. Para o autor, as liberdades política e econômica são mutuamente dependentes, uma vez que uma reforça a outra. Portanto, não se viabilizam oportunidades sociais como saúde e educação, por exemplo, sem liberdade econômica. Da mesma forma, não se viabilizam as oportunidades individuais de participação política e econômica, sem que sejam alcançadas oportunidades sociais. Daí que a educação se estabelece como um fator preponderante para a emancipação do sujeito, seja mediante a construção de condições para o protagonismo da própria história, seja como caminho para alcance de condições que viabilizem a sua inserção nos mercados produtivo ou de trabalho.

Disso entende-se que, além da acumulação de riqueza - inovação tecnológica, aumento da renda *per capita* - o desenvolvimento tem como elementos constituintes: a educação, a saúde, o saneamento básico, superação da pobreza, a segurança, a moradia, a democracia, a igualdade de gênero, sustentabilidade sócio-ambiental e a liberdade de participação política. Neste quadro de amplas variáveis que contornam a concepção do que seja desenvolvimento, tomando-se como pressuposto que a educação é um dos indutores do desenvolvimento, cabe indagar: **Como a educação a distância contribuiu para o processo de desenvolvimento?** Ao alcance do problema, outro questionamento, não menos importante, perpassa: **como o**

curso de graduação a distância em Administração repercutiu no contexto de vida dos funcionários da UNEB, lotados no *campus V*?

1.3 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E OBJETIVOS

Tem-se como pressupostos que a EaD pode contribuir para o desenvolvimento, na medida em que:

- Proporciona condições para a inserção produtiva dos sujeitos
- Contribui para a promoção profissional
- Estimula o engajamento comunitário
- Possibilita o incremento da renda
- Promove a capacitação profissional
- Incentiva a educação continuada
- Oportuniza o acesso à educação superior para um grande contingente de adultos que se encontram, por alguma razão, impossibilitados de frequentar os programas de educação presenciais.

O objetivo que se persegue consiste em identificar como a educação a distância no âmbito do *campus V* da UNEB, por meio da oferta do curso de graduação a distância em Administração, contribuiu para o desenvolvimento. Ou seja, identificar, na EaD, por meio do citado curso, contribuições específicas para o processo de transformação social¹⁹. Com este percurso, pretende-se focalizar a sua repercussão no contexto de vida dos egressos, especificamente, dos servidores da UNEB, lotados no *campus V*, contemplados com a oferta do citado curso, levando em conta o modo como os indivíduos envolvidos com esta ação perceberam os seus impactos/contribuições para o desenvolvimento e, assim, estabelecer uma análise contrastiva entre a visão de especialistas em EaD, a ação institucional no campo da

¹⁹Para fins desta tese, adota-se a perspectiva de transformação social em Polanyi (1994), conforme apresenta Castles (2002, p. 125). Para o autor, normalmente, o termo transformação social implica “uma noção subjacente sobre o modo como a sociedade e a cultura se transformam em resposta a factores como o crescimento económico, a guerra, ou convulsões políticas. Podemos ter em mente a ‘grande transformação’ das sociedades ocidentais (Polanyi, 1944), provocada pela industrialização e pela modernização, ou alterações mais recentes associadas à descolonização, à formação do estado-nação e a mudanças económicas”. Em uma abordagem mais ampliada, para o autor, a “noção de transformação social, pelo contrário, não supõe qualquer resultado pré-determinado, nem tão-pouco que se trate de um processo essencialmente positivo. A transformação social pode ser vista como a *antítese da globalização*, num sentido dialéctico em que é parte integrante da globalização e, simultaneamente, como um processo que mina as suas ideologias nucleares”.

EaD e a percepção dos egressos - aqui definidos como informantes-chave - a respeito da educação a distância²⁰.

Com este encaminhamento, buscou-se conhecer as ações desenvolvidas pela UNEB, com base em sua política para educação a distância, para verificar o seu alcance e como (ou se) elas contribuem para o desenvolvimento, não apenas por meio da inclusão de pessoas na educação superior, mas, também, para a formação de indivíduos aptos ao mercado de trabalho e (ou) ao mercado produtivo. Admite-se que a universidade, além de atender aos requerimentos de ordem prática – formação de profissionais para o mercado de trabalho e produtivo - também se faz espaço do cultivo de aspirações e ideais que se pretendem expressar por meio de suas ações, objetivando estabelecer e reafirmar pautas que atendam aos anseios de participação política, de inclusão social, de mudanças e de liberdade, que se fazem elementos constitutivos do desenvolvimento. Enfim, cabe às IES, notadamente à universidade, na formação profissional, atuar de forma a construir uma nova relação entre educação e sociedade. Nas palavras de Dias Sobrinho (2000), fiel à sua essência, a universidade deve agir para formar a sociedade e produzir conhecimento. Entre tantas urgências é preciso que o processo educativo dê conta de formar sujeitos competentes e competitivos para o mercado de trabalho e para a cidadania. Aptos para enfrentar os desafios da globalização, da nova divisão internacional do trabalho e da nova conjuntura, marcadamente influenciada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação.

Em alinhamento com o objetivo proposto, tomando como campo de estudo a UNEB (cenário de práticas), e tendo-se como referência empírica o curso de graduação a distância em Administração, a investigação buscou responder às seguintes questões: a) Como está configurada a política de educação a distância na UNEB e como ela se desenvolveu; c) Em que medida as ações de educação a distância, desenvolvidas pela UNEB, através do curso de graduação a distância em Administração, impactou na vida dos egressos, especificamente, os servidores da instituição lotados no *campus V*.

Face ao exposto, são objetivos específicos desta investigação:

- a) Estudar a educação, de maneira a verificar a sua relação com o desenvolvimento;
- b) Verificar como está configurada a política de educação a distância na UNEB e como ela se desenvolve;

²⁰A pesquisa realizada com egressos e professores focalizam, especificamente, aspectos relacionados ao curso de graduação em Administração a distância (projeto piloto ofertado mediante convênio UNEB/UAB).

- c) Identificar em que medida o curso de graduação em Administração a distância, ofertado pela UNEB/UAB impactou no desenvolvimento, segundo o conceito adotado no estudo;
- d) Identificar os diversos olhares dos atores envolvidos²¹ com a EaD - acerca dos seus impactos e potencialidades de uso para atender às demandas específicas/pontuais do desenvolvimento.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

A presente tese, além desta introdução e da conclusão, está estruturada em seis capítulos. O segundo capítulo traz as discussões teóricas e conceituais acerca de desenvolvimento. O terceiro capítulo discute as possíveis imbricações entre educação e desenvolvimento, enfocando a educação como fator de transformação social. O quarto traça um panorama da educação a distância, destacando as perspectivas conceituais, os seus aspectos históricos, bem como o seu processo de expansão. O quinto capítulo aborda os impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na EaD e suas implicações nas concepções de tempo e espaço. O sexto trata do percurso metodológico e o sétimo capítulo traz uma análise dos dados e, dentro do possível, aponta os achados da pesquisa.

²¹ Atores institucionais, egressos do citado curso e especialista em EaD.

2 DESENVOLVIMENTO: POSSÍVEIS PERCEPÇÕES E DISCURSOS

As discussões sobre desenvolvimento podem percorrer diferentes veredas, a depender das escolhas do pesquisador. Mesmo tendo em mente tal premissa, discorrer a respeito do tema pressupõe fazer uma contextualização que permita demarcar o surgimento dos debates que se estabelecem a respeito da noção de desenvolvimento, das suas perspectivas conceituais e modelos.

A noção de desenvolvimento que surge como subproduto de uma nova ordem estabelecida após a II Guerra Mundial, vem mudando (AROCENA, 2002, p. 5). Talvez seja esta a razão de se identificar, na literatura pertinente, diferenciadas perspectivas acerca do seu conceito.

Na área das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo no meio acadêmico, há um consenso por parte de pesquisadores em estabelecer a década de 1950 como marco em que se consolida o conceito de desenvolvimento (SIEDENBERG, 2004, p. 12). Não obstante, conforme o autor, “desenvolvimento continua sendo um conceito ambíguo, difuso, ou seja, um conceito cujos contornos não estão nitidamente definidos”.

Em meio a esse debate, duas concepções teóricas dos conceitos de desenvolvimento se sobressaem. A primeira, considerada convencional, vem sendo reexaminada frente à polêmica em torno da relevância que se confere à perspectiva econômica. A segunda, de caráter inovador, ao tempo em que relativiza o imperativo econômico, privilegia a integração social, a valorização das pessoas e a incorporação de componentes sociais, elementares para proporcionar as condições adequadas de desenvolvimento, tais como, por exemplo, saúde, habitação, educação, lazer e segurança.

Observa-se que a influência desta perspectiva se torna cada vez mais evidente na elaboração e implantação de planos de desenvolvimento. Isto porque a sociedade civil²², na atualidade, vem assumindo posições de protagonismo do desenvolvimento, mediante participação e diálogo permanente com todos os atores compromissados com ações desenvolvimentistas.

²²Adota-se aqui, a noção de Wolf (1991) que se refere à sociedade civil como expressão da comunidade, dos movimentos de base, da família, das organizações de voluntários, cooperativas e sindicatos. Na concepção de Bresser Pereira (1995, p. 87), “a sociedade civil é o povo, ou seja, o conjunto dos cidadãos organizado e ponderado de acordo com o poder de cada indivíduo e de cada grupo social, que têm um acesso diferenciado ao poder político efetivo [...]” Portanto, independente e distinta do Estado e do mercado.

2.1 DESENVOLVIMENTO: NOTAS INTRODUTÓRIAS

A maior dificuldade com que se depara ao falar de desenvolvimento refere-se ao seu amplo leque conceitual. Não há dúvidas quanto às ambíguas conotações e complexidade que envolvem o termo. Mesmo com os esforços empreendidos para estabelecer uma precisão conceitual, observa-se que ainda permanece o dilema quanto à sua explicitação. As discussões, não raro, gravitam em torno das estratégias de desenvolvimento e dos métodos de sua aferição, sem, contudo, esclarecer sobre que tipo de desenvolvimento se fala. Disso parece surgir a dificuldade em estabelecer um significado preciso, passível de aceitação absoluta. Embora não se identifique na literatura um conceito plenamente claro do que seja desenvolvimento, o que se verifica, não raro, são propostas de como alcançar este objetivo ou, quanto mais, indicações sobre as condições que se mostram adequadas ou necessárias para que isto aconteça. Passando-se por teóricos como Furtado (1974) e Sen (2010), o que se observa é que desenvolvimento, para além de um conceito claro, definido e determinado, é tido como um elenco de condições e variáveis complexas, que avançam a dimensão meramente econômica.

A tentativa de compreender o que é desenvolvimento vem motivando esforços para contínuas discussões. Não raro, como observado por Santos et al (2012, p. 45), o termo desenvolvimento, além de ser utilizado como um *slogan*, tornou-se, também, um termo multiparadigmático. O seu conceito, como ressaltado pelos autores, ao longo da história, vem se construindo com base “em três visões paradigmáticas: desenvolvimento como crescimento econômico, desenvolvimento como satisfação das necessidades básicas e desenvolvimento como elemento de sustentabilidade socioambiental”.

Esteva (2000, p. 62) registra que a palavra “desenvolvimento” tem sua gênese nos pressupostos da Biologia. A partir do século XVIII, o termo é utilizado, metaforicamente, para transmitir a idéia de movimento de um ser vivo desde a sua gênese até seu estágio de maturidade. Sob a influência de Darwin, a partir do século XIX, desenvolvimento carrega o sentido semântico de aprimoramento contínuo, representado por um movimento pelo qual um ser alcança uma forma sempre mais perfeita. Com o emprego do termo no campo social, no final do século XVIII, desenvolvimento passa a indicar um processo gradativo de mudança social (MILANI, 2005). Contudo, na medida em que a idéia de desenvolvimento encarna a construção de um projeto de sociedade, fica cada vez mais evidente a incorporação de setores fundamentais da sociedade. Assim, tem sido cada vez mais recorrente admitir que as possíveis

dimensões assumidas para falar de desenvolvimento são marcadamente influenciadas pelos contextos espacial e sócio-político.

Ao consultar o dicionário, o termo desenvolvimento tem como significado, “ação ou efeito de desenvolver (-se); crescimento, progresso; crescimento econômico, social e político de um país, região, comunidade [...]” (HOUAISS; VILLAR, 2001). Disso infere-se que desenvolvimento, em sendo aplicado à comunidade humana, denota uma situação de progresso em termos sociais, econômicos, culturais e políticos.

Em complementaridade a esta trajetória de análise, recorre-se a Bresser Pereira (1977, p. 21-24). O autor salienta que em face do seu caráter global e sistêmico, não há desenvolvimento parcial ou limitado à perspectiva exclusivamente econômica, exclusivamente social ou exclusivamente política. O desenvolvimento perpassa por uma transformação estrutural que provoca mudanças de ordem política, econômica e social. Portanto, não se confunde com a simples noção de crescimento, eis que o desenvolvimento está associado a um “processo social global” que acarreta a melhoria “automática, necessária e autônoma” dos padrões de vida de uma dada sociedade.

Acompanhando a mesma linha de análise, Holanda (1980) concebe que o desenvolvimento equivale a um processo de mudança social e política, portanto não limitada à perspectiva econômica (que associa desenvolvimento à idéia de acumulação de riqueza). Isto significa para o autor que o desenvolvimento incorpora não apenas aspectos quantitativos, como, por exemplo, a acumulação de riqueza – fator que assume centralidade no campo da economia, ao se conceituar desenvolvimento - inovação tecnológica, aumento da renda *per capita*, mas, também, aspectos qualitativos que se traduzem em transformações sociais.

Em busca de um alinhamento conceitual que alcance um entendimento a respeito da problemática do desenvolvimento, após II Guerra Mundial, intensificam-se os estudos e debates a respeito do assunto. Neste período, o registro mais relevante em torno da questão é a Carta das Nações Unidas²³, divulgada na Conferência de São Francisco (HUMANA..., 2007), em 1945, momento em que ocorre a criação oficial da Organização das Nações Unidas²⁴ (ONU). A sua criação fundamenta-se no propósito de promover a manutenção e melhoria

²³Vianna (2010) registra que a Declaração Inter-aliada e a Carta do Atlântico, ambas de 1941, já revelavam os anseios de progresso e de melhoria da qualidade de vida, por meio da criação de condições que garantam que todos os homens venham usufruir de seguridade social e econômica.

²⁴É um organismo internacional que nasce a partir da busca pela paz e desenvolvimento de todos os povos. Começa a existir oficialmente, no dia 24 de outubro de 1945, dia em que entrou em vigor a Carta das Nações Unidas e data em que se comemora em todo o mundo o “Dia das Nações Unidas”.

contínua dos níveis de qualidade de vida²⁵ por meio de uma proposta de desenvolvimento que, ancorada em aspectos humanos, culturais e ambientais, não se limite à perspectiva econômica.

O cenário após Segunda Guerra Mundial (1939-1945) apontava para um quadro de extrema pobreza dos territórios coloniais recém independentes e para a necessária reconstrução dos países industrializados afetados pela guerra (LAYRARGUES, 1998). Neste contexto, as prescrições de John M. Keynes (1883-1946), em defesa de uma maior intervenção do Estado na economia mediante planejamento estatal²⁶, passam a ser assimiladas por diversas nações, inclusive o Brasil, modificando substancialmente a forma de intervenção para o desenvolvimento. Como destaca Pedrão (2004, p. 6), a partir de então, os projetos de desenvolvimento dos países passam a representar a composição de poder nacional que se articula com alianças externas. Como destaca o autor, esta é a razão pela qual “os projetos nacionais mudaram de feição ao longo do tempo, segundo mudaram as condições de reprodução do poder econômico e do poder político”. Os desdobramentos deste processo se consolidam à “medida que as ligações transnacionais penetram em todas as esferas da vida em sociedade, as fronteiras nacionais tornam-se cada vez mais porosas e as autonomias locais perdem importância.” (CASTLES, 2002, p. 124).

Fortalecidos e em plena ascensão após a Segunda Guerra, os Estados Unidos assumem o papel de impulsionar o processo industrial das zonas devastadas pela guerra com o objetivo de viabilizar a melhoria dos níveis de qualidade de vida de suas populações, sob o pressuposto de que a promoção do desenvolvimento seria uma estratégia para assegurar a paz. Esta política, que se notabilizou com o Plano Marshall, ao mesmo tempo em que se manifesta como uma contra ofensiva ao avanço da influência socialista (REYES, 2001), desenha os contornos de uma nova configuração geopolítica do mundo. A partir de então, as perspectivas de desenvolvimento de Rostow (no âmbito de alcance da política norte americana pós-guerra)

²⁵Tem-se como admissível aceitar que o conceito de qualidade de vida se mostra impreciso à consideração de que cada indivíduo assume uma base de referência para defini-la. Deste modo, para fins deste trabalho, assume-se a concepção de que qualidade de vida estriba-se no atendimento às necessidades básicas do indivíduo, quer em suas condições objetivas (saúde, educação, transporte, trabalho, moradia, entre outros), quer em suas condições subjetivas (valores e crenças, afeto, participação, reconhecimento, entre outras). Incorpora ainda, questões ambientais, que impactam na vida das pessoas, como: preservação da água, da terra, do ar, saneamento básico, contenção da poluição, manejo adequado dos recursos naturais, entre outras relacionadas a preservação de todo ecossistema.

²⁶Esta concepção de estratégia de desenvolvimento, como registra Bresser Pereira (2004, p. 57), foi também defendida pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB. Conforme o autor, “para o ISEB, o desenvolvimento dos países então subdesenvolvidos só seria possível se fosse fruto de um planejamento e de uma estratégia, tendo como agente principal o Estado”.

e da escola cepalina (no âmbito da América Latina e do Caribe) ganham relevância nas discussões em torno do assunto.

Em meio ao confronto político e ideológico entre comunismo e capitalismo no contexto da Guerra Fria, Walt Whitman Rostow (1916-2003)²⁷ desempenha relevante papel na construção do desenvolvimento enquanto ideologia e política de Estado dos Estados Unidos. Tal política consistia em induzir (cooptar) os países subdesenvolvidos a aderirem, mediante concessão de empréstimos internacionais e assistência técnica, a uma política econômica internacional voltada para atender à necessidade de expansão internacional do capital, sob sua liderança (RIBEIRO, 2007). A partir de então se reafirma o papel estratégico do Estado no ordenamento social, econômico e político, destacando a sua relevância para garantir o interesse coletivo. Ao mesmo tempo, em face à polarização – Estados Unidos e União Soviética - estabelecida pela nova ordem política e econômica, surgem novos desafios, pactos e compromissos.

Longe de uma neutralidade, como se pode observar, o conceito de desenvolvimento pode assumir diferentes acepções e alcances. Afinal, a sua noção emerge do contexto social inerente a determinado espaço geográfico. Assim, infere-se que desenvolvimento é uma construção histórica e social. Logo, em sendo um produto e uma contingência, pode ser modificado.

Nota-se que esta perspectiva se revela em Furtado (2000, p. 22) quando destaca que “a concepção de desenvolvimento de uma sociedade não é alheia à sua estrutura social, tampouco a formulação de uma política de desenvolvimento e sua implantação são concebíveis sem preparação ideológica.” Com isso, é cabível admitir que não existem modelos padronizados de desenvolvimento, passíveis de aplicação indistinta a diferentes países, razão porque se torna recomendável, nas ações de desenvolvimento, considerar as peculiaridades determinadas pelas condições históricas e sociais que revestem cada local, em dado tempo.

Em sua obra *A pré-revolução brasileira*, Furtado (1962) já defendia a idéia de que não é possível ter desenvolvimento sem liberdade do indivíduo. Em sua ótica era necessário promover reformas estruturais e viabilizar uma política de desenvolvimento de natureza qualitativa, com a efetiva participação da sociedade, proposição que tangencia com as idéias

²⁷Sem levar em consideração as especificidades de cada país, Rostow formulou uma escala evolutiva pela qual a economia deve passar, desde a sociedade tradicional até o alcance de uma sociedade de consumo em massa, desde que reunidas as condições básicas (ROSTOW, 1961).

de Sen (2010) acerca de desenvolvimento como possibilidades de liberdade, perspectiva de essencial relevância para sua análise do desenvolvimento.

As discussões trazidas por Sen (2010), avançam para além daquelas apresentadas por Furtado (1974), para quem o desenvolvimento não é um processo limitado a indicadores econômicos. Enquanto na perspectiva de Furtado o desenvolvimento vincula-se ao grau de satisfação das necessidades humanas, as idéias de Amartya Sen acerca de desenvolvimento agregam, além das variáveis de Furtado, outras dimensões, entre as quais se destacam: democracia, igualdade de gênero, liberdade de participação política e educação. Diante disso se vê a dificuldade em obter um quadro conceitual preciso, haja vista o caráter subjetivo que envolve muitas destas variáveis.

Em face a esta perspectiva, reafirma-se que as discussões em torno dos conceitos de desenvolvimento não se mostram restritas, nem se reduzem à noção de desenvolvimento econômico. A abordagem que enfatiza a prevalência do aspecto econômico na noção de desenvolvimento é apontada por Sen (2010, p. 16-17) ao trazer a tese de “desenvolvimento como expansão de liberdades substantivas”. Em sua obra intitulada “*Desenvolvimento como liberdade*”, adverte que para uma concepção adequada de desenvolvimento não se deve concentrar em indicadores de caráter meramente econômico. Para Sen (2010), o desenvolvimento associa-se à expansão das liberdades humanas, que podem resultar também, do avanço econômico, da inovação tecnológica e do progresso industrial. O autor ainda destaca os elementos que limitam a liberdade: carência de oportunidades econômicas e sociais, interferências de governos repressivos, pobreza por falta de oportunidades de sobrevivência do sujeito, de modo que tais privações desencadeiam outras formas de privações: a privação de liberdade econômica gera a privação de liberdades sociais, que, por sua vez, pode gerar privação de liberdades econômicas.

Em Sen (2010, p. 16) o enfoque nas liberdades humanas contrasta com as perspectivas mais limitadas de desenvolvimento, como por exemplo, aquelas que associam o desenvolvimento com crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), com acúmulo de riqueza, industrialização, aumento da renda *per capita*, inovação tecnológica, entre outros. Embora a otimização destes indicadores seja relevante para garantia da liberdade dos cidadãos, como destaca o autor, requer-se, para a sua plenitude, outros determinantes como: “disposições sociais e econômicas (serviços de educação e saúde) e os direitos civis (liberdade de participar de discussões e averiguações públicas).” Assim a compreensão do que é desenvolvimento em Amartya Sen está relacionada à elevação do nível de qualidade de vida que deve ser aferida pelas liberdades que desfrutamos. A liberdade, nesta concepção, está relacionada com as

possibilidades de agir e tomar decisões livremente, de ter acesso a oportunidades e condições propícias para desenvolver potencialidades. Em outras palavras, a qualidade de vida não deve ser mensurada pela riqueza da nação. Deve ser medida pelas liberdades proporcionadas aos indivíduos: liberdade política, oportunidades sociais, garantia de segurança, transparência na gestão pública e outras que concorram para o aumento da liberdade individual, que podem ser intensificadas por meio de ações governamentais nas áreas de saúde, habitação, saneamento básico, educação, entre outras que contemplem as necessidades dos cidadãos. Assim, para o autor, o empobrecimento humano não ocorre apenas pela falta de riqueza. Ocorre, especialmente, pela falta de oportunidade de garantir a sua sobrevivência e outras formas de privações. De encontrar meios de satisfazer suas necessidades básicas.

Do que se expôs, deduz-se que desenvolvimento não carrega o mesmo sentido semântico de crescimento. Afinal, crescimento econômico não importa, necessariamente, em desenvolvimento. Para a efetivação do desenvolvimento é necessário que o crescimento envolva uma “distribuição equilibrada das riquezas produzidas” (RIBEIRO, 2002, p. 126). Contudo, importa dizer, ainda, que não se pode atingir desenvolvimento sem o correspondente crescimento da economia.

2.2 A NOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO E CRESCIMENTO ECONOMICO.

Após a Segunda Guerra Mundial, tornam-se mais evidentes os anseios por desenvolvimento. A partir de então, como destaca Montenegro Gomez (2006), são adotadas ações das mais diversificadas, que são aceitas como justificadoras para o alcance do pretendido desenvolvimento (empréstimos aos países subdesenvolvidos para beneficiar interesses estratégicos de empresas dos países centrais, ações intimidadoras em nome da liberdade, entre outras que atentam contra a democracia e autodeterminação dos povos). Em nome deste almejado desenvolvimento, muitos governos mutilam os interesses coletivos. Entretanto, nutrindo a esperança de alcance do desenvolvimento propalado, muitos acreditam que os sacrifícios valem (e valeram) a pena (SACHS, 2000). Os aspectos subjacentes desse quadro se revelam na fala de Pedrão (2004, p. 6), quando destaca que “é preciso reconhecer que os projetos nacionais foram sempre composições de poder que tiveram alguma relação externa essencial e que se situaram em certas conjunturas da economia mundial”.

Tendo como meta prioritária o desenvolvimento, a partir da década de 1950, os países periféricos se lançam na busca desenfreada pela industrialização. No bojo deste processo, os esforços se concentram no binômio “produção em massa e estímulo ao consumo”. Em

consequência, como registra Escobar (2000), nestes países o desenvolvimento passou a significar um crescimento da sua renda *per capita*. Com esta concepção, desenvolvimento se confunde com crescimento econômico, que, por sua vez, assume centralidade, notadamente no tocante à elevação dos índices do Produto Interno Bruto (PIB), do Produto Nacional Bruto (PNB), da renda *per capita* e das taxas de inovação.

Como registra Andion (2003, p. 1035), tradicionalmente, desenvolvimento esteve associado à noção de crescimento, progresso material, de aumento de riqueza, denotando um “estágio econômico, social e político de uma dada comunidade com altos índices de rendimento dos fatores de produção (capital, trabalho e recursos naturais)”.

No meio acadêmico, as discussões em torno do conceito de desenvolvimento são significativamente fecundas, sobretudo quando se trata da distinção entre crescimento e desenvolvimento econômico.

Embora se identifique em Naredo (1996, p. 362) a recusa em estabelecer uma distinção entre desenvolvimento e crescimento, ao entendimento de que se trata de uma “digressão verbal, vazia de conteúdo”, cabe trazer os argumentos que apostam tanto na distinção como na convergência de significado entre crescimento e desenvolvimento econômico.

Na literatura macroeconômica, identificam-se, em grande medida, abordagens com clara distinção conceitual entre desenvolvimento e crescimento econômico (GREMAUD, 1996; MILONE, 1991; SANDRONI, 1999; SINGER, 1977). Da mesma forma, observa-se, embora com irrelevante incidência, uma compreensão de que desenvolvimento e crescimento econômico carregam o mesmo significado (MÉIER; BALDWIN, 1968). Observa-se, ainda, que atualmente se assimila a crença que o crescimento econômico é uma garantia para o aumento imediato do nível de bem estar social. Por outro lado, verifica-se uma anuência subjacente que o crescimento econômico não induz, necessariamente, o desenvolvimento (MALUF, 2000). Contudo, se constitui em um dos caminhos para o seu alcance.

Méier e Baldwin (1968) consideram o desenvolvimento como um fenômeno do crescimento. Daí a afirmarem que embora entre os termos desenvolvimento e crescimento seja viável esboçar sutis diferenças, em essência, são sinônimos.

Contrapondo-se a esta perspectiva, Singer (1977) defende a tese de distinção conceitual entre desenvolvimento e crescimento econômico. Para o autor, a expressão desenvolvimento econômico afigura-se como um processo de transformação qualitativa da estrutura econômica de um país. O crescimento econômico por sua vez, está relacionado ao

aumento contínuo do Produto Nacional Bruto (PNB), ou seja, o crescimento econômico decorre do aumento do produto *per capita* em dado período considerado de análise.

Comungando da mesma perspectiva, Milone (1991) considera que há clara diferença conceitual entre desenvolvimento e crescimento econômico, porquanto é possível uma nação crescer sem que haja desenvolvimento. Deste modo, na visão do autor, o crescimento expressa um crescimento contínuo do produto nacional viabilizado pela eficácia do processo produtivo. O desenvolvimento econômico expressa um crescimento do bem estar social representado pela redução nos níveis de pobreza e pela elevação das condições de saúde, educação, moradia e nutrição.

Gremaud (1996), na mesma linha de compreensão, reconhece que desenvolvimento e crescimento econômico não contemplam o mesmo significado. Para o autor, crescimento corresponde ao aumento quantitativo da produção, enquanto a idéia de desenvolvimento está associada ao bem estar de uma dada população.

Em Sandroni (1999, p. 141), o crescimento econômico é definido como o “aumento da capacidade produtiva da economia” traduzido, basicamente, pelo Produto Nacional Bruto (PNB) *per capita*. O crescimento econômico também pode ser indicado, conforme aponta o autor, “pelo índice de crescimento da força de trabalho, pela proporção da receita nacional poupada e investida e pelo grau de aperfeiçoamento tecnológico”. Já o desenvolvimento econômico se traduz no “crescimento econômico acompanhado pela melhoria do padrão de vida da população” com transformações estruturais na economia (SANDRONI, 1999, p. 169).

Reyes (2001, p. 1-2) admite que a noção de desenvolvimento incorpora, atualmente, três dimensões: social, enquanto possibilidade de atendimento das necessidades da população como acesso à educação, habitação, serviços de saúde, nutrição, uso racional e sustentável dos recursos naturais, mediante o uso de tecnologia que respeite as características culturais de cada povo; econômico, em relação à existência de oportunidades de emprego, satisfação das necessidades básicas e uma satisfatória distribuição e redistribuição de riqueza; e política, no que diz respeito à legitimidade dos governos, não apenas em relação a lei, mas, também, em termos de prover à maioria da população benefícios sociais.

Nos termos de Oliveira (2002, p. 40),

O desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem econômica, política e, principalmente, humana e social. Desenvolvimento nada mais é que o crescimento – incrementos positivos no produto e na renda – transformado para satisfazer as mais diversificadas necessidades do ser humano, tais como: saúde, educação, habitação, transporte, alimentação, lazer, dentre outras.

Com este leque de abordagem a respeito de desenvolvimento e crescimento econômico, é relevante trazer as idéias de Ignacy Sachs (2001, p. 157-158) ao debate:

[...] o fato de que o desenvolvimento não está contido no crescimento econômico não deve ser interpretado em termos de uma oposição entre crescimento e desenvolvimento. O crescimento econômico, se repensado de forma adequada, de modo a minimizar os impactos ambientais negativos, e colocado a serviço de objetivos socialmente desejáveis, continua sendo uma condição necessária para o desenvolvimento.

Como contribuição ao esclarecimento das discussões entabuladas em torno de desenvolvimento e crescimento, ouçamos Furtado (2004, p. 484, grifo do autor):

[...] o *crescimento econômico*, tal qual o conhecemos, vem se fundando na preservação dos privilégios das elites que satisfazem seu afã de modernização; já o *desenvolvimento* se caracteriza pelo seu projeto social subjacente. Dispor de recursos para investir está longe de ser condição suficiente para preparar um melhor futuro para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida da população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento.

Com isso se pode entender, em linhas gerais, que desenvolvimento econômico corresponde ao crescimento econômico acrescido das melhorias na qualidade de vida que proporciona à sociedade.

Embora seja cada vez mais comum o crescimento pela desigualdade, com efeitos perversos para a humanidade (SACHS Ignacy, 2001, p. 157), contrariando a noção de desenvolvimento exclusivamente econômico, tem sido cada vez mais freqüente entender “o desenvolvimento como um processo de aprimoramento das condições gerais do viver em sociedade, em nome de uma maior felicidade individual e coletiva, ancorada na autonomia.” (RODRIGUES, 2003, p. 15).

Com estas discussões entabuladas pelos autores anteriormente referenciados é aceitável admitir, em consonância com Esteva (2000), que desenvolvimento econômico pode ser entendido como um processo de evolução. Entretanto, tal processo não se reduz às variações conjunturais porque o desenvolvimento, na sua acepção mais ampla, implica em mudanças significativas na sociedade. Assim, níveis de produtividade das atividades econômicas, níveis de renda da população, taxa de urbanização, taxa de emprego, de pobreza, de escolarização, condições gerais do meio ambiente, habitação, segurança, saúde social e condições gerais de vida podem ser considerados como fatores de desenvolvimento que devem ser observados, quando se toma o desenvolvimento como um fenômeno multidimensional.

Cabe ressaltar, entretanto, que a idéia de desenvolvimento, historicamente, esteve ligada à competição por diferentes formas de apropriação de riqueza. Contudo, as transformações do panorama econômico e político em escala mundial modificam, a partir da década de 1970, a forma de estabelecer ações em prol do desenvolvimento. As discussões em torno do tema passam a ser guiadas por princípios humanitários e universais. A dinâmica e os novos desafios com os quais a sociedade se depara revela fragilidade das práticas e sistemas de valores, expondo as condições degradantes da qualidade de vida. Os modelos/estratégias de desenvolvimento regional praticados neste período já não atendem à nova e complexa realidade (BOISIER, 1989). Em grande medida, para o autor, esta limitação decorre das seguintes circunstâncias: quando na sua elaboração e implantação se negligencia o contexto social; quando não se contempla a incorporação de múltiplos saberes para uma leitura que dê conta da pluridiversidade espacial do contexto de sua aplicação; quando ocorre a dissociação entre políticas regionais e políticas econômicas nacionais e nos casos em que promovem a separação entre sujeito (enquanto ator social) e projeto de desenvolvimento.

No atual estágio de evolução da sociedade humana, manifesta-se em diversas frentes o propósito de desvendar mecanismos mais eficientes e adequados de elevação da qualidade de vida. Neste esforço, agentes de diferentes segmentos sociais e pesquisadores buscam formular idéia e caminhos de compreensão do desenvolvimento, para construir rumos para a sua implementação. Com este empreendimento, verificam-se avanços relevantes em favor de um projeto de sociedade que privilegie a equidade, o fortalecimento da cidadania e garanta o acesso às oportunidades. É neste cenário em que se vem revendo, criticamente, métodos e práticas até então inquestionáveis de avaliação e de iniciativas de desenvolvimento.

Assim, no repertório de possibilidades que demarcam o campo de ação para promover o desenvolvimento, emerge a idéia de autoconhecimento, entendida como condição necessária para orientar as ações que sejam capazes de impulsionar várias frentes de mobilização para pôr em curso a desejável mudança.

2.3 DESENVOLVIMENTO: PARA ALÉM DA PERSPECTIVA ECONÔMICA.

A proliferação de chaminés que se intensifica a partir de Revolução Industrial²⁸ (1750-1830), em grande medida, simbolizou uma noção de desenvolvimento que por muito tempo

²⁸Neste período surgem as reflexões acerca de desenvolvimento, com destaque para o livro “A Riqueza das Nações” (1776) de Adam Smith, que buscava identificar os fatores responsáveis pela formação da riqueza

prevaleceu. Seguindo a lógica da racionalidade econômica, sem que estivesse presente qualquer compromisso com a qualidade de vida e preservação do planeta, o processo de industrialização se dissemina. Esse modelo de “progresso” não ocorreu sem que houvesse custos para a humanidade. Os seus resultados se mostram na evidente degradação do meio ambiente e do seu ecossistema, exigindo uma reflexão sobre as práticas sociais, de modo que, a partir da segunda metade do século XX, tal problemática vem potencializando o engajamento de diversos setores da sociedade civil em torno da emergente questão.

Em meio a este cenário, aflora o pressuposto de uma incompatibilidade congênita entre desenvolvimento e meio ambiente, à consideração de que o meio ambiente se interpõe como um limite ou entrave ao desenvolvimento e este, como uma ameaça ao meio ambiente (ALMEIDA, M.A., 2005; JACOBI, 2005).

Segundo Jacobi (2005), apesar dos avanços, estudos científicos indicam que o ecossistema continua a sentir os impactos do estilo de urbanização e produção contemporâneo. Para o autor, os resultados se evidenciam na redução dos recursos não renováveis, no comprometimento da biodiversidade e na deterioração da qualidade de vida nos grandes centros urbanos.

Não obstante estas percepções, no entendimento de Layrargues (1997, p. 1), a partir do uso de tecnologias limpas, este cenário se reverte. O “desenvolvimento e meio ambiente deixam de ser considerados como duas realidades antagônicas, e passam a ser complementares”. Não restam dúvidas que o meio ambiente é um fator estratégico para o desenvolvimento. Portanto, o cerne da questão reside em buscar alternativas de manuseio/apropriação de recursos naturais que se harmonize com possibilidades efetivas de promoção do desenvolvimento integral, viabilizado por um crescimento econômico que se reverta em favor da promoção da qualidade de vida e do bem estar da sociedade.

Diante desta realidade e frente ao fracasso do modelo ocidental de desenvolvimento na resolução dos problemas econômicos dos países do Terceiro Mundo, esboçam-se alternativas para novos modelos qualitativos, onde o cenário cultural nativo, até então ignorado, ganha relevo para delinear uma nova dimensão de desenvolvimento.

É bem verdade que, ao longo das décadas, a lógica de desenvolvimento centrado no uso ilimitado dos recursos naturais e na exploração dos recursos humanos viabilizou o

crescimento do Produto Interno Bruto²⁹ (PIB). Entretanto, este fenômeno não foi capaz de realizar o pleno desenvolvimento, porquanto o incremento do PIB alcançado às custas de uma prática predatória compromete as possibilidades de transformação estrutural e qualitativa da economia e da sociedade. Pode, ainda, patrocinar a deterioração das condições objetivas de vida e exercer uma pressão destrutiva sob o meio ambiente. Neste processo, como destaca Santos (2004, p.16), o uso e difusão da técnica tiveram papel determinante para o processo de transformação da natureza e do espaço, bem como para a globalização. Segundo o autor, a técnica transformou-se “no objeto de uma elaboração científica sofisticada que acabou por subverter as relações do homem com o meio, do homem com o homem, do homem com as coisas, bem como as relações das classes sociais entre si e as relações entre as nações”.

Por isso, sem que se implementem ações para um desenvolvimento pleno, torna-se inevitável o esgotamento do paradigma que considera o crescimento econômico como “meio e fim do desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2002).

Conscientes dos efeitos do padrão de desenvolvimento que reduz o desenvolvimento humano ao crescimento econômico (GADOTTI, 2000b), diversos atores sociais passam a exigir, especialmente dos segmentos empresarial e público, um realinhamento de conduta que privilegie um novo perfil de desenvolvimento e promova interferência nas ações predatórias.

Diante desta evidência empírica, não se pode mais obscurecer as imbricações entre as questões ecológicas e socioeconômicas e o entrelaçamento entre necessidades humanas e desenvolvimento. Cada vez mais se tornam evidentes os questionamentos em torno do modelo de desenvolvimento focado unicamente no viés economicista. Coloca-se então, na ordem do dia, uma necessária e sistemática reflexão de toda a sociedade acerca do papel que lhe cabe nesse processo. Em meio a isso se estabelecem as condições favoráveis para irromper o conceito de desenvolvimento sustentável, que, a partir da década de 1990³⁰, passa a ser um dos termos mais utilizados para conotar a idéia de um novo modelo de desenvolvimento (VAN BELLEN, 2004). Assim, a “interligação entre o desenvolvimento socioeconômico e as transformações do meio ambiente, durante décadas ignorada,” incorpora-se ao “discurso oficial da maioria dos governos do mundo” (BRÜSEKE, 1996, p. 108), exigindo-lhes um

²⁹O PIB se constitui em indicador utilizado para avaliar os níveis de desenvolvimento dos países. Expressa o valor da riqueza gerada por um país em determinado período. Entretanto, o PIB não considera fatores relevantes, como, por exemplo, distribuição da riqueza aferida e os impactos (custos para a coletividade) decorrentes da destruição dos recursos naturais não renováveis (FURTADO, 1974, p. 116).

³⁰Os anos de 1990 marcam mudanças significativas no debate internacional sobre os problemas ambientais. A Cúpula da Terra ou Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – Rio 92 – constitui-se um momento importante para a institucionalização da problemática ambiental, sendo que os temas da sustentabilidade e do desenvolvimento sustentável foram adotados como referenciais que presidiram todo o processo de debates, declarações e documentos formulados (JACOBI, 2005).

comprometimento em favor da qualidade de vida e bem estar, e, da sociedade, uma participação ativa no processo de transformação social e no debate acerca dos seus destinos. É nesse processo de mobilização que é possível conduzir as transformações sociais e estabelecer uma nova ordem, na qual a educação, entre outros, se imponha como fator de indução do desenvolvimento.

2.4 OS RECENTES DEBATES SOBRE DESENVOLVIMENTO.

Na atual realidade marcada por crescente incerteza, transitoriedade do saber, flexibilidade e mutabilidade, os fatores tradicionais de produção - terra, capital e trabalho - já não se bastam como explicativos dos diferenciados níveis e ritmos de desenvolvimento alcançados entre as nações.

Ao final do século XX, com a mundialização cultural e a globalização da economia, emergem conceitos que abrigam concepções mais críticas e progressistas (NOVAES, 2002). É neste contexto que se introduz, no debate em torno da problemática sócio-ambiental, a idéia de sustentabilidade e preservação do meio ambiente³¹.

A preocupação relacionada à problemática do desenvolvimento adquire visibilidade com a divulgação dos estudos solicitados pelo Clube de Roma³², os quais, à época, apontavam para um futuro nada promissor.

Sem levar em conta a possibilidade de uso de materiais alternativos e o progresso tecnológico, o estudo demonstrava a necessidade de revisão do modelo de desenvolvimento frente ao crescimento da população mundial, à expansão da economia e o esgotamento dos recursos naturais. Com a inquietação latente em torno da crise pela qual passava a civilização - pobreza em meio à abundância, perda de confiança nas instituições; expansão urbana descontrolada; insegurança de emprego; alienação e outros transtornos econômicos e monetários (WATTS, 1972 p. 11) – especialistas desenvolvem estudos com o objetivo de analisar os fatores que limitavam o crescimento econômico. Os resultados foram publicados

³¹O meio ambiente pode ser entendido como palco das relações entre o homem e a natureza no decorrer do desenvolvimento do processo produtivo, em que a própria dinâmica das forças produtivas e das relações decorrentes causará conflitos sociais e, ao mesmo tempo, impactos ambientais em consequência da apropriação dos recursos naturais pela sociedade (BRANCO; O'NEIL, 1993).

³²Foi constituído em 1968 por um grupo de 60 pessoas de diferentes países entre cientistas, industriais e políticos, tendo à frente o economista italiano Aurélio Peccei. Tinha como objetivo de discutir e analisar os limites do crescimento econômico tendo em conta o uso crescente dos recursos naturais.

na obra *Os limites do crescimento*³³ (1972), que embora tenha se tornado alvo de críticas (BARBOSA, 2008; CORAZZA, 2005, p. 441; JACOBI, 1999, 2005), destaca a urgência em conter os avanços da economia mundial, pelos danos irreversíveis que estavam causando ao meio ambiente. Diante deste diagnóstico nasce, por proposição de Meadows et al (1973), a tese de “crescimento zero”, que sugere o congelamento do crescimento da população global e do capital industrial, como medida para alcançar a estabilidade econômica e ecológica (BRÜSEKE, 1993).

Os limites do crescimento, em sua idéia nuclear, sem conferir à poluição causada pelos países ricos a dimensão real que lhe cabe na problemática ambiental, aponta a explosão demográfica e o crescimento econômico como responsáveis pela pressão sobre os recursos naturais. Ao mesmo tempo, difunde a crença de descompasso entre crescimento populacional e disponibilidade limitada de recursos, variáveis centrais da tese de Thomas Malthus (1766-1834) sobre a escassez (CORAZZA, 2000, p. 113). Em linhas gerais, a citada obra traz um alerta a respeito dos problemas associados ao agravamento dos níveis de poluição e a escassez de recursos naturais que afligiria a humanidade a partir do século XXI, caso se mantivessem o mesmo ritmo de crescimento populacional e expansão industrial, associado ao uso desregrado de recursos naturais. A publicação do livro teve repercussão imediata em nível mundial, servindo de suporte para os debates levantados na primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente, realizada em junho de 1972, em Estocolmo (Suécia), que marca a discussão em âmbito mundial a respeito da relação entre meio ambiente e desenvolvimento. A partir de então, toma-se consciência de que a crise ambiental era causada pelas nações industrializadas, cujo modelo de produção demandava uma exponencial quantidade de recursos e energia, causando poluição e impactos significativos no meio ambiente (PORTILHO, 2005, p. 25). Assim, chama-se a atenção das nações sobre os impactos da ação humana sobre a natureza e se as convoca a pensar em estratégias alternativas de desenvolvimento que atentassem para a sua preservação.

Com a crise da economia capitalista, crescem as críticas ao modelo de desenvolvimento via crescimento econômico (SANTOS et al, 2012). A economia, como

³³Publicado em 1972, foi resultante das investigações realizadas por pesquisadores do Massachusetts Institute of Technology (MIT) a pedido do Clube de Roma, sob a coordenação de Dennis L. Meadows. O documento trata, em síntese, dos problemas emergenciais para o futuro desenvolvimento da humanidade: saneamento, energia, saúde, poluição, ambiente, tecnologia, explosão do crescimento populacional, entre outros. Como, destaca Corazza (2005, p. 441), “esta obra pode ser considerada a iniciativa mais representativa de uma série de manifestações da preocupação com as perspectivas sobre a continuidade do crescimento econômico e populacional, em que a escassez de recursos naturais e o envenenamento ambiental foram apontados como fatores que limitavam, em termos absolutos, esse crescimento”.

destacado pelos autores, passa a ser associada ao mundo da natureza, pois não se concebe as atividades produtivas sem os elementos naturais.

Atualmente, cada vez mais, abraça-se um novo paradigma de desenvolvimento, que perpassa pela intervenção social, com ênfase na qualidade de vida das pessoas, na promoção humana e preservação do meio ambiente. Provenientes deste quadro, embora não incompatíveis, esboçam-se duas concepções de desenvolvimento: o desenvolvimento centrado nas pessoas, isto é, o desenvolvimento integral humano e o ecodesenvolvimento³⁴, posteriormente substituído pelo conceito de desenvolvimento sustentável³⁵ (DIAS; TOSTES, 2010; FERNANDEZ, 2011; MONTIBELLER FILHO, 1993).

2.4.1 Desenvolvimento sustentável: uma breve abordagem

A idéia mais translúcida de desenvolvimento sustentável surge da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), criada em 1983, pela Organização das Nações Unidas (ONU) que, presidida por Gro Harlem Brundtland, à época primeira-ministra da Noruega, tinha como missão preparar uma agenda global para a mudança. Como resultado a CMMAD apresenta o Relatório Brundtland, publicado com o título “*Nosso Futuro Comum*” (1987) que, além da sugestão em integrar o desenvolvimento econômico à questão ambiental, apresenta, pela primeira vez, de forma clara, a conceituação de desenvolvimento sustentável³⁶ (DS). Em seu primeiro capítulo, “Em busca do desenvolvimento sustentável”, o citado documento define desenvolvimento sustentável³⁷ como “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades (CMMAD, 1991 p. 46)”. O documento contempla, ainda, dois princípios-chave: o de necessidades, que versa sobre a equidade, sobretudo no que diz respeito às necessidades essenciais dos pobres do mundo, que devem ter máxima prioridade; o outro, refere-se à noção

³⁴Este conceito emerge na Conferência de Estocolmo em 1972. Já o conceito de desenvolvimento sustentável surge no contexto de elaboração do Relatório Brundtland (1987) e posteriormente, se reafirma na Eco-92, no Rio de Janeiro (JACOBI, 2005).

³⁵Tendo em conta os postulados de convergência que se enfeixam em torno do conceito de desenvolvimento sustentável e de ecodesenvolvimento, não obstante os aspectos distintivos em torno das duas concepções, para fins desta tese, como admitido por Ignacy Sachs (FERNANDEZ, 2011), adota-se as duas terminologias como sinônimos.

³⁶Segundo Dias e Tostes (2010, p. 4-5), o conceito de desenvolvimento sustentável surge pela primeira vez em 1986 durante a Conferência Mundial sobre a Conservação e o Desenvolvimento realizada em Ottawa, Canadá, sendo retomado em 1987 com a publicação do Relatório Brundtland.

³⁷Jacobi (2005) ressalta que o conceito apresentado no Relatório Brundtland se mostra substancialmente em um conjunto vago de análises e recomendações. Por sua vez, Barbosa (2008) entende que ele se mostra questionável, pois não indica quais são as necessidades do presente e do futuro. Em face a tais análises, autores como Acselrad; Leroy (1999), Canepa (2007) e Veiga (2005), têm o entendimento de que o conceito ainda se encontra em construção.

das limitações que o estágio da tecnologia e de organização social impõe ao meio ambiente, impedindo-o de atender às necessidades presentes e futuras (CMMAD, 1991), proposta que se consolida em âmbito mundial, durante a Eco-92 (DIAS; TOSTES, 2010). Disso se infere que a concepção de desenvolvimento sustentável, como proposto pela CMMAD, não obstante as críticas recebidas, objetiva promover a compatibilidade entre desenvolvimento humano, crescimento econômico e preservação da qualidade ambiental, perpassando pela eliminação da pobreza. Na perspectiva da CMMAD, o alcance deste propósito se consubstancia na tríade: avanço tecnológico, expansão do mercado e cooperação entre os povos. Assim, conforme destacado em *“Nosso Futuro Comum”*, o desenvolvimento sustentável,

é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e às aspirações humanas. (CMMAD, 1991, p. 49).

Desde a publicação do *“Nosso Futuro Comum”*, decorridos mais de 25 anos, o conceito de desenvolvimento sustentável ainda tem sido alvo de intensos estudos e debates.

Observa-se que as discussões em torno do desenvolvimento e de sua operacionalização têm sido alvo de interesse constante das diversas nações, notadamente através dos organismos internacionais. Em uma análise acerca das ações de desenvolvimento entre a década de 1950 a 1960, verifica-se a prevalência de um caráter prescritivo, onde o Estado³⁸ se colocava como principal artífice do desenvolvimento, na busca da redução dos desequilíbrios decorrentes do acúmulo capitalista. A partir dos anos de 1970, com o planejamento do desenvolvimento, as ações de desenvolvimento passam a ser orientadas pela integração dos segmentos sociais e econômicos, o que faz emergir a concepção de desenvolvimento integrado, terminologia adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1979. Em sua proposição a UNESCO define o desenvolvimento integrado como “um processo total, multirrelacional e que inclui todos os aspectos da vida de uma coletividade, de suas relações com o resto do mundo e de sua própria consciência.” (FISCHER, 2002, p. 19).

Postas tais formulações conceituais e estabelecidas as respectivas noções sobre desenvolvimento, não se vislumbram marcos significativos que se interponham como

³⁸ A partir da década de 1990 o Estado adota, em escala mundial, a doutrina neoliberal, quando a atuação do setor público vai sendo reduzida. O Estado vai ficando com poucas áreas de promoção econômica como segurança, monetário-financeira ou a realização de infra-estrutura, considerada não rentável pela iniciativa privada. Deixa sob a responsabilidade do setor privado, a parte fundamental da regulação econômica e a mercantilização dos meios de reprodução da força de trabalho, como, por exemplo, educação e saúde (MONTENEGRO GOMÈZ, 2003).

diferenciador. Disso, pode-se deduzir que a nova concepção de desenvolvimento que a sociedade almeja carrega, além do aspecto econômico, uma perspectiva humanística e ecológica, que acaba por englobar todas as demais referências que atualmente se associam à idéia revitalizada de desenvolvimento. Portanto, no enfretamento das disparidades sociais e do vertiginoso quadro de pobreza das nações subdesenvolvidas, torna-se cada vez mais usual a adoção de um novo conceito de desenvolvimento. Exige-se, ainda, uma modificação significativa na percepção convencional sobre as estratégias para o desenvolvimento, impulsionando o fortalecimento de movimentos contestatórios frente à desigualdade, à miséria, à exclusão³⁹ e outras anomalias sociais.

2.5 O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH) ENQUANTO INDICADOR DE MEDIÇÃO QUALITATIVA DO DESENVOLVIMENTO

Embora o Produto Interno Bruto (PIB) e o Produto Nacional Bruto (PNB) sejam utilizados como índice para mensuração do desenvolvimento, atualmente tem sido cada vez mais utilizado outro indicador, baseado em valores qualitativos. Trata-se do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (PNUD, 2012), desenvolvido por Mahbub ul Haq em 1990, com a colaboração de Amartya Sen⁴⁰, que vem sendo usado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em seu relatório anual, como medida do desenvolvimento humano dos países. Poder-se-ia dizer que o IDH afigura-se com uma tentativa de aferir o desenvolvimento sob uma ótica social e humanística.

A partir de 2010, o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) adota um novo método de cálculo do IDH tendo como base a combinação de três dimensões: padrão de vida, representado pelo Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*; acesso ao conhecimento (anos médios de estudo e anos esperados de escolaridade) e vida longa e saudável (expectativa de vida ao nascer). Sob esta ótica, para mensurar o desenvolvimento, também, consideram-se outros indicadores como produção científica (números de livros publicados por ano), investimento em pesquisa na área de ciências sociais, número de bibliotecas. Nesta perspectiva, é cabível entender que o desenvolvimento local parte do pressuposto de que, para

³⁹A exclusão se manifesta em várias frentes: pela falta de oportunidade de emprego, pelo não acesso à escola ou em outras instituições sociais e, sobretudo, pela degradação dos vínculos sociais.

⁴⁰O IDH, embora criado por Mahbub ul Haq, teve seu quadro conceitual desenvolvido por Amartya Sen (FUKUDA-PARR, 2002). A introdução deste índice de medição do desenvolvimento visa demonstrar para a sociedade e para as autoridades políticas a relevância em avaliar o desenvolvimento não só pelos aspectos econômicos mas, pela melhoria do bem-estar humano.

uma avaliação dos avanços alcançados por uma sociedade, outros fatores, além dos econômicos, devem ser considerados como os ambientais, sociais, políticos e culturais, que por certo determinam a qualidade de vida e bem estar da coletividade.

Não obstante o seu significado simbólico enquanto medida universal de desenvolvimento (MILANI, 2005, p. 8), destaca-se que apesar da relevância do IDH como instrumento para balizar as políticas públicas orientadas às questões sociais, muitas discussões podem ser levantadas a respeito das suas limitações. Miguel Pereira (2007) entende que o IDH não se coloca suficiente para identificar e explicar o desenvolvimento humano em uma perspectiva mais próxima da realidade específica, tendo em conta o contexto político, econômico e social inerente a um dado espaço de análise. No caso do Brasil, por exemplo, pela forte predominância de relações autoritárias, não se considera como indicador a autonomia, enquanto condição para que os indivíduos se tornem livres da opressão sobre sua liberdade – de escolha e ação - como também da pobreza e do abandono (PEREIRA, P. A. P., 2007, p. 70). Reforçando esta perspectiva e admitindo as limitações que qualquer indicador carrega, Besserman (2005, p. 103) ressalta que o IDH deixa escapar “muitas variáveis importantes e combina medidas que podem mudar rápido (frequência à escola, renda *per capita*) com medidas que exigem mais tempo para mudar (analfabetismo, esperança de vida)”. Este talvez seja o motivo, segundo o autor, por que “muitas vezes o IDH é severamente criticado”.

Corroborando com este posicionamento tendo em conta a complexidade e amplitude do processo de desenvolvimento, Veiga (2005, p. 87) destaca que o IDH “não é uma medida compreensiva, pois não inclui, por exemplo, a capacidade de participar nas decisões que afetam a vida das pessoas e gozar do respeito dos outros na comunidade”.

Não obstante tais observações, cabe destacar que a introdução do IDH como fator de mensuração qualitativa do desenvolvimento veio a demarcar as condições necessárias de articulação para produção de sentidos em torno da preservação da humanidade, da qualidade de vida e bem estar social, associadas às possibilidades efetivas para o seu alcance. Isto significa que é necessário assegurar o equilíbrio econômico e a preservação da vida. É a partir destas referências que se manifestam as coalizões da sociedade direcionadas a ampliar o escopo de sua atuação para o enfrentamento das questões emergentes da contemporaneidade. Daí a importância em se pensar o desenvolvimento em uma dimensão articulada, isto é, em observância não apenas para o desenvolvimento em escala global e nacional/regional, mas, também, em escala local.

Oliveira (2001, p. 2) assinala que a primeira dimensão do desenvolvimento local diz respeito à capacidade real de participação dos cidadãos no governo local, haja vista que o modelo de representação democrática não se basta para reduzir o distanciamento entre “governantes e governados.” Sob sua ótica, só assim o desenvolvimento local pode induzir as possibilidades de construir redes de interação social capazes de recuperar “a iniciativa e a autonomia na gestão do bem comum”

O desafio maior consiste não só em estimular e ampliar a participação de atores sociais. Reside também em vencer a resistência dos governos locais à abertura de espaços democráticos de participação social para que os cidadãos atuem na definição de novos arranjos institucionais que contribuam para acelerar programas que induzam uma nova dimensão de políticas de desenvolvimento. Só assim, rompe-se a prática autoritária e se vislumbram caminhos de fortalecimento da autonomia e de legitimidade dos atores sociais. É neste contexto que a educação se manifesta como um fio condutor para construção de personalidades preparadas para uma convivência emancipatória. Um horizonte que potencializa uma atitude participativa do indivíduo na vida pública e política da sociedade com vista ao desenvolvimento coletivo.

3 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO: POSSÍVEIS DIÁLOGOS.

Sem dúvidas, o desenvolvimento econômico experimentado pela humanidade, no decorrer do século XX, deve-se, em grande medida, à educação e à ciência. Por isso, para as nações, independente do seu estágio de desenvolvimento, a educação alcança dimensões relevantes. Enquanto mediadora das práticas sociais, tem se apresentado como o motor fundamental do desenvolvimento, contribuindo para o progresso científico e tecnológico, bem como para a difusão do saber que se converte, neste terceiro milênio, em fator decisivo para o desenvolvimento econômico e social. Torna-se, portanto, um componente essencial para o desenvolvimento socioeconômico, cultural e político de qualquer sociedade. Não apenas um meio para sua promoção, a educação, entre outros, é um dos elementos constitutivos e uma das finalidades imprescindíveis para a democratização da sociedade e emancipação dos indivíduos.

Ao falar de educação e desenvolvimento, os debates, não raro, convergem em buscar identificar o lugar que a educação ocupa na superação do quadro de subdesenvolvimento, em especial o papel do sistema de educação superior⁴¹. O tema suscita discussões permanentes. Ao mesmo tempo em que se busca saber em como a educação superior, em nível de graduação, notadamente aquela ofertada na modalidade a distância, pode contribuir para atender às demandas do desenvolvimento, procura-se, também, identificar os traços predominantes que caracterizam um estado/condição de desenvolvimento. A identificação de possíveis entrecruzamentos entre educação e desenvolvimento é que permitirá, portanto, verificar que demandas do desenvolvimento são e podem ser atendidas mediante a educação.

No percurso deste debate, considera-se que a idéia de desenvolvimento abriga fecunda concepção. Por isso, o estado de desenvolvimento se caracteriza por um conjunto de pressupostos que se colocam para além da perspectiva econômica. Incorpora outras dimensões como, por exemplo, o atendimento às condições dignas de vida, representado por um sistema de saúde de amplo alcance para todos, saneamento básico, habitação, acesso democrático às oportunidades, participação nas decisões coletivas, acesso à educação, entre

⁴¹O sistema de educação superior, como assevera Trigueiro (2003, p. 5), é “extremamente complexo e diversificado, em suas várias configurações jurídicas e organizacionais”, tem na universidade - embora mais importante em termos de número de alunos, perfil dos docentes e pesquisadores - o tipo menos freqüente de instituição. Portanto, nesta tese, ao falar de sistema de educação superior, refere-se, em especial, à universidade que se manifesta como expressão máxima deste sistema. Neste contexto, atribui-se ênfase à universidade pública por representar o espaço privilegiado para implementação de políticas públicas de democratização do acesso à educação em nível superior e de manifestação do esforço de grandes expoentes da educação brasileira, para conceber uma instituição voltada para o pensar teórico e a produção do conhecimento, e capaz de atender as exigências práticas da vida, determinadas pelas atuais condições por que passa a sociedade.

outros que aqui se registram. Entretanto, para fins desta tese toma-se como ponto central a relação entre desenvolvimento e educação.

Ao reconhecimento desta realidade, não se descuida que é mediante a educação que se constroem caminhos de consolidação de identidades, de autonomia e de liberdade, sem as quais não se vislumbra o alcance do desenvolvimento, que em sua revigorada acepção abriga, além da dimensão econômica, a realização de outras condições de dignidade humana: seguridade social, oportunidade de vida como moradia, saúde, educação, trabalho e outras condições que permitam ao cidadão de ser partícipe e beneficiário do progresso.

Como destaca Aponte-Hernández (2008, p. 122)

La igualdad de oportunidades se asocia con la idea de una sociedad democrática que aspira a ser justa con sus ciudadanos de acuerdo con sus expectativas (metas), necesidades, el potencial y la contribución que estos puedan hacer a la sociedad, su desarrollo y bienestar. Acceso a la educación es acceso a la cultura, a la oportunidad de trabajar, a la participación en los procesos de cambio y de toma de decisiones de la colectividad frente a los desafíos de los tiempos. En la educación, extender el acceso a través de las oportunidades existentes para incluir a un mayor número de personas sin alterar las condiciones de participación y de aprovechamiento de acuerdo con las características de las personas a las cuales se quiere incluir, supone que las personas al acceder a una oportunidad no experimentada, puedan hacerlo con sus fortalezas y superando sus limitaciones.

Além do mais, é pertinente admitir que a educação se manifesta como uma promissora base de democratização do conhecimento, na medida em que promove a autonomia e liberdade do cidadão, cria condições de acesso ao mercado de trabalho e de redução das desigualdades.

Isto porque o processo educacional, ao mesmo tempo em que consiste num fator mais ou menos decisivo dos resultados do desenvolvimento econômico, é também um dos mecanismos operativos de transformação social (para muitos, o mais importante), a qual acompanha – queira-se ou não – todo o progresso econômico. (ECHEVARRÍA, 1967, p. 22).

Segundo Guará (2009), pesquisas apontam que a educação é um indutor fundamental para redução da pobreza e para a inclusão social. Entretanto, como registra a autora, essas pesquisas indicam que a melhoria dos indicadores sociais está condicionada a um tempo mínimo de 12 anos de estudo. Reconhecem ainda que a superação do quadro de pobreza e de exclusão social depende de outros fatores, como, por exemplo, a articulação de políticas públicas mais amplas, que extrapolem o campo educacional.

Mesmo em se admitindo que as possibilidades de desenvolvimento e, portanto, de inclusão social, estão associadas à articulação de amplas políticas sociais, encoraja-se a idéia de que por meio da educação é possível construir uma nova postura frente aos desafios que se impõem à humanidade: combate à pobreza, preservação do meio ambiente, fortalecimento da

solidariedade, promoção de oportunidades que viabilizem a igualdade e a inclusão social, condições sem as quais não se vislumbra o desenvolvimento em sua concepção mais ampla. Disso se deduz que não há desenvolvimento sem inclusão social. Tão pouco, inclusão social sem educação, que se traduz em acesso efetivo às oportunidades e usufruto das possibilidades de bem-estar.

3.1 O PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: UMA BREVE RADIOGRAFIA.

A urgência de atendimento a esta demanda requer avaliar os rumos da educação brasileira, notadamente da educação superior (em nível de graduação), de maneira a obter indicadores que sinalizem para a construção de uma plataforma transformadora da educação que atenda aos pressupostos mais amplos do desenvolvimento socioeconômico. As preocupações são correntes. Manifestadas por farta produção científica (apontada no decorrer da presente tese) que põe em evidencia um amplo leque de discussões em torno da educação em seus mais diferentes níveis. Entretanto, para fins da presente tese, tem-se como foco a educação superior (graduação). Em particular, aquela ofertada na modalidade a distância. Acrescenta-se ainda a questão da universalização⁴² do ensino superior mediante a inclusão, neste nível de educação, de jovens entre 18 e 24 anos, trajetória que fora assumida pelas nações, em seus projetos de indução/construção do seu desenvolvimento. No caso específico do Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE 2011- Lei n. 10.172/2001) estabeleceu como meta atingir o percentual de 30% da população nesta faixa etária. Entretanto, passados dez anos desde a sua publicação, reafirma-se o prognóstico de Pacheco e Ristoff (2004) e de Sguissardi (2009). A falta de investimentos, tanto no Governo de Fernando Henrique Cardoso, como no de Lula, além de comprometer o êxito das metas nele estabelecido (MILITÃO; MILITÃO; PERBONI, 2011), inibiu a capacidade de as Instituições de Ensino Superior públicas atenderem ao grande contingente de jovens aptos à educação superior. A expansão do sistema de educação superior, como fenômeno recente em nosso país, ficou a cargo das instituições privadas, de modo que, como salientam Pacheco e Ristoff (2004), o

⁴²Ao reportar-se à universalização, Bruno (2011, p. 551) tece considerações interessantes acerca do que se entende sobre universalização e massificação da educação. Conforme alerta, a literatura educacional, na maioria das vezes, não estabelece uma diferenciação entre universalização e massificação. Assim, sob a ótica da autora, a universalização da educação escolar refere-se “à expansão do acesso à educação escolar da quase totalidade das novas gerações de trabalhadores”. Já a massificação, embora resultante da universalização, como assinala, “diz respeito à redução da educação às exigências restritas do mercado [...] resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital [...]”

alcance deste objetivo depende, em grande medida, do fortalecimento das IES públicas⁴³. Tal situação vem reafirmar que às IES públicas urge reavaliar o seu lugar na promoção do desenvolvimento e as possibilidades promissoras que a educação a distância pode oferecer para este processo. Ao poder público, impõe-se o desafio de promover ações que contribuam para a expansão da rede dos diferentes níveis de ensino, com qualidade, e ampliar ações que viabilizem a permanência do estudante.

Independente das análises tecidas, os esforços de expansão da educação superior, ainda que insatisfatórios para atingir a universalização e democratização⁴⁴ do acesso à educação superior, já sinalizam algum avanço. Para um país como o Brasil, marcado por alta taxa de analfabetismo e com densidade demográfica rarefeita em muitas regiões, a expansão acelerada do sistema de ensino, notadamente da educação superior nas últimas décadas, por meio da diversificação da oferta, do crescimento da matrícula no setor privado ou mediante a racionalização de recursos, trouxe significativas contribuições para a sociedade. Se de um lado contribuiu para o crescimento dos centros urbanos pela instalação de novas unidades educacionais, estimulou o incremento dos circuitos econômicos regionais, além de criar possibilidades para atender um contingente de pessoas diversificadas em seus interesses, possibilidades, origem geográfica e social.

Os sinais desta mudança podem ser identificados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011). Entre outros dados, registra-se um aumento do contingente de trabalhadores com formação educacional em nível médio e superior, no período de 2009-2011. Quanto à situação de analfabetismo, embora se registre uma redução de sua taxa, ela ainda se mostra significativa. Para ilustrar, a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade no Brasil, em 2011, foi de 8,6%, o que representa 12,9 milhões de analfabetos. A maior taxa de analfabetismo se encontra na região Nordeste com 16,9%, o que corresponde a 6,8 milhões de analfabetos, ou seja, 52,7% do total de analfabetos; as mulheres, especialmente, na faixa etária entre 20 e 24 anos, são mais escolarizadas que os homens.

⁴³Conforme do censo da educação superior 2011 (publicado em outubro/2012), no Brasil existem 190 universidades, sendo: 59 federais, 37 estaduais, 6 municipais e 88 privadas. Na Bahia, registram-se 115 IES, sendo: 08 universidades, das quais, 02 federais, 04 estaduais e 02 privadas, além de 02 (IF e CEFET), 02 centros universitários e 103 faculdades, totalizando 107 IES privadas e 08 IES públicas. No mesmo ano, no Estado, foram realizadas 339.607 matrículas, sendo: 39.724 nas instituições públicas federais, 46.606 nas instituições públicas estaduais e 253.277 nas instituições privadas (INEP, 2012).

⁴⁴ Implica em estabelecer políticas que visem tornar o ensino, em especial o ensino superior, acessível a todas as classes (atores) sociais sem distinção de meios materiais (OLIVEIRA et al., 2008).

A síntese dos indicadores sociais (IBGE, 2012) dá conta de que a formação de jovens ainda se mostra distante do propósito de universalização da educação superior. O PNAD (IBGE, 2009) aponta que o acesso à educação superior atinge apenas 19% dos jovens entre 18 e 24 anos, enquanto nos Estados Unidos, em 1997, o acesso à educação superior já alcançava 45% dos jovens de 18 a 24 anos e 69% na Coreia do Sul (ANDRADE, 2012). Há também evidente diferença entre as regiões. Enquanto no Sul 19% dos jovens nesta faixa etária analisada freqüentam o ensino superior, no Nordeste o percentual era inferior a 10%. Na zona rural a situação se mostra mais preocupante. Verifica-se que apenas 4,3% de jovens entre 18 e 24 anos têm acesso à educação superior, contra 18,2% da população que vive nos centros urbanos (IBGE, 2009). Este quadro reforça ainda mais as assimetrias e desequilíbrios entre os diferentes espaços do território brasileiro, tema há muitos discutido e documentado por estudiosos e organismos oficiais como, por exemplo, o Ministério da Educação (MEC), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), entre outros. A preocupação recorrente destes estudos consiste em alertar para a necessidade de formação educacional deste contingente de excluídos como mecanismo indispensável para superação do subdesenvolvimento e viabilidade do desenvolvimento regional.

Segundo o PNAD (IBGE, 2011), o atraso escolar impediu que cerca de metade dos jovens estudantes de 18 a 24 anos de idade, que já deveriam ter completado sua trajetória escolar na educação básica e ingressado na universidade, não cursavam este nível educacional. Outro indicador relevante que retrata a vulnerabilidade dos jovens da faixa etária de 18 a 24 anos é a taxa de abandono escolar precoce, isto é a proporção daqueles que não haviam completado o ensino médio e que não estavam estudando. Tal situação pode, em futuro próximo, contribuir para que estes jovens se tornem mais susceptíveis à exclusão social.

O quadro que se apresenta reforça a relevância de incentivar a expansão da educação superior (graduação) mediante a oferta de cursos na modalidade a distância. Cada vez mais se torna crescente a aceitação em torno desta possibilidade. Há uma tendência generalizada em assimilar que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no campo da educação se apresenta como mecanismo eficaz e promissor para alcançar um grande universo de pessoas que se encontram mais distantes dos centros populacionais ou que apresentam alguma dificuldade de freqüentar cursos presenciais, em nível superior.

A despeito do cenário que se desvela sobre o sistema de educação brasileiro, como relembra Echevarría (1967, p. 18), não se negligencia em considerar as conexões entre educação, a religião, o grau de desenvolvimento das ciências, o quadro econômico, a organização política e a estrutura social e reconhecer na educação as possibilidades de preparar o indivíduo para interferir na realidade que o circunda. E é “essa sua vontade de intervenção que o tem levado a destacar a fundamental importância da educação nas sociedades [...]”

Com a idéia de entrelaçamento entre educação e desenvolvimento importa buscar compreender em que perspectiva a educação estabelece nexos com desenvolvimento e por assim, elucidar as imbricações que daí surgem.

Na trajetória desta discussão proposta na presente tese, insere-se a educação a distância (que se constitui em objeto de estudo). Assim, para abordar o tema se exige percorrer um itinerário que traga à luz as discussões que envolvem a temática e buscar, portanto, compreender como a educação se insere no processo de desenvolvimento e o lugar que a educação a distância ocupa neste processo.

3.2 POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O atual estágio de globalização, que afeta três dimensões básicas - econômica, política e cultural - tem estreitado as relações entre países e impulsionado o interesse em discutir e pensar a educação em nível supranacional. A educação, portanto, deixa de ser uma questão nacional e passa a ser discutida por centros de poder (organismos⁴⁵) que extrapolam os Estados Nacionais. Um exemplo é a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990), realizada sob a tutoria da UNESCO, na Tailândia (Jomtien) em 1990. Nela se destaca a necessidade de desenvolver uma educação que atenda às exigências atuais do setor econômico e, ao mesmo tempo, às demandas das populações mais pobres (BRUNO, 2011), o que parece se colocar como uma demonstração de incontestável crença nas possibilidades da educação como instrumento estratégico para induzir o desenvolvimento das nações.

Esta conferência, contudo, não trouxe impacto para a educação brasileira. Inspirou tão só, em 1993, no governo Itamar Franco, a edição do Plano Decenal de Educação para Todos. Para Saviani (2008, p. 182-183), o referido documento, elaborado em sua totalidade pelo

⁴⁵Em geral, representados por Organizações Não Governamentais (ONG), organismos transnacionais a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico (OCDE).

MEC, se limitou a “orientar algumas ações na esfera federal”, dando a entender que se tratava mais de uma resposta às exigências internacionais estabelecidas para a obtenção de financiamento para a educação através do Banco Mundial.

Recentemente, com a realização da XVIII Conferência Ibero-americana de Educação, em El Salvador (19 de maio de 2008), reafirma-se a relevância da educação para o desenvolvimento, ao se assumir o emblema que a educação é uma estratégia fundamental para avançar na coesão e na inclusão social. Nesta conferência, os Ministros de Educação dos países Ibero-americanos aprovam um documento final (OEIES, 2008) em que expressam um compromisso que, em sendo atendido, pode trazer repercussões significativas para a educação dos países do bloco. O citado compromisso tem, em sua essência, o objetivo de conseguir, ao longo da próxima década (2009-2021)⁴⁶, uma educação que responda satisfatoriamente às demandas sociais inadiáveis, tais como: garantia de maior ingresso de pessoas na escola, durante mais tempo, com uma oferta de reconhecida excelência, equitativa e inclusiva, e com uma ampla participação das instituições e setores da sociedade. Isto sugere, portanto, tratar-se de mais um chamamento para, além de firmar um compromisso dos diversos segmentos da sociedade no esforço de assegurar, por meio da educação, o desenvolvimento, colocá-la como fator preponderante do processo.

O século XXI deixa em evidência as profundas e complexas contradições que haverão de ser enfrentadas pela humanidade. Se, de um lado, se experimenta os resultados decorrentes dos avanços significativos das ciências e da tecnologia, defronta-se, ao mesmo tempo, com uma situação de contrastes, marcada pela persistência da miséria, da opressão, da violência contra a dignidade humana, da insegurança, do comprometimento do meio ambiente e da ameaça constante à vida.

É neste cenário que se reavivam e fortalecem as discussões acerca da interconexão entre educação e desenvolvimento. Assim, importa demarcar e compreender o papel da educação como fonte do desenvolvimento ou como um dos seus indutores.

O compasso que se estabelece nesta discussão requer compreender os fundamentos que inspiraram os sistemas de educação e, neste olhar, identificar os entrecruzamentos que possam ser estabelecidos entre educação e desenvolvimento.

⁴⁶Período em que a maioria dos países ibero-americanos recorda e comemora os duzentos anos de sua independência.

3.2.1 Uma breve perspectiva histórica da relação entre educação e desenvolvimento

A convicção acerca da interdependência entre a educação, a estrutura social e o estado da economia desponta a partir de 1930, quando ocorre, no Brasil, a transição de uma sociedade eminentemente agrária tradicional para implantação de uma sociedade industrial. A partir de então, toma-se consciência que a consolidação do processo de desenvolvimento industrial perpassa por uma revolução tecnológica moldada por uma nova sociedade (HOFF, 2008). Mais precisamente, por uma revolução no sistema de educação, de maneira a torná-lo adequado às necessidades emergentes da nova ordem. A esta percepção, constata-se que a viabilidade deste projeto se deparava com um entrave relevante. Como enunciado por Echeverría (1967), em alguns países da América Latina os sistemas escolares se mostravam inadequados ao desenvolvimento.

A despeito da tentativa em adequar o sistema de educação às demandas do desenvolvimento, afigura-se procedente entender que as dificuldades em atingir tal objetivo foram decorrentes dos modelos de sistema de educação e da inexistente ou insuficiente vocação para a inovação tecnológica por parte dos diversos segmentos da sociedade – governo, setor produtivo e instituições de educação superior.

Ao se reportar aos modelos de educação, Bruno (2011) destaca que, tradicionalmente, os sistemas de educação foram criados com base nos modelos burocráticos vigentes a cada época, perpassando por forte influência da teoria clássica da Administração. Mais tarde, no decorrer do século XX, passam a ser reorganizados, tendo como estereotípias os modelos de gestão empresarial que iam se sucedendo. A intenção, como aponta a autora, consistia em condicionar a escola pública ao atendimento das necessidades de formação e especialidades, de novas tecnologias e, sobretudo, para assegurar o controle social.

Em Weinberg (1986, p. 20), ao discutir sobre os modelos educacionais no desenvolvimento da América Latina, verifica-se que os cursos em nível superior (graduação) foram idealizados em compatibilidade com cada ciclo de atividade econômica ou situação política vigente em cada país. Segundo o autor, tal se mostrava o interesse pelo tema, que os estudos a respeito de educação e desenvolvimento, na América Latina, são mais antigos do que se possa supor. Precedem, não poucas vezes, àqueles realizados em alguns países centrais.

Em se tratando do Brasil, para se ter uma idéia, a implantação dos cursos de medicina e de engenharia, se de um lado foi determinada pelas necessidades da corte portuguesa, foi, também, estabelecida pela contingência política de um dado momento. Não diferente, na Bahia, observa-se o mesmo fenômeno de condicionamento da educação a cada estágio do seu

desenvolvimento econômico e social. A forte predominância de cursos voltados à vocação agro-exportadora do Estado reafirma esta tese e, com isso, se atesta as implicações da educação com o modelo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, revela também a pouca ou quase inexistente iniciativa para a inovação, seja por parte da elite econômica (segmento produtivo), seja por parte do poder público ou das instituições de educação superior. A situação de resistência à inovação se mostra mais patente por parte da elite agro-exportadora, que pela forte influência que exerceu, ao longo da história, na condução das políticas públicas, sempre atuou para inibir quaisquer ações que, ao seu olhar, se mostrassem contrárias aos seus interesses. Isso se manifestou com mais clareza, quando se deparou com a necessidade de inserir o Brasil na economia mundial (1930), via substituição das importações e industrialização brasileira. Esta nova realidade recrudesce a rejeição às mudanças iminentes. Havia latente receio de que este novo panorama apresentasse ameaça às posições de poder e privilégios até então asseguradas por este segmento. Disso, abstrai-se, com certa razoabilidade, não obstante se admitir a educação como um fator decisivo para o desenvolvimento - como aqui posto ao longo das discussões entabuladas - que estas situações contribuíram, em grande medida, para que a educação não conseguisse colocar em prática todo o seu potencial para indução do desenvolvimento.

Sem que o sistema de educação consiga alçar avanços significativos, as discussões em torno da necessária articulação entre educação e desenvolvimento social e econômico se intensificam. Assim, o assunto tem ocupado a agenda dos países, independente da sua etapa ou nível de desenvolvimento (ECHEVARRÍA, 1967). O tema não deixa de trazer inquietações instigantes, quando se vislumbra as possibilidades da educação no processo de consolidação da liberdade, enquanto elemento constitutivo para e do desenvolvimento, conforme preceitua Sen (2010) em “*Desenvolvimento como Liberdade*”.

Têm sido cada vez mais manifestas as preocupações dos países desenvolvidos e em desenvolvimento a respeito das relações da educação com a economia e a sociedade. As razões para tomada de consciência desta imbricação, como sugere Echevarría (1967, p.18-19), ainda que subjacentes, encontram fundamento em três situações. Primeiro, refere-se ao anseio pelo igualitarismo, presente nas estruturas dessas sociedades, com repercussão significativa na ampliação das necessidades de escolarização em todos os níveis, em especial o médio e o superior. O segundo reporta-se à necessidade de não só manter, mas ampliar a capacidade produtiva destas sociedades, mediante a preparação (profissionalização) dos cidadãos. O terceiro fator atribui-se à “tecnificação geral da existência”.

A presença da técnica moderna, junto com os suportes científicos em que se assenta, revela-se em todos os espaços e dimensões da atividade humana. Isso, cada vez mais, tem exigido uma contínua adaptação de toda a sociedade, repercutindo não só no moderno processo produtivo, mas, também, impulsionando a exigência por crescente especialização das ocupações por meio de uma preparação técnica paralela ao campo da educação, capaz de aparelhar pessoas para que possuam uma orientação tecnológica geral com excepcional flexibilidade, como aponta Echevarría (1967).

Deste modo, em virtude da evolução experimentada pela sociedade e os desafios decorrentes da mundialização, as relações entre educação, formação profissional orientada para as necessidades de cada país e desenvolvimento assumem relevância.

A idéia de desenvolvimento, como aqui discutida, abriga um amplo entendimento, que extrapola a dimensão econômica, de modo que o seu alcance se condiciona à conquista de um elenco de fatores que provocam transformações sociais. Nesta perspectiva, portanto, ao falar do entrelaçamento entre educação e desenvolvimento, não se pode perder de vista que a educação só contribuirá para o desenvolvimento na medida em que concorra também para despertar nos cidadãos um potencial de criticidade que os habilite a rejeitar todas as formas de tirania e colabore para a sustentação das liberdades. É a partir desta concepção que atualmente se toma consciência que o conceito de desenvolvimento não se circunscreve a um único domínio. Abriga, entre outras preocupações, as de desenvolvimento integrado, que abarca uma interação entre distintos fatores de ordem econômica, política, social, biológica e tecnológica, que nos remete às questões basilares do ecodesenvolvimento, como revela Arroteia (2008).

Em meio a tais discussões, importa identificar que traços predominantes do desenvolvimento podem ser efetivados por meio da educação. Em outras palavras: como a educação pode contribuir para o desenvolvimento.

Echevarría (1967) tece análises que se mostram pertinentes para identificar a relação entre educação e desenvolvimento, ou seja, para fundamentar a idéia de que a educação é um fator de desenvolvimento. Assim, vale destacar os principais pontos da discussão trazidos pelo autor que, sem prejuízo de outros enfoques, se agrega como referência para o debate aqui proposto.

A primeira formulação que o autor apresenta refere-se à educação como investimento. Isso leva a considerar, que a educação possui as mesmas características das inversões econômicas. Entretanto, alerta que não há um consenso quanto à interpretação do conceito de educação como investimento produtivo. Isso por que, em alguns casos, da mesma forma que

é possível prever os rendimentos (pessoais ou sociais) decorrentes do investimento educativo, em outros, não se pode negar que as conseqüências se diluem ao longo do tempo, com resultados de difícil previsão (ECHEVARRÍA, 1967, p. 20). Reconhecer o caráter de investimento que a educação representa ou pode representar no desenvolvimento econômico permite elucidar percepções de relevante importância. A primeira é a que exige considerar este investimento (junto com outros), nos planos de desenvolvimento; a outra, diz respeito a conhecer os custos da educação e a eficiência do sistema escolar para evitar desperdícios, tendo em conta que o problema que envolve a educação, muitas vezes, pode não se restringir apenas à carência de recursos.

A educação como investimento requer, como assinala Echevarría (1967), colocar em estreita relação a análise das necessidades da educação com as necessidades de preparar um quadro ocupacional para atender às demandas impostas pelas sucessivas etapas e prazos definidos de desenvolvimento. Disso é que se deduz que a educação como investimento revela importante aspecto da educação como fator de desenvolvimento.

Neste contexto imposto pela necessidade de se antecipar às transformações tecnológicas que afetam a organização do trabalho, a formação de mão de obra adquire, portanto, uma dimensão de investimento estratégico, que acaba por gerar o envolvimento de vários atores. Esta tendência, que parece aumentar, em todos os setores, decorre da evolução do trabalho e da necessidade de irromper competências que se articulem com as contínuas transformações impostas pela sociedade moderna (DELORS et al, 2006).

É certo que a promoção do desenvolvimento econômico requer um cabedal de conhecimento que forneça suporte à atividade econômica cada vez mais complexa, especializada e flexível (ANTUNES, 2000). Também é certo que, neste contexto, a educação se revela como um recurso capaz de atender à referida demanda. E, para tanto, é essencial uma acertada projeção dos sistemas ocupacionais necessários para cada fase de desenvolvimento, considerando os horizontes programados. Este vem a ser, como assinala Echevarría (1967), o maior desafio que a educação haverá de enfrentar.

Refletindo-se sobre esta questão, pode-se inferir que este, talvez, tenha sido o desvio de percurso para o qual não se atentou na trajetória do sistema de educação brasileiro. Além disso, o preconceito que envolve a atividade laboral (braçal), considerada por herança portuguesa de menor valor e, portanto, destinada aos segmentos menos favorecidos da sociedade, se reproduz em relação ao ensino profissional. Daí que se frutifica um desprezo que se encaminha para a sua desqualificação em relação àquelas de caráter intelectual (AMARAL, 2006). Compreende-se, com isso, que, embora se registre, ao longo da história do

Brasil, várias iniciativas institucionalizadas de formação profissional, a exemplo do Colégio das Fábricas⁴⁷, da Escola Prática de Aprendizes das Oficinas e das 19 Escolas de Aprendizes e Artífices⁴⁸ (CUNHA, A. L. 2000a; 2000b; MOURÃO, 1992), poucas permaneceram.

Assim, sem promover avanços, por longo período, as IES reservam-se à oferta de cursos quase que exclusivamente orientados para uma formação de professores e de bacharéis (preferencialmente, nas áreas de Direito, Medicina e Engenharias). Somente a partir da década de 1960, quando as estratégias de governo convergem para grandes projetos nacionais - construção de pólo petroquímico, hidrelétricas e o desenvolvimento de pólos agroindustriais e agrominerais - é que surge a necessidade de suprir diversos setores com um quadro ocupacional compatível com o estágio de desenvolvimento socioeconômico do país (BASTOS, 1991; DUCH, 2008). A partir de então, no final da década de 1960, como destacam os autores, surgem os primeiros cursos superiores de tecnologia⁴⁹ de curta duração. Assim, à medida que configura uma nova ordem social, como assinala Duch (2008), o mercado demanda novas tecnologias e habilidades ocupacionais. Esta circunstância, ao mesmo tempo em que gera transformações no sistema educacional, impulsiona o surgimento de novas alternativas e modalidades de educação que atente para necessidades definidas pela reestruturação do sistema produtivo e pelas exigências impostas pelo caminhar em direção à modernização e a internacionalização da economia. Em meio às discussões acerca do que fazer da educação tecnológica, o desafio que se coloca consiste em desenvolver competências profissionais que se traduzam na sua efetiva aplicação ao mundo da vida, que contribua para o desenvolvimento socioeconômico e promova a difusão de tecnologias que sejam capazes de “estimular a introdução de mudanças e transformações tecnológicas nesses meios de produção” (DUCH, 2008, p. 12)

A tomada de consciência de que a educação se constitui em fator decisivo do desenvolvimento econômico e, portanto, de transformação social, além de contribuir para fortalecer a generalização da idéia de planejamento, faz emergir, ainda, uma crescente receptividade em torno da idéia de inserir a educação, desde o início, no plano geral de desenvolvimento. A idéia consiste em possibilitar um amplo alcance desta planificação na organização do sistema educacional. Disto sucede, cada vez mais, um requerimento para que

⁴⁷ Criado em 1808 e extinto em 1812, destinado à educação dos artífices e aprendizes (AMARAL, 2006).

⁴⁸ Foi a partir da criação destas escolas, em 1909, através do Decreto n. 7.566 de 23 de setembro (Nilo Peçanha) a educação profissional no País foi implantada de modo mais sistemático (AMARAL, 2006).

⁴⁹ Através do Decreto-lei 547 de 18 de abril de 1969. A Portaria nº 10 de 28 de julho de 2006 - Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia e a Portaria Normativa nº 12, de 14 de agosto de 2006, (MEC) - Dispõe sobre a adequação da denominação dos cursos superiores de tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, nos termos do art. 71, §1º e 2º, do Decreto 5.773, de 2006. (MEC, 2013).

o planejamento escolar esteja integrado à planificação geral da economia (ECHEVARRÍA, 1967), estratégia que se verifica no Plano de Desenvolvimento da Bahia (PLANDEB⁵⁰), Bahia (1963), e que se expressa pela política de interiorização da educação superior pública estadual, iniciada a partir do final da década de 1960 (BOAVENTURA, 2009; CUNHA, M. C., 2002; MIDDLEJ, 2004).

O processo de articulação da educação com o desenvolvimento socioeconômico, não diferente do que ocorreu em nível nacional, se reproduz no Estado da Bahia. A partir da década de 1950 e 1960, em decorrência dos investimentos efetuados para a implantação da Petrobrás e do Centro Industrial de Aratu (CIA), a economia baiana, mesmo distante do cenário dinâmico do centro-sul, rompe a fase de estagnação. Adquire impulso e vem a requerer a formação de um quadro ocupacional para atender à nova realidade, com reflexos diretos na estrutura de educação superior da Bahia.

Serpa e Cunha (2002, p. 269) destacam que a partir daí se estabelece uma forte conexão das demandas do processo de desenvolvimento econômico com as políticas instituídas para a educação superior estadual. A ampliação da oferta de cursos na Universidade da Bahia (criada em 1946, atualmente UFBA) expressa este quadro de sintonia com as novas necessidades.

Como aponta Boaventura (2005), até 1967, os cursos de educação superior voltam-se ao atendimento do setor primário, para, a partir de 1968 até 1971, se direcionarem à formação de professores. Entretanto, para atender às demandas do desenvolvimento regional foram criadas as quatro universidades estaduais.

Em Serpa e Cunha (2002, p. 269-274), confirma-se a ocorrência de tal processo, ao destacarem que, ao longo da trajetória de construção do sistema de educação superior da Bahia, a oferta de cursos de educação superior se mostra compatível com os requerimentos de cada estágio de seu desenvolvimento. Isto é, cada curso criado encontra-se em conformidade com uma demanda específica. A implantação do curso de Geologia, segundo os autores, foi motivada pela necessidade de investigar e explorar o pólo petrolífero do Recôncavo baiano; o curso de Química volta-se para atender às necessidades da indústria; o de Administração para prestar suporte às reformas do Estado, formando os quadros burocráticos, e para atender à demanda dos pólos industriais (Centro Industrial de Aratu e Pólo Petroquímico); as faculdades de formação de professores para atender à expansão dos sistemas de ensino; a

⁵⁰Integrada ao PLANDEB (1963, p.7), a educação se coloca como um dos indutores do desenvolvimento. Conforme apontado no citado documento, “a diretriz dominante é utilizar a educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social”.

Escola de Medicina Veterinária e a Faculdade de Agronomia de Cruz das Almas, para atenderem ao setor primário da economia, notadamente a economia da cana de açúcar.

O segundo aspecto de conexão entre educação e desenvolvimento apontado por Echevarría (1967) refere-se às possibilidades que a educação oferece para a transformação social. Como potencializador do desenvolvimento da sociedade, a educação pode contribuir para remover padrões culturais que impedem o processo de inovação necessário ao crescimento econômico.

Ao considerar a educação como um vetor de transformação social, Echevarría (1967, p. 22) atribui à educação as condições de atuar como mecanismo de seleção e de ascensão social. Por meio dela, filtram-se os talentos disponíveis na sociedade, para posicioná-los, estrategicamente, no mercado de trabalho, onde poderão emprestar o máximo de suas capacidades intelectuais. Este processo seletivo determinado pelo mérito, colocado em curso pela educação, ao tempo em que abala os estratos tradicionais, provoca “um rápido dinamismo na mobilidade social”. Ademais, no atual estágio de evolução das sociedades, acrescidas das tarefas anteriormente citadas, cabe à educação o papel de estimular, em todos os seus níveis, o avanço tecnológico. O que vale dizer, na voz de Echevarría (1967, p. 24), “promover as aptidões inventivas [...] ou criar a receptividade psicológica para o ‘meio técnico’ de nossa época”. Esta dinâmica que se expressa nos distintos espaços diferenciados social e geograficamente, vem a exigir um novo perfil de educação e de educador, com forte impacto no desenvolvimento, na medida em que enseja as condições de emancipação e criação de riqueza social mediante a participação cidadã por meio do saber.

Por certo, muitos podem ser os argumentos que apontam a conexão entre educação e desenvolvimento. As articulações tecidas por Severino (2001, p. 65) permitem perceber que a existência do homem está inexoravelmente associada às possibilidades/condições objetivas de garantia da sobrevivência da vida material. Sem crescimento econômico não se viabiliza o atendimento das suas necessidades básicas. Por isso, como destaca o autor, “a dimensão econômica, devidamente entendida, constitui mesmo uma referência condicionante para as outras dimensões da vida humana”. É, portanto, neste contexto, que se admite que a educação, além se constituir em portal para as possibilidades do crescimento econômico, se mostra, também, como um promissor caminho de construção da pessoa, ao promover o aprendizado para o trabalho, para o exercício da tolerância e para o convívio pacífico, frente à diversidade. Não se defende aqui o pressuposto de que a educação se limita aos aspectos de sua funcionalidade, com alerta o autor. “A educação, como processo pedagógico sistematizado de intervenção na dinâmica da vida social, é considerada hoje objeto priorizado de estudos

científicos com vistas à definição de políticas estratégicas para o desenvolvimento integral das sociedades”.

Embora haja argumentos que entendam a educação como uma das possíveis vias de reforço à dominação, às desigualdades, à reprodução da ideologia dominante⁵¹ e conformação às determinantes do poder econômico capitalista (BRUNO, 2011; MÉSZÁROS, 2005), parece prudente julgar, mesmo frente a este quadro, que é sempre possível à educação despertar o espírito crítico, senão em todos, mas em um grupo de pessoas. Esta crença é que nutre a esperança no seu poder de transformação.

A educação, em si, é um ato político que converge para a construção das possibilidades de liberdade. Como diz Saviani (2000, p. 85), em sua dimensão política, a educação proporciona a “apropriação dos instrumentos culturais que serão utilizados na luta contra os antagônicos”, fornecendo as condições para que os indivíduos, por meio do exercício sistemático de reflexão, possam intervir como sujeitos, por meio do conhecimento.

Com efeito, a educação se traduz em base para despertar e desenvolver o espírito crítico⁵² - não perdendo de vista a autocrítica - que impulsiona a criatividade para buscar melhoria das condições de vida de toda a sociedade. Logo, um horizonte de afirmação da identidade⁵³ e da alteridade. É nesta perspectiva que a educação se mostra libertadora e pode contribuir para a edificação de valores e princípios válidos senão para toda a sociedade, mas para dado grupo social. Por isso, é lugar comum se colocar a educação em um patamar de elevada grandeza no que diz respeito ao seu papel social.

Vale ressaltar, entretanto, que a educação não é a única via para promover as mudanças em torno das quais, há anos, se alimentam expectativas. Por si só, ela não dispõe de autonomia suficiente para cumprir este legado de instrumento de mudança e emancipação social (MESZÁROS, 2005), em face do caráter heterogêneo da sociedade, em termos de crenças, valores, gênero, etnia, condição socioeconômica e política, entre outras assimetrias que demarcam os abismos das desigualdades entre os sujeitos, no conjunto da sociedade.

⁵¹Na perspectiva de Althusser (1985), é por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado, que a elite dominante (burguesa) reproduz sua lógica de dominação desigual e excludente. Tal processo se efetiva por meio da igreja, da família, dos meios de comunicação e de propaganda e, principalmente, por meio da escola. Ao assumir nesta tese a educação escolarizada, entende que a perspectiva do autor se faz pertinentes quando a educação enquanto Aparelho Ideológico do Estado pode atuar tanto para conservar como para corroer a ideologia dominante.

⁵²No sentido de promover, como propugna Freire (2003) “da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir.”

⁵³Para além do nome (designação formal) refere-se ao patrimônio de uma pessoa construído por sua história pessoal, por seu comportamento e convicções (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

As análises trazidas por Mészáros (2005) revelam a crise que a sociedade experimenta. Na perspectiva do autor, tal crise, decorrente das mudanças nos campos político, sociocultural e econômico, acabam por impactar em vários aspectos e dimensões do viver humano: nos processos de produção e circulação de bens, na cultura, nas formas de socialização e na articulação e construção de instrumentos e saberes que se prestem a conhecer, analisar, planejar e interferir na realidade.

Em seu livro *A educação para além do capital* Mészáros⁵⁴ (2005) desvela as idéias que orientam a educação no capitalismo. Embora relativize o papel que a educação tem no processo de transformação social, não deixa de destacar as suas possibilidades de contribuição à manutenção da sociedade e às mudanças sociais. Assim, argumenta que a superação de uma educação direcionada pelo capital se desenvolve pelo enfrentamento e por uma mudança necessária e fundamental de “todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (MÉSZÁROS, 2005, p. 47). Defende ainda que as soluções no campo educacional não devem ser apenas formais. Elas devem ser essenciais porquanto a educação institucionalizada se faz instrumento do processo de acumulação do capital. Volta-se não só para fornecer conhecimentos, mas, também, para produzir o contingente necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capital e gerar um arcabouço de valores que legitima os interesses dominantes. Por isso, na perspectiva do autor, em sentido amplo, a palavra

educação, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Não obstante a perspectiva apresentada anteriormente, como eixo articulador de redução das desigualdades e de inclusão social, a educação pode ser percebida como um instrumento de forte potencial para fazer recuar todas as formas de marginalidade. É neste caminho que se revelam as funções sociais da educação, seja como via para ascensão e mobilidade social ou como mecanismo de reprodução e consolidação das desigualdades sociais, funções que parecem se relacionar com a expansão das oportunidades educacionais e de trabalho (VIANNA, 2010, p. 129).

No momento em que as pessoas se encontram desprovidas dos meios de produção não há como fazer uma ruptura entre educação e trabalho. Na sociedade do conhecimento, o

⁵⁴Segundo Mészáros (2000, p. 65), a educação tem um “papel soberano” a realizar na “criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.”

trabalho, mesmo precarizado, se constitui em condição essencial para a sobrevivência do indivíduo. É por meio dele, como ressalta Althusser (1985, p. 56), que se alcança as condições indispensáveis à reprodução material da vida.

3.3 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: BREVES APONTAMENTOS

Com este cenário, o debate sobre a educação vem polarizando dois posicionamentos doutrinários: de um lado, aqueles que defendem o paradigma de “recursos humanos”, associado à proposta de que a educação compete suprir as demandas do sistema produtivo (preparar a pessoa para a inserção no mercado de trabalho); do outro, aqueles que vêm na educação as condições propícias para edificar as bases da democracia, da mudança social, de realização pessoal (RATTNER, 2003) e para o exercício da cidadania (FREIRE, 2003). Não obstante, frente a tais perspectivas é cabível admitir que a educação pode encarnar simultaneamente estes papéis sem que tenha, necessariamente, de excluir uma possibilidade em detrimento da outra.

Saviani (2000) também registra reflexões sobre o papel da educação, ao abordar duas concepções teóricas, a partir do problema da marginalidade. Para tanto, o autor toma, como fulcro de análise, dois grupos de pensamento. Cada um, a partir dos seus repertórios de entendimentos sobre as relações entre educação e sociedade, observa o papel da educação por óticas distintas. O primeiro grupo vê a educação como veículo de equalização social. Logo, de superação da marginalidade, cabendo-lhe a responsabilidade em construir uma sociedade igualitária. Para o segundo, a educação é um instrumento de discriminação social, portanto um fator de marginalidade. Para este grupo, a marginalidade é um fenômeno inerente à estrutura social. Em sendo a educação dependente da estrutura social, ela reforça a dominação e legitima a marginalidade social. Com isso, a educação, em lugar de se tornar um instrumento de combate à marginalização, se transforma em agente de seu fortalecimento por meio da “produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar” (SAVIANI, 2000, p. 8).

Não obstante tal caminho de reflexão, no enfrentamento de um paradigma desta magnitude, que é a marginalidade - representada por todas as formas de exclusão - mediante a educação se alimenta as possibilidades de consolidar ideais que nutram a paz, a solidariedade, a liberdade, a inclusão e a justiça social. Disto advém a idéia de que a educação – ao mesmo tempo em que serve para doutrinar consciências em prol de interesses dominantes - se

constitui, também, em uma força capaz de revigorar e fortalecer as relações sociais. De minar posições cristalizadas, estimular a coesão social e sustentar a integração dos indivíduos em comunidade.

3.3.1 A educação como caminho de construção da cidadania

As diversas correntes de pensamento que se esforçam em entender o que é educação a colocam como pilar de fortalecimento dos ideais e condutas humanas. Um dos veículos de superação dos desafios e de esforço para mudança social com vistas à promoção da igualdade e construção da cidadania⁵⁵. Portanto, a educação, enquanto artefato de mediação das relações entre indivíduo e sociedade - conforme evidenciado na perspectiva de educação em Durkheim (1978) e Saviani (2000) - e sistema de internalização de bases críticas⁵⁶, interfere na formação do indivíduo, na medida em que alcança seus próprios conhecimentos ou afeta o seu modo de pensar e agir frente aos desafios do mundo.

Um dos fins que se imputa à educação diz respeito à construção da cidadania, que encerra, em seus fundamentos, uma perspectiva educadora orientada para a emancipação do sujeito, para a liberdade e, portanto, para a transformação social. Uma ação educativa desta natureza, isto é, que encarne um projeto de transformação social, pode ser melhor entendida nas palavras de Blikstein; Zuffo (2003, p. 13): “A educação precisa proporcionar aos alunos a descoberta de que sabem, que podem, que estão preparados e que querem mais. A educação que faz sentido é aquela que nos faz mudar o mundo”.

No momento em que os valores⁵⁷ e princípios morais se tornam esgarçados e a sociedade encontra-se frente aos desafios – corrupção, falta de consciência ecológica, desemprego, deterioração dos bens e serviços públicos, miséria, exclusão, injustiça social, criminalidade, fome e egoísmo - o apelo à cidadania⁵⁸ tem sido cada vez mais visível na educação, como se mostra evidente na obra de Paulo Freire.

⁵⁵Fala-se em “**construção**” da cidadania tendo como base a perspectiva de Arendt (2008), para quem a cidadania é uma conquista, uma construção coletiva em lugar de ser um privilégio (grifo nosso).

⁵⁶Em contraponto a idéia de “internalização dominante” que Mészáros (2005) adota ao discutir a reprodução da lógica capitalista mediante a atividade educacional, adota-se a terminologia “internalização de bases críticas” ao entendimento que é possível infundir, por meio da educação, fundamentos de criticidade na medida em que o ato de educar implica em construir, coletivamente, um conhecimento de mundo, como propugna Freire (2003).

⁵⁷Refere-se à crise de valores que se manifesta mais visivelmente nas condutas de caráter individualista, por meio da agressividade, da intolerância, do desrespeito à alteridade e pela falta de solidariedade (ARAÚJO, 2008).

⁵⁸O termo cidadania tem origem na palavra cidade. No latim, o termo *civitas*, *átis* “cidade” corresponde a uma “unidade territorial e política na Antiguidade, cujos membros se governavam a si próprios”, o que sugere, uma sociedade organizada; “cidadão”, neste contexto será a pessoa em plena posse dos seus direitos civis e políticos para com um estado livre e sujeita a todas as obrigações inerentes a essa condição, isto é: o sujeito que atua nesta

A conscientização de cidadania tem se manifestado em vários *fronts* e por meio de diferentes práticas. Seja na participação da sociedade na gestão pública, na participação na gestão e lucro das empresas ou na participação de movimentos e ações de afirmação de valores como: liberdade, diálogo, solidariedade, preservação e respeito à interculturalidade (GADOTTI, 2000a). Entretanto, cabe ressaltar que neste contexto de educação enquanto meio de construção de cidadania cabe, na *práxis* educativa, eliminar os efeitos do discurso equivocado sobre o qual repousa, supostamente, a idéia que ao indivíduo cabe, tão somente, o usufruto de direitos.

No campo da educação, identifica-se na *práxis* freireana, a partir de sua proposta de Escola Cidadã⁵⁹, os indicadores que reforçam uma atividade educacional comprometida com a construção da cidadania: a) a educação em conexão com as necessidades do estudante e do mundo vivido; b) educação que se fundamente no diálogo; c) a educação enquanto pilar de construção do conhecimento para ler o mundo e transformá-lo; c) educação que estimule a inquietude para o conhecer rigoroso; d) uma educação edificada na participação; e) uma educação que estimule a aprendizagem permanente f) a educação que promova o desenvolvimento de condutas que fortaleçam o compromisso ético para com as causas de interesse coletivo, para a solidariedade, a cooperação e respeito ao diferente e à sua identidade (GADOTTI, 2001).

Diante de tais considerações, sugere-se, portanto, que uma cidadania demanda uma aprendizagem para adquirir competências inerentes a sua natureza e condição. E no enfrentamento deste desafio a educação parece ter como papel essencial alimentar um sentimento que contribua para o respeito e promoção de valores fundamentais sob os quais se constrói a cidadania: de pertencimento, de tolerância, de igualdade, de liberdade, de respeito à dignidade, de participação ativa na comunidade, de identidade em torno de causas comuns, além de cultivar a compreensão de direitos e deveres inerentes ao ser cidadão.

Caso se estabeleça uma análise em torno dos princípios que orientam a educação para a democracia e a perspectiva de educação para construção da cidadania, observa-se que eles se entrecruzam. Poder-se-ia dizer, até mesmo, que se fundem. E, nesta fusão, percebe-se que a educação é, também, um ato de liberdade, a partir da *práxis* que se elege.

sociedade organizada. (LEMBO, 2002, p. 60; VASCONCELOS, 2007, p. 110). Em Arendt (2008) a cidadania é “o direito a ter direitos”. Para Gadotti (2000a, p. 289) a idéia de cidadania encontra-se diretamente associada a um processo de conquista. Ao mesmo tempo consciência de direitos e deveres, a cidadania expressa o exercício da democracia enquanto mediação para construção e usufruto da liberdade.

⁵⁹Este projeto surge na década de 1980, no âmbito do Instituto Paulo Freire, tendo em Moacir Gadotti, seu maior estimulador (PADILHA, 2003).

Na idéia de educação para a democracia, como defende Benevides (1996, p. 225-227), a educação deve ser entendida “basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade”. Por isso precisa ser consubstanciada nos seguintes elementos que, segundo a autora, são indispensáveis e interdependentes ao entendimento da educação para a democracia: “formação intelectual e a informação” como meio de reduzir as desigualdades; “educação moral” associada à internalização de valores republicanos e democráticos⁶⁰; “educação do comportamento”, para inculcar hábitos de tolerância frente ao plural, incluindo cooperação e subordinação do interesse pessoal ao interesse coletivo. Em síntese, a educação para a democracia requer, além de conhecimentos básicos da vida social e política, uma sólida formação ética.

Nesta perspectiva, compreende-se que a educação é um processo de conhecimento. Entretanto, em toda a obra de Paulo Freire, percebe-se que o ato de conhecer não está circunscrito à transmissão de conhecimento. Trata-se de um ato de transformação dos sujeitos, mediante uma relação dialógica sem a qual não há educação (FREIRE, 1977, 1983). Com isso, a educação é vista como possibilidade para estimular um processo de construção do saber⁶¹ em relação a contextos e criar possibilidades de trocas mútuas frente às experiências, aos fenômenos e realidades do mundo circundante.

No esquema teórico freiriano fica evidente que a educação perpassa pelo construir coletivo do conhecimento capaz de suscitar um processo de libertação do sujeito de todas as formas de opressão. De contribuir para superar a sua interpretação linear e ingênua do mundo, por meio de um posicionamento de criticidade. Assim, do questionamento permanente, emerge o sujeito que, orientado por uma consciência crítica, abre-se para acatar o novo, interpretar, descobrir e construir vias e perspectivas múltiplas para o agir crítico e criativo. A convicção que nutre as perspectivas de Freire é que há sempre novas possibilidades de aprender, de reaprender e de conhecer. Nada é absoluto e definitivo. Afinal, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2000, p. 52).

⁶⁰Segundo Benevides (1996, p. 230-231), entende-se por valores republicanos, basicamente: o respeito às leis, o respeito ao bem público, o sentido de responsabilidade no exercício do poder. Os valores democráticos essencialmente ligados aos valores republicanos, e interdependentes entre si, vincula-se ao reconhecimento da igualdade, respeito integral aos direitos humanos, respeito a vontade da maioria, legitimamente acatada, com respeito também ao direito da minoria.

⁶¹A categoria saber é concebida aqui, em sentido lato. Refere-se tanto a conhecimento e técnicas (*know-how*), como, também, a atitudes, comportamentos, valores e tudo que permeia o viver humano, possível de ser internalizado por meio da educação. Enfim, guarda conectividade com os pilares da educação para o século XXI (DELORS et al. 2006).

Como uma prática de liberdade, a educação, em Freire, além de um ato político de conscientização, é também um ato emancipatório do sujeito. E é neste sentido que em sua obra fica explícito que a educação deve servir à humanização do mundo e à autonomia⁶² do sujeito. Assim, a educação em uma perspectiva libertadora - permeada pela dialogicidade, como propõe Freire - está intrinsecamente associada à elaboração e socialização de um conhecimento que se coloca estratégico para compreender a sociedade e seus desafios. Por isso, o autor entendia que se a educação poderia servir à dominação, poderia também ser um instrumento de libertação. Uma síntese lúcida deste quadro encontra-se na fala de Almeida (2009, p. 67), quando afirma que “a educação encerra em si a ambigüidade de reproduzir a dominação e possuir a esperança de desbarbarização”.

3.3.2 A educação enquanto base de conformação social

Neste percurso de discussão não se deixa de trazer as perspectivas que se esboçam em Durkeim.

A primeira base teórica de educação enquanto instrumento de conformação social – comprometida com a reprodução social - surge das reflexões de Durkeim (1978), para quem a educação é um fenômeno social que tem como princípio socializar os indivíduos. As suas concepções, ainda hoje, trazem relevantes contribuições para o estudo e compreensão dos processos educacionais (SILVA; ARRAES NETO; SILVA, 2012). Em suas abordagens, o equilíbrio social e o consenso assumem centralidade como mecanismos de manutenção da ordem.

Disto, parece cabível admitir que a educação, no sentido durkheimiano, além de um instrumento moral de adequação, conformidade e contenção do egoísmo natural do homem é, também, o meio pelo qual se impõe às novas gerações uma disciplina de ajustamento às condicionantes delineadas ou requeridas pela vida coletiva. Deste modo, caberia à geração de adultos inculcar nos jovens e crianças (vistos aqui como sujeitos passivos) um certo número de idéias, crenças, práticas e sentimentos, com o propósito de estimular o desenvolvimento de aptidões requeridas pelo meio em que vivem. Nas palavras de Durkheim (1978, p. 41),

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e

⁶²Ao exprimir seu pensamento sobre a prática docente Freire (2003, p. 35), ao se referir a autonomia, sentencia: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” [...] A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2003, p. 67).

desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

Disto, revela-se que a idéia de educação em Durkheim (1978) pressupõe um processo caracterizado pela transmissão, entre gerações, de um conjunto de “estados físicos, intelectuais e morais” reclamados por uma dada sociedade. Portanto, a categoria básica de seu arcabouço teórico é a reprodução. Uma vez que a aquisição de tal condicionamento (de ser e de viver), não é uma determinante genética, como assevera Tomizaki (2010), então, mostra-se necessário uma ação de interferência que prepare pessoas em conformidade com parâmetros sociais específicos. Com isso, destaca-se, nesta concepção, o papel mediador que as relações intergeracionais assumem na socialização do sujeito e, porque não dizer, no processo educativo. Disso fica evidente que a concepção durheimiana pressupõe que as pessoas adultas estão aptas (definitivamente preparadas) para a vida social, ao ponto se tornarem responsáveis pela adequação de outros sujeitos às demandas de um determinado contexto socioeconômico, político e cultural.

Em um momento em que, cada vez mais, se propugna o ideal de liberdade de escolha e de oportunidade, a perspectiva de educação em Durkheim (1978), pelo menos enquanto ação educativa, tem sido, na atualidade, alvo de controvérsias. Estas polêmicas parecem surgir do pressuposto de que a concepção do processo educativo durkheimiano se confronta com as possibilidades de ter, na educação, o caminho para fazer fluir o sujeito autônomo. Outro aspecto a ser considerado neste embate em torno das idéias delineadas pelo sociólogo, refere-se ao papel passivo que os pais jovens assumem no processo educativo, como revela Tomizaki (2010). Com isso, as suas proposições em torno das finalidades a que serve levam a crer que a educação representa um meio unilateral para transformar ou conduzir o sujeito a subordinar-se prioritariamente aos imperativos da sociedade.

Em princípio se faz parecer que tal concepção se mostra castradora. Mas, ao contrário do que se percebe no primeiro olhar, vislumbram-se, nesta e em qualquer outra concepção educacional, as possibilidades de enveredar por trilhas de reflexões que façam surgir outros vieses de análises. Assim é que se entende justificável aceitar que a perspectiva educacional de conformação social é, também, uma possibilidade de preparar o indivíduo à convivência em sociedade, a partir de orientações que lhe permitam ler e interpretar os códigos sociais necessários à construção identitária e ao estabelecimento do sentido de pertencimento. Enquanto ser social, o indivíduo só se torna homem/mulher por meio da sua socialização. E por meio da socialização - que tem na educação o seu mais significativo recurso - o

homem/mulher aprende a considerar o outro como reflexo do eu, a controlar os impulsos, as frustrações e os instintos, e a respeitar limites que lhe permitam a pacificação dos convívios.

Ao nascer, o indivíduo encontra-se desprovido de referências para o viver em coletividade. Ao mesmo tempo, individual e social, as pessoas, imbuídas da condição humana de pluralidade⁶³ e determinadas por suas necessidades gregárias, buscam adotar comportamentos que sejam socialmente aceitos pelo grupo social ao qual pertencem. E nestas circunstâncias, a educação - aqui falando em todas as suas dimensões - não só a formal, se oferece como uma possibilidade para introjetar códigos da vida social e moral, para fazer emergir um novo homem, reflexivo e autônomo. É neste processo de socialização que se revela a natureza criadora e o caráter social da educação.

Reconhecidamente, o enfoque de Durkheim (1978) propugna a conformidade e a adaptação do sujeito à convivência social, o que não invalida a sua relevância. À época em fora formulada - e expressa na obra *Sociedade, Educação, Moral*⁶⁴ - os valores regentes da sociedade, na qual se fez a leitura para emergir este arcabouço teórico, eram diferenciados dos que atualmente, prevalecem em diversos espaços.

Enquanto prática social, a educação e o sistema educacional são inspirados por valores morais, pela organização política vigente, pelo grau de desenvolvimento socioeconômico e científico que ora experimenta cada sociedade. Por outro lado, sem deixar de lembrar, as mudanças experimentadas pela humanidade trouxeram impactos significativos na própria estrutura de sociedade. Assim, ao buscar modelar o ideal de homem/mulher para uma dada sociedade, mesmo tendo como suporte o quadro social de uma determinada época, instiga-se a idéia que nesta ou noutra concepção educacional estejam presentes, minimamente, as condições e possibilidade para desencadear processos mentais que contribuam para emergir o sujeito crítico e autônomo. Como bem colocam Silva, Arraes Neto e Silva (2012), se à educação não compete promover transformações sociais, então só lhe resta assumir a sua perspectiva reprodutora das estruturas de dominação como se fosse sua única finalidade possível. Este raciocínio se coloca como alerta para perceber e destacar o caráter

⁶³A condição humana de pluralidade - na perspectiva arendtiana - encerra duas perspectivas antagônicas: ao mesmo tempo igual, o homem também é diferente, porquanto, “[...] a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares” (ARENDDT, 2008, p. 189).

⁶⁴Esta obra, publicada originalmente em 1922 (cujos capítulos foram escritos entre 1903 e 1911 e traduzida para o português em 1984) é dividido em dois livros: o primeiro livro, intitulado Educação e Sociologia, (que ora se toma, em seu primeiro capítulo, para iluminar as discussões, aqui postas) está dividido em quatro capítulos: “Educação, sua natureza e atribuições”; “Natureza e método da pedagogia”; “Pedagogia e sociologia” e “A evolução e o papel do ensino secundário em França”. O segundo livro (A educação moral) é dividido em três partes: “Introdução”; “Primeira Parte: Os elementos da moralidade” e a “Segunda parte: Como estabelecer na criança os elementos da moralidade” (BORGES, 1997, p. 300-301; TOMIZAKI, 2010).

multifacetado da educação: ao mesmo tempo reprodutora, a educação pode servir também ao processo de transformação social, o que sintoniza com o entendimento de Luckesi (1994, p. 30) quando diz: “A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social”.

Estas considerações não têm um sentido de invalidar o papel da educação como via de transformação social. Mesmo considerando que a educação, em qualquer arquitetura de sociedade, é capaz de fazer emergir o sujeito crítico, é provável que as idéias que se guardam em torno do fim para que serve a educação, possam divergir, em alguns pontos, de indivíduo para indivíduo, em dado contexto e tempo. Ademais, qualquer idéia de valor sempre se constrói com base em uma dada estrutura, que permite ao homem as possibilidades de (des)construir discursos e percepções sob os quais se assenta o agir humano. Ao mesmo tempo único e individual, o sujeito é forjado por um conjunto de referências abstraídas do outro enquanto base coletiva e multifacetada. É com isso que se percebe as implicações da educação no comportamento do sujeito. Assim, é possível em meio desta concepção construída da heterogeneidade do pensar e do ser, encontrar um mínimo de base comum, edificada por um sistema de hábitos, tradições, idéias, opiniões, sentimento, crenças e práticas morais, que a educação dissemina, nos diferentes espaços educacionais, em especial na escola, por meio da educação formal.

4 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM DISCUSSÃO: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

Nas últimas décadas, a sociedade tem experimentado profundas e radicais mudanças, em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos. A informação transforma-se em condição elementar para “o desenvolvimento econômico juntamente com o capital, o trabalho e a matéria-prima, mas o que torna a informação especialmente significativa na atualidade é sua natureza digital” (CAPURRO; HJORLAND, 2007, p. 149).

O acesso democrático à informação⁶⁵, proporcionado pelo arsenal tecnológico, definiu uma nova forma de interação⁶⁶ entre indivíduos, grupos e instituições, fazendo-se ver, sem estranheza, a ruptura de barreiras entre pessoas, espaços, tempos e cultura.

Em meio a tal cenário, fica cada vez mais visível a influência que o ambiente exerce sobre as instituições educacionais, impulsionando a necessária análise e revisão de seus papéis e de suas finalidades.

Sem dúvidas, as trocas inevitáveis entre a escola e seu ambiente de inserção social estabelecem um estado de mútua influência. Nestas circunstâncias, as instituições formais de ensino e o próprio sistema educacional são compelidos a refletir a respeito das suas ações e dos caminhos a serem perseguidos para alcançar maior aderência aos compassos e cadências do mundo. Com isso, segundo Guará (2009), as preocupações se convergem, também, para desvendar meios de promover a articulação de saberes que se situam além da escola, de ampliar o olhar sobre o seu potencial e admitir que essa abertura não reduz nem afeta a

⁶⁵Senão controverso, o termo informação, embora familiar, recebeu ao longo da história várias acepções, de modo que hoje seu sentido vem carregado de ambigüidade (CARDOSO, 1996, p. 71; SETZER, 1999; SIRIHAL DUARTE, 2009; XAVIER; COSTA, 2010). Em que pese tal aspecto, guardando-se coerência com a perspectiva de discussão que se propõe nesta tese, ao falar de informação refere-se à tecnologia informacional e a comunicação eletrônica. Isto é a “informação *on line*, aos fluxos de informação multidirecionados que levam à meandros virtuais, onde o tempo se aproxima de zero, a velocidade se acerca do infinito e os espaços são de vivência pela não-presença”, conforme preceitua Barreto (1999, p. 376). Admite-se ainda, a interligação entre informação e conhecimento como propõem Barreto (1998) e Marteleto (1998). Para Barreto (1998) a informação é uma estrutura significativa com capacidade e intenção de gerar conhecimento no indivíduo e possibilitar seu desenvolvimento, de modo que a informação gera conhecimento, que acaba por gerar desenvolvimento, em um ciclo que se completa e se renova infinitamente, sugerindo, portanto, uma inter-relação entre a trilogia: informação - conhecimento - desenvolvimento. Uma afinidade de interpretação se vê em Marteleto (1998, p. 78), quando aponta a existência de uma articulação entre informação – conhecimento - comunicação. Segundo a autora, “tanto o senso comum quanto o pensamento científico costumam associar a informação ao conhecimento e à comunicação, indicando uma sucessão ininterrupta e articulada entre os três termos, ou quase automática. Ou seja, a passagem de uma informação ao estado de conhecimento e a comunicação adequada deste conhecimento como matéria informacional”. É daí que se abstrai o entendimento de que “a informação é a raiz do processo de conhecer e, portanto, instituinte da cultura” (SIRIHAL DUARTE; LOURENÇO, 2002, p. 6).

⁶⁶Nesta tese, toma-se o termo “interação” como um processo de construção da comunicação, em que ocorre troca de comunicação entre receptor e emissor. O termo, na perspectiva de Belloni (2006, p. 58) é entendido como uma “[...] ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação [...])”.

relevância e o papel da educação escolarizada. Isso porque, como lembra Aranha (1996, p.16), o fenômeno educacional não é neutro. Vincula-se às questões sociais, econômicas e políticas de seu tempo.

Por certo que os desafios a serem enfrentados pela educação (escolarizada) são amplos. Dentre eles, responder à demanda latente por qualificação necessária ao agitado ritmo da produtividade e dos contínuos avanços científicos e tecnológicos, em meio da emergente economia do conhecimento.

Esta nova ordem, que ganha relevo no início do século XXI, coloca o conhecimento como um dos mais relevantes fatores para o progresso econômico das nações. Ao mesmo tempo, impacta no cenário da educação em todo o mundo, provocando as seguintes conseqüências: surgimento das universidades virtuais; expansão de práticas de educação a distância, determinada pelo uso das tecnologias da informação nas ações de ensino e aprendizagem; b) a emergência da indústria e do comércio, junto com as instituições de educação superior, como elementos-chave de desenvolvimento e disseminação de novo conhecimento (RURATO; GOUVEIA, 2004).

Em meio a este cenário, cabe destaque à revolução propiciada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação⁶⁷ (TIC). Foi por meio destes recursos que se tornou possível a difusão da informação e do conhecimento, em tempo real, rompendo barreiras de tempo e de espaço. Além disso, reconhece-se que o uso das TIC contribuiu para intensificar os processos de globalização, atingindo diferentes níveis sociais. Provocou, ainda, alterações nos diversos sistemas - socioeconômico e político - com repercussões que se refletem no comportamento, nos hábitos de consumo, na percepção do mundo e da realidade e, sobretudo, no modo de aprender e ensinar.

Em decorrência da dinâmica imposta por este processo, imprime-se um novo conceito de tempo e de espaço - que passam a ser entendidos sob uma lógica não temporal e não geográfica - como afirma Lessa (2010, p. 18).

A nova ordem configura-se, como assinalam Coutinho e Lisbôa (2011, p. 5), por um “mundo desterritorializado”, onde as barreiras para a comunicação entre pessoas são rompidas. E, com isso, demarca-se uma nova era, em que múltiplas formas de aprender são experimentadas. A sala de aula deixa de ser o *locus* exclusivo de construção do conhecimento e preparação do sujeito para uma vida plena e ativa.

⁶⁷Segundo Miranda (2007, p. 43), o termo Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) refere-se a conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na World Wide Web (WWW) a sua mais forte expressão.

Por certo, um conjunto de fatores atuou de forma favorável para delinear este quadro. O barateamento das novas técnicas no campo das mídias eletrônicas, abrangendo os programas (*software*), os componentes físicos (*hardware*) e os serviços, possibilitou uma extensa proliferação do conhecimento. Um exemplo é a internet, que, ao lado da telefonia, faz parte de um serviço de largo alcance, que permite ao usuário amplas possibilidades de interação: correio eletrônico (*e-mail*), postagem de imagens, sala de bate-papo, videoconferência, entre outros.

Importa destacar ainda, em meio à difusão destes serviços, que a alternativa de acesso gratuito à internet vem ampliando consideravelmente as possibilidades de interação, até então inimagináveis, envolvendo pessoas situadas em contextos espaciais distintos. Isto demonstra que estas inovações, além de contribuírem para popularizar novas formas de interação social, com construção de redes de relacionamento, independente da presença física, articulam os diversos espaços de conhecimento e de acesso à informação⁶⁸. Como lembra Lévy (1999, p. 107), verifica-se, assim, com intensidade crescente, o uso do “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e memórias informáticas”, fenômeno já reconhecido por muitos autores (DOWBOR, 2001; DRUCKER, 2001; LITWIN, 2001; BELLONI, 2002; CASTELLS, 2002; TOFFLER, 2002; KENSKI, 2003).

No campo educacional, com a introdução das TIC, surgem várias ferramentas com o propósito de facilitar a inserção de docentes e estudantes no contexto educativo, com significativo alcance, independente de tempo e de espaço. Dentre elas, destacam-se: a *web*, o *chat*, ferramentas de fórum, videoconferência e outros recursos que possibilitaram um significativo avanço para a educação (CARVALHO, 2008, p. 9). Como a autora reconhece, estes recursos oferecem oportunidade para que professores e estudantes aprendam colaborativamente, difundindo e compartilhando saberes e experiências.

⁶⁸Pesquisa divulgada no segundo semestre de 2012, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) - com base nos microdados do Censo IBGE/2010 - apresenta o mapa da inclusão digital do Brasil. Não obstante os avanços, observa-se que as desigualdades de inclusão digital ainda se mostram visíveis entre diversos espaços do território nacional. Para se ter uma idéia, na cidade do Rio de Janeiro o maior acesso é na praia da Barra da Tijuca, com 94% de pessoas conectadas em suas casas - índice similar aos líderes mundiais de domicílios conectados, Suécia e Islândia - enquanto a favela vizinha, Rio das Pedras, possui o menor índice da cidade (21%). Entre as Regiões, Estados e Municípios brasileiros o quadro não se mostra diferente. Dentre os Estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal que tem o maior índice de acesso a internet (58,69%), seguido de São Paulo (48,22%), encontra-se o Maranhão com o menor índice (10,98%). A Bahia ocupa entre os 26 Estados (mais o Distrito Federal), a 14ª posição com (21,3%) de microcomputadores com acesso a internet. Entre seus municípios, o maior ranking é o de Salvador com 44,74% de computadores com acesso a internet (158ª posição no ranking nacional) e 49,72% de computadores domiciliares (378ª posição no ranking nacional). A mais baixa posição, respectivamente (microcomputadores domiciliares - 2,51%; e microcomputadores com acesso a internet - 0,26%) pertence ao município de Múquem de São Francisco. Conforme posto no referido documento, este quadro decorre dos problemas educacionais vigentes. Dentre os 153 países mapeados, o Brasil ocupa a 63ª posição no ranking mundial de acesso a internet, situando-se acima da média mundial. (dados com base no ano de 2010, considerando a população de 15 anos ou mais). (NERI, 2012).

No enfrentamento dos desafios da atualidade, a educação a distância se oferece como uma das mais promissoras alternativas de se estabelecer uma nova dinâmica à ação educativa. Além de ampliar as oportunidades de acesso à educação, a inserção das TIC no ambiente educativo torna o processo mais significativo para os atores envolvidos. Faz do ato de ensinar e aprender uma experiência mais estimulante, pois o uso desses recursos já se encontra incorporado ao modo de vida de uma parcela significativa da sociedade⁶⁹. Tal é a sua magnitude que, hoje, “estar conectado” incorporou-se ao cotidiano das pessoas de modo que “uma existência sem a presença eletrônica torna-se uma não-existência viva”, como destaca Zuin (2006, p. 942).

Segundo Mello (1991) a racionalidade das TIC vem alcançando todas as camadas sociais, de modo que, hoje, tornou-se importante que toda a sociedade aprenda a utilizar os recursos tecnológicos. Da mesma forma que o sujeito é discriminado socialmente por não dominar o saber difundido na escola, neste panorama de amplas possibilidades de acesso a bens e serviços que as tecnologias possibilitam, não utilizar tais recursos pode se constituir em motivo para a discriminação.

À percepção deste panorama, Levy (1999, p. 175) adverte: “Uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implantar procedimentos de reconhecimento dos saberes e *savoir-faire*⁷⁰ adquiridos na vida social e profissional”. Para isso é relevante definir novas formas de construção do saber e uma nova perspectiva de educação, consubstanciada na democratização do conhecimento, em novas formas de ensinar e aprender e na ascensão da inteligência coletiva.

Portanto, nada mais natural do que ver como irreversível o emprego da EaD no processo formativo/educacional. Segundo Benakouche (2000, p. 2) e Moran (2011) os principais motivos para a expansão da EaD, no Brasil e no mundo, decorrem, basicamente, de três fatores: o crescimento da demanda por formação ou qualificação; a proliferação dos recursos técnicos capazes de assegurar a oferta desta modalidade de educação; e, “a emergência de uma cultura que já não vê com muito estranhamento o estabelecimento de situações de interação envolvendo pessoas situadas em contextos locais distintos”.

4.1 AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?

⁶⁹Em 2012 o Brasil foi considerado o quarto maior mercado de tecnologia da informação e comunicação (TIC) do planeta e o sétimo em TI (MCT, 2012).

⁷⁰Habilidades para executar algo ou para comportar-se; tato; Literalmente significa “saber fazer”.

Desde que a EaD começa a ganhar visibilidade no cenário educacional, procura-se atribuir-lhe um conceito, uma definição que encarne, fidedignamente, a sua essência. Entretanto, a cada fase ou geração por que passou/passa a EaD constata-se os esforços de estudiosos em defini-la. Assim, cada método ou tecnologia empregada em um dado estágio lhe imprime características peculiares, que acabam sendo incorporadas, naturalmente, à sua compreensão e aos significados que se vão edificando ao longo do tempo. Com isso, observa-se que elementos caracterizadores da EaD acabam por perpassar os seus conceitos de modo que não se vislumbra “o” conceito de EaD desvinculado dos elementos que lhe conferem características.

Compreender a educação à distância requer uma prévia análise de seu conceito. Embora seja possível encontrar, na literatura especializada, várias conceituações nas quais se identificam alguns pontos de convergência, registram-se algumas que pensamos servirem ao propósito de esclarecer o questionamento posto: o que é educação a distância?

Nunes (1994, p. 5-7), ao trazer os estudos de Keegan a respeito das abordagens conceituais formuladas por diversos autores sobre a educação a distância, permite identificar que cada conceito confere ênfase a diferentes aspectos que contornam esta modalidade de ensino: a forma de estudo; a sua metodologia; as ações do professor e a sua comunicação com os alunos; as diversidades das formas de estudo; a separação física entre professor e aluno; separação física e o uso de tecnologias de telecomunicações.

Para Nogueira (1996, p. 36) a “Educação a Distância também é uma modalidade educativa que, como o próprio nome sugere, possibilita a supressão de distâncias geográficas, econômicas, sociais, culturais e até mesmo psicológicas”.

Entretanto, tomando-se como referência o estágio atual da EaD, a definição elaborada por Moore e Kearsley (2007, p. 21) deixa evidente que elementos que caracterizam a EaD em um determinado estágio ou fase se incorporam à sua definição. Assim, guardando fidedignidade com o seu momento atual, definem a EaD “como a modalidade educacional na qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre com a intervenção das tecnologias de informação e comunicação, de forma planejada”. Outras definições seguem nesta mesma direção.

Nas formulações conceituais de diversos autores sobre a educação a distância, apresentadas por Belloni (2006, p. 26), percebe-se o destaque que se confere à separação física entre professor e estudante e aos recursos tecnológicos utilizados. Mas, é com o rápido avanço das TIC que a educação a distância passa a ser vista como um processo de ensino e

aprendizagem mediatizado por tecnologias, que veio oportunizar novas concepções educacionais.

Essa perspectiva se mostra evidente no decreto nº. 5.622, de 20 de dezembro de 2005 - que regulamenta o Art. 80 da LDB de 1996. Em seu artigo 1º, caracteriza 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, 1996, grifo nosso).

A definição de educação a distância, como posta na legislação brasileira, concentra-se na questão da auto-aprendizagem e no emprego de meios de comunicação. Contudo, a EaD pode ser definida como modalidade de aprendizagem que se realiza sem a presença física de aluno e professor em um mesmo espaço e tempo.

Esta mesma perspectiva conceitual se encontra em Maia e Mattar Neto (2007, p.6) quando dizem: “[...] a EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados [...] e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”. Em Niskier (2000, p. 50), a utilização da educação a distância vai além do simples emprego de tecnologia em sala de aula, porquanto associando a ela a interatividade, “numa correspondência biunívoca de ensino e resposta em que o lucro é a apreensão do conhecimento”.

Apesar desta marcante característica da relação entre professor e aluno, a EaD, longe de pretender superar as práticas do ensino presencial, busca suprir a distância física entre educando e educadores, por meio de *chats*, e-mail, fóruns, vídeo conferência e grupos de discussão. Por isso, segundo Vasconcelos (2008, p. 210), se o termo distância “designava a separação física entre aluno e o professor, com o advento da internet, passa a significar integração virtual entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem”.

Mesmo tendo-se em conta que as formulações conceituais evidenciam a educação a distância como uma forma de auto-aprendizagem, como ressaltam Alves e Nova (2003, p. 4), ela deve ser compreendida, também, como um processo de “construção coletiva do conhecimento”, que ocorre por intermédio da tecnologia, o que vem a exigir uma nova concepção de ensinar e aprender.

4.2 EAD: UMA BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA

Embora não seja um fenômeno recente como muitos podem acreditar (TORI, 2010, p. 4), a EaD vivencia, a partir dos meados da década de 90 do século XX, um momento de

mudança (VILARINHO; PAULINO, 2010). Adquire, em meio à emergência da cultura virtual, um novo significado. A introdução dos recursos das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no campo educacional imprimiu, a partir de 1990, um “caráter inovador e atualizado para a EAD”. E, com isso, passou a despertar um interesse crescente por parte de estudiosos.

Certamente, é difícil estabelecer um momento específico de surgimento da EaD. A sua trajetória é marcada por um longo percurso. A robusta literatura acerca do assunto aponta diversas experiências que apresentam tempos distintos do seu surgimento (ALMEIDA, M. E. 2002, 2005; BELLONI, 2002; 2006; GIUSTA, 2003; LITWIN, 2001; MATIAS-PEREIRA, 2007; MUGNOL, 2009; NUNES, 1994; PETRI, 1996; SARAIVA, 1996;). Para se ter uma idéia, há quem considere as cartas de Platão e as Epístolas de São Paulo como uma das primeiras experiências em EaD (MAIA; MATTAR NETO, 2007, p. 21; PETERS, 2004, p. 29). Entretanto, é lugar comum os autores vincularem o advento da EaD à utilização das tecnologias de impressão, de modo que os jornais seriam considerados um dos primeiros instrumentos de EaD, conforme destacam Maia e Mattar Neto (2007).

A educação a distância pode se configurar por meio de diversos recursos, conforme apontam Freitas, Dorpowski e Willower (1987): cursos por correspondência; cursos por rádio; cursos por telefone; curso por televisão; curso por microcomputador e cursos via satélite. Mas, ao se referir ao seu surgimento, na opinião de Litwin (2001), a EaD teve início com os cursos por correspondência - considerados de inexpressivo valor acadêmico - e hoje incorpora as mais recentes inovações em tecnologia da inteligência. Essa origem de formação a distância, ao olhar da autora, é, em grande medida, responsável pela concepção negativa que ainda prevalece, nos dias atuais, em relação à EaD.

Essa mesma percepção é compartilhada por Márcia A. Almeida (2005), para quem a experiência inicial de EaD, na oferta de cursos por correspondência, foi determinante para que esta modalidade de ensino adquirisse uma reputação de educação de segunda categoria, o que, associado a outros fatores, parece ter contribuído para o atraso de sua institucionalização no sistema educacional brasileiro.

Após longo período de uso do serviço postal como instrumento para transmitir a instrução aos alunos, a educação a distância passa a ser utilizada como alternativa para tornar acessível a educação escolarizada para as pessoas situadas em áreas isoladas ou que, por alguma razão, não tiveram oportunidade de frequentar o ensino regular no período considerado adequado (ALMEIDA, M. E. B., 2002, 2005), o que não deixou de trazer novas resistências e preconceitos. Mesmo tendo em conta tais demarcações temporais quanto ao

surgimento da EaD, o interesse pelo estudo do tema ganha relevância a partir da LDB de 1996.

Em meio à circunstância desfavorável à incorporação da educação a distância no sistema educacional brasileiro, dois marcos históricos foram decisivos para o desenvolvimento e evolução da EaD no mundo e, em especial, no Brasil: a criação da Universidade Aberta de Londres em 1970 - *Open University* – que teve papel relevante no desenvolvimento de métodos e tecnologias que conferiram solidez ao processo de educação a distância; e o surgimento, em 1972, da Universidade Nacional de Educação a Distância, (UNED), em Madri, que pode ser considerada, segundo Mugnol (2009, p. 338) uma das iniciativas de maior sucesso no campo da educação a distância.

A crescente demanda pela educação superior impulsionou o aumento de universidades multimídias. Apesar disto, como assinala Peters (2004), a maioria das universidades tradicionais não percebeu, ainda, que as universidades de educação a distância estão, progressivamente, alterando a educação superior. As mudanças têm se configurado das seguintes formas: acesso à educação superior para estudantes adultos que, em geral, trabalham; ampliação da oferta de formação profissional sem interrupção das atividades profissionais do estudante; expansão das oportunidades de acesso para atender um maior contingente de estudantes; melhoria do custo-benefício da educação superior.

Embora se admita que o entendimento a respeito da EaD se vincula à sua trajetória de evolução, julga-se desnecessário resgatá-la em detalhes, não só pela ampla discussão em publicações, disponível sobre esse assunto, como, também, pelo recorte das reflexões que aqui se propõe. Entretanto, objetivando situar a questão, sem pretensão de julgá-la completa, apresenta-se um quadro síntese que expresse o surgimento e evolução da EaD no mundo e no Brasil, mesmo tendo em conta os dados dispersos e as divergentes opiniões acerca de seu surgimento e evolução.

Na literatura especializada é possível identificar autores que dividem a EaD em gerações distintas. Maia e Mattar Neto (2007, p. 22), adotando como referência a tecnologia empregada, dividem a educação a distância em três gerações: a primeira, marcada pelo ensino por correspondência; a segunda, define-se com a introdução de novas mídias e universidades e a terceira, com a educação a distância *on-line*.

Moore e Kearsley (2007, p. 26), no entanto, dividem a EaD em 5 gerações. A utilização da correspondência (educação por correspondência), marca a primeira geração da EaD, na Inglaterra (1849); A segunda geração, teve início na década de 1920, com o uso do rádio e da televisão, como meio de transmissão. A terceira geração tem como marco as

universidades abertas, o uso de áudio/vídeo e correspondências; a quarta geração corresponde ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), possibilitando a integração, em tempo real, entre estudantes e professores, por meio de conferências por áudio, vídeo e computador, a partir de 1980. A quinta geração tem início a partir de 1990, com a expansão da internet, que busca proporcionar maior interação entre alunos e professores por meio de mídias como áudio e vídeo, textos, com o uso de uma única plataforma tecnológica - o ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Para ser ter uma idéia das experiências em EaD apresenta-se um apanhado daquelas mais relevantes, no mundo e no Brasil, com base em Alves, L. (2011); Alves, J. R. M. (2009); Belloni (2006); Freitas, Dorpowski e Willower (1987); Guarezi (2009); Landim (1997); Maia e Mattar Neto (2007); Matias-Pereira (2007);); Mugnol (2009); Niskier (2000); Nogueira (1996); Nunes (1994, 2009); Saraiva (1996); Torres e Vianney (2002).

Para apresentação das experiências em EaD no mundo toma-se como espaço temporal o primeiro registro evidente de oferta de curso a distância em 1728 e o surgimento da universidade aberta de Madri (Universidade Nacional de Educação a Distância), em 1972, que pela qualidade de seu ensino, serviu de modelo para a implantação de projetos similares em outras partes do mundo (Quadro1).

Quadro 1 - Evolução histórica da educação a distância no mundo (1728 – 1972)

20/03/1728	USA	Gazeta de Boston publica anuncio de oferta de curso de taquigrafia a distância.
1833	Suécia	Anúncio de oferta de ensino por correspondência - Primeira experiência de um curso de contabilidade por correspondência.
1840	Inglaterra	Isaac Pitman sintetiza os princípios da taquigrafia em cartões postais que trocava com seus alunos
1856	Alemanha	Criação da primeira escola de línguas por correspondência, em Berlim
1882	USA	Implanta-se o primeiro curso universitário EaD na Universidade de Chicago
1891	USA	Oferta de um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração, o Internacional Correspondence Institute – Pennsylvania
1892	USA	A Universidade de Chicago oferece o primeiro curso por correspondência para preparação de docentes no Departamento de Extensão
1898	Suécia	Hans Hermod, diretor de uma escola que ministrava cursos de línguas e cursos comerciais, publicou o primeiro curso por correspondência, dando início ao famoso Instituto Hermod
1906	USA	Primeira escola primária a oferecer cursos por correspondência – Baltimore
1910	Austrália	A Universidade de Queensland inicia programas de ensino por correspondência
1922	União Soviética	Implanta um sistema de ensino por correspondência para assegurar a formação dos trabalhadores
1930	USA	Existiam 39 universidades americanas ofertando cursos por correspondência.
1938	Canadá	Fundação do Conselho Internacional para Educação por Correspondência
1939	França	Fundação do Centro Nacional de Educação a Distância – ensino por correspondência, em 1995, conta com 184 mil alunos.
1946	África do Sul	Universidade da África do Sul (UNISA) – primeiros cursos superiores em educação a distância
1948	Noruega	Primeira legislação para escolas por correspondência
1967	Alemanha	Fundação do Instituto Alemão para Estudos a Distância
1968	Noruega	Fundação da Associação Norueguesa de Educação a Distância
1969	Inglaterra	Fundação da Universidade Aberta - 200 mil alunos
1972	Espanha	Fundação da Universidade Nacional de Educação a Distância – em 1995, conta com 110 mil alunos.

Fonte: Elaboração própria com base nos autores anteriormente citados.

No Brasil, o aparecimento da educação a distância, além de tardio, avançou lentamente. Para verificar essa realidade, basta que se confronte os seus marcos históricos em relação a outros países. Assim, toma-se como delimitação temporal o período compreendido entre 1904 - quando se registra a primeira experiência em EaD – e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006 (Quadro2).

Quadro 2 - Histórico da EaD no Brasil (1904-2006) (continua)

1904	Mídia impressa e correio – ensino por correspondência privado com a instalação das Escolas Internacionais (que representavam organizações norte-americanas)
1923/25	Criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Edgar Roquette-Pinto - inicia a transmissão de programas educativos – a emissora foi doada para o MEC em 1936
1923	Fundação Roquete Pinto – Radiodifusão
1939	Instituto Rádio Monitor inicia a oferta de cursos técnicos no ramo da eletrônica Oferta de cursos a distância pela Marinha e pelo Exército
1941	Instituto Universal Brasileiro[1] – inicia o ensino por correspondência, de formação profissional de nível elementar e médio
1943	A Escola Rádio Postal criada pela Igreja Adventista oferecia cursos bíblicos
1946	O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) desenvolve no Rio de Janeiro e São Paulo, a Universidade do Ar que em 1973 iniciou a oferta de cursos por correspondência.
1959	A Diocese de Natal/RN cria escolas radiofônicas que vem a ser o embrião do Movimento de Educação de Base (MEB)[2]
1965-1970	Criação das TV[3] Educativas pelo poder público
1967	- Projeto Saci/Inpe – teleducação via satélite, material de rádio e impresso, para oferta do ensino fundamental e treinamento de professores (1967-1974). - O Código Brasileiro de Telecomunicações determina a transmissão de programas educativos pelas emissoras de rádio e televisões educativas.
1969	TVE do Maranhão – Oferta cursos de 5ª a 8ª séries, com material televisivo, impresso e monitores.
1970	- Criação do “Projeto Minerva” pela Rádio MEC para realização de cursos a distância dentro da ideologia de integração nacional, vigente àquela época. - Informações Objetivas Publicações Jurídicas (IOB) promove ensino por correspondência para o setor terciário.
1972	Criação do Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL)[4], para coordenar e apoiar as atividades didáticas e educativas por meio do rádio e da televisão, no Brasil que veio a ser transformado em 1978 no Departamento de Aplicações Tecnológicas (DAT), que no ano seguinte transformou-se em Secretaria Especial de Aplicações Tecnológicas (SEAT) que também teve curta duração.
1974	TVE Ceará - Oferta de cursos de 5ª a 8ª séries, com material televisivo, impresso e monitores
1977	Criação do Telecurso (Fundação Roberto Marinho)
1979	A Universidade de Brasília (UnB) cria o Programa de Ensino a Distância (PED), que até 1989, mais de 10 mil alunos.
1980	Oferta de supletivos via telecursos (televisão e materiais impressos), por fundações sem fins lucrativos.
1981	Criação do Fundo de Financiamento da Televisão Educativa - Funtevê. Esta passou a colocar programas educativos no ar em parceria com diversas rádios educativas e vários canais de TV
1985	Uso do computador “ <i>stand alone</i> ” ou em rede local nas universidades
1985-1998	Uso de mídias de armazenamento (vídeo-aulas, disquetes, CD-ROM, etc.) como meios complementares.
1990	Uso intensivo de teleconferências (cursos via satélite) em programas de capacitação a distância
1991	A Fundação Roquete Pinto institui o programa “Um salto para o futuro”, para a formação continuada de professores do ensino fundamental.
1993	O centro de EAD do SENAI/RJ desenvolve cursos a distância (Noções Básicas em Qualidade Total, Elaboração de Material Didático Impresso) para 16 mil alunos, de empresas da Argentina e Venezuela
1994	Início da oferta de cursos superiores a distância por mídia impressa

1995	Disseminação da Internet nas Instituições de Ensino Superior
1995/1996	Implanta-se o Laboratório de Ensino a Distância do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
mai/96	Criação da SEED/MEC – Secretaria de Educação a Distância
Dez./1996	Lei 9394 (LDB) – reconhece oficialmente a EAD no Brasil
1999/2001	Criação de redes públicas, privadas e confessionais para cooperação em tecnologia e metodologia para o uso das novas TIC na EAD
1999-2002	Credenciamento oficial de instituições universitárias para atuar em educação a distância
Jun./2006	Oficialização do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – Decreto. 5800

Fonte: Elaboração própria com base nos autores anteriormente citados.

Como se pode verificar, no Brasil, o início das ações de EaD desponta no início de 1900 e a sua institucionalização no sistema educacional só vem a correr a partir de 1996, com a LDB. Fica também demonstrado que a EaD no Brasil teve no rádio e na televisão os seus recursos mais populares.

Esta situação também é apontada por Barros (2003, p. 43). Segundo a autora, nas primeiras experiências em educação a distância no Brasil, o rádio e a televisão foram os principais recursos para atender à formação dos trabalhadores da cidade e da zona rural, e, assim, refrear o deslocamento da população rural para os centro urbanos.

Entretanto, o cenário atual aponta para um processo irreversível de expansão da EaD. O desenvolvimento exponencial das TIC permitiu redimensionar o espaço e o tempo no âmbito da educação. Garantiu ainda a incorporação da EaD como estratégia de formação educacional de longo alcance e de caráter inclusivo, o que nos leva a inferir que a EaD não se conforma a um espaço físico, delimitado geograficamente, como nos adverte Lessa (2010).

4.3 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EAD NO BRASIL: UMA BASE DE ANÁLISE

Com a sua institucionalização em 1996, a EaD ganha impulso no contexto da política de expansão da educação superior e, por isso, adquire relevante repercussão social e política, em face de suas potencialidades para a democratização do conhecimento e da informação. Por ser um tema de interesse recente por parte dos pesquisadores, as discussões em torno da “EaD” ainda não se mostram plenamente consolidadas no meio científico (SCHWEITZER, 2010). Portanto, em comparação com outras áreas, no Brasil, a produção científica em torno do tema ainda se mostra tímida. Pesquisa realizada pela autora, considerando o período entre 1998 e 2008, demonstra que dentre os 631 currículos recuperados na Plataforma Lattes, apenas 86 possuíam algum tipo de produção científica relacionada com a EaD. Os pesquisadores listados possuem 31 diferentes áreas de formação. Considerando o mesmo

universo pesquisado, a autora verificou que apenas 30% possuem pós-graduação em Educação. No total de suas publicações, apenas 6% são voltadas à área de EaD. O veículo mais usual de divulgação das pesquisas, como destaca a autora, são os anais de eventos (64%).

Usando como descritor “educação a distância” foi feita uma incursão na Biblioteca Científica Eletrônica SciELO⁷¹ (Scientific Electronic Library Online), com o propósito de verificar a produção científica brasileira em EaD. Nos periódicos disponíveis foram identificadas 170 ocorrências⁷², com registro entre 1968-2013. Usando a mesma palavra-chave, em pesquisa no Google Acadêmico, foram identificados 84.900 resultados, com registro entre 2001-2013.

Nos eventos e periódicos da Associação de Programas de Pós Graduação em Administração (ANPAD), no período de 1998 a 2010 foram identificados 44 trabalhos, conforme apontam Carpes et. al. (2011).

Ainda que distante do patamar de produção científica de outras áreas, verifica-se que o tema “Educação à Distância” (EaD) vem apresentando um crescimento considerável nos últimos anos. Para se ter uma idéia, com base nos dados do Portal Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), em 1996 registraram-se 06 dissertações e 05 teses. Em 2010, houve um crescimento exponencial: 185 dissertações e 53 teses. No total, entre o período de 1997 a 2010, conforme a BDTD registra 315 trabalhos em educação a distância, sendo 228 dissertações e 87 teses. As discussões a respeito da temática abrigam diversificadas perspectivas de análise sobre o uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC) na educação a distância, bem como sobre a institucionalização da EaD no ensino superior. De modo geral, na literatura corrente acerca do tema, as discussões, em grande medida, concentram-se em torno da definição de políticas de EaD, no uso da EaD para formação de professores, no relato de experiências, na apresentação de argumentos que se revelam como resistência ou como apoio a esta modalidade de formação, buscando, não raras vezes, evidenciar as possíveis implicações para o campo educacional e, mais recentemente, a respeito do uso das TIC para formação continuada e para a qualificação de mão de obra, em especial, através da educação corporativa.

⁷¹Disponível em: <<http://search.scielo.org/index.php>>. Acesso em: 21 maio 2013.

⁷²Disponível em: <<http://search.scielo.org/index.php>>. Acesso em: 21 maio 2013.

4.4 EAD: POSSIBILIDADES E ALCANCES

Neste cenário de intensificação do uso da internet e das tecnologias digitais, cabe refletir a respeito dos desafios que haverão de ser enfrentados, tanto pela sociedade, como pela educação escolarizada. A expectativa é que a educação, independente de modalidade de oferta, seja capaz de despertar nos estudantes o espírito crítico e desenvolver competências para interpretar e interferir com flexibilidade nos problemas complexos.

Não há como desconhecer tais mudanças. A EaD⁷³ impõe-se como uma estratégia irreversível para a difusão do conhecimento. Afinal, os amplos recursos digitais e de multimídia contribuem para que a EaD, amplie seu espectro de usos⁷⁴. As possibilidades, além de amplas, também se mostram diversificadas. Seja na oferta de cursos⁷⁵ profissionalizantes (ensino), como atualmente ocorre com bastante intensidade, seja para outros alcances em que o saber se faça relevante em situações pontuais, como nas organizações empresariais⁷⁶, através de suas universidades corporativas - onde se requer arquiteturas de ações educacionais focadas em situações específicas. A EaD pode, ainda, ser direcionada para capacitar profissionais com o propósito de atender às demandas específicas do desenvolvimento localizado, quer no âmbito público, privado ou não governamental (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010; LITWIN, 2001; MAIA; MATTAR NETO, 2007; MORAN, 2008, 2011; NUNES, 1994). Nos diversos países como Espanha, França, Estados Unidos, Brasil e Canadá, escolas públicas vêm adotando a educação a distância, em diversas formas, para oferta de cursos para servidores públicos e para a comunidade, como destacam Abbad; Zerbini; Souza (2010).

Andrade e Pereira (2012), registram que os impactos da EaD também se mostram visíveis no âmbito dos Institutos Federais, quando se rompe, pela primeira vez, com a centralidade do ensino presencial na educação profissionalizante. Portanto, além de ser capaz de promover a democratização da educação superior e do acesso ao conhecimento, a EaD, pela flexibilidade que proporciona, pode adequar-se às necessidades individuais de

⁷³Embora a educação a distância não seja um fenômeno recente, ela ganha nova dimensão e impulso com o uso das TIC, de modo que as discussões que aqui se estabelecem a respeito de EaD, toma-se como referência a EaD a partir da incorporação dos recursos da telecomunicação e da informática e da sua institucionalização no sistema educacional brasileiro.

⁷⁴Segundo Maia e Mattar Neto (2007) a EaD atualmente tem se proliferado em diversos setores: na educação básica, no ensino superior, em universidades abertas, treinamentos governamentais, cursos abertos, livres etc.

⁷⁵Para fins de registro, conforme Haddad e Graciano (2004) existem, atualmente, mais de 350 carreiras, das quais apenas vinte são consideradas tradicionais e as restantes devem-se às demandas e mudanças do mercado de trabalho.

⁷⁶Situação apontada por Andrade e Tachizawa (2003); Meister (1999); Vergara (2007), entre outros.

qualificação e de estudo, como, também, extrapolar os limites do ensino, para ramificar-se, com vigor, até mesmo por meio do sistema de educação escolarizada, nos campos da pesquisa e da extensão.

Em 2007 o MEC lançou o programa Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec Brasil⁷⁷) com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino técnico de nível médio à educação profissional e tecnológica. Os cursos são oferecidos gratuitamente pelos Institutos Federais, Escolas Técnicas Federais e instituições integrantes dos sistemas estaduais de ensino. Nos três primeiros anos foram oferecidas aproximadamente 30 mil vagas em 49 cursos técnicos de nível médio, a distância, agrupados em dez eixos, segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Em 2011 encontravam-se matriculados aproximadamente 80 mil alunos. A meta é alcançar em 2014, através da Rede e-Tec Brasil, pelo menos 263 mil alunos (BRASIL, 2013).

Neste momento de expansão da educação a distância, no campo do ensino – notadamente na educação superior em nível de graduação - as discussões que o tema suscita, não raro, tomam como parâmetro de comparação o ensino presencial. Entretanto, independente deste procedimento, a educação a distância, enquanto modalidade educacional, ao longo de sua trajetória evolutiva, vem incorporando métodos e técnicas que lhe conferem peculiaridades próprias, que acabam por servir de fundamento para a sua conceituação.

4.5 O CENÁRIO DE INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: BREVES NOTAS

Nos tempos atuais do capital transnacional e da produção flexível, o sistema educacional é chamado a fazer novas releituras do seu papel, para que se torne apto a capacitar trabalhadores com habilidades necessárias para atender e acompanhar o ritmo acelerado das inovações tecnológicas e do modo de produção capitalista (ANTUNES, 2000). Segundo Zuin (2006), diante dessa realidade intensifica-se a preocupação dos países que apresentam baixo índice de estudantes de nível superior, como é o caso do Brasil.

Acrescente-se ainda que o vigoroso entrelaçamento entre “universalização da cidadania” e “disseminação do processo educacional” (ZUIN, 2006, p. 937) fez com que as escolas se tornassem elementos-chave para atender às demandas das organizações: promover a formação de indivíduos qualificados, capazes de enfrentar desafios com flexibilidade. É

⁷⁷Instituída pelo Decreto nº 6.301 de 12/12/2007

neste contexto que a educação escolar ganha relevância e passa a ser uma exigência para a inserção no mercado de trabalho.

Assim, prolifera-se, cada vez mais, a idéia de que a educação não é um processo que em dado momento se tem como concluído. Ao contrário. Trata-se de um processo que acontece ao longo da vida. Ocorre que nem sempre as pessoas encontram respostas para as suas demandas no ensino presencial: quer pela falta de cursos no local onde moram, ou pela indisponibilidade de tempo para dedicar-se integralmente a uma formação (BENAKOUCHE, 2000). Surgem daí, como assinala Morilhas (2009, p. 68), alguns questionamentos que se acredita poderem ser respondidos pela EaD: como conciliar trabalho e estudo? Como ter acesso a cursos geograficamente distantes? Como sustentar os dispêndios de um curso presencial em nível superior? É diante destas situações que a EaD se mostra como a opção preferencial de um grande contingente de pessoas.

E é neste cenário que inicialmente se promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) (LDB 9.394/96 – art. 80), inserindo, definitivamente, a EaD no sistema educacional. Em desdobramento, para tornar exequível o propósito de expandir o sistema de educação superior, o governo cria o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e os cursos de educação em nível superior a distância, como os de Pedagogia (formação de professores) e de Administração.

Afora este diploma legal, outras instruções foram emitidas pela autoridade competente (BRASIL, 2013), dando início a uma política claramente estabelecida para expandir as vagas no ensino superior. Neste contexto de EaD, segundo Alonso (2010), duas estratégias são enfatizadas: a democratização do acesso à educação superior e a formação de docentes conforme indicada na LDB⁷⁸.

Para garantir o êxito do projeto de capacitação de profissionais da educação, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Incentivadas por este programa, as instituições de educação públicas começam a implantar programas de capacitação de profissionais do magistério, tendo como propósito: promover a formação continuada de professores e, principalmente, diplomar professores leigos⁷⁹ que até então não haviam sido alcançados por políticas públicas destinadas a esta finalidade.

⁷⁸ A educação básica deveria ser ministrada por professores formados em nível de graduação (LDB, art. 62 e art. 87, § 41).

⁷⁹ Conforme dados do censo escolar 2011 (INEP) aproximadamente 25% dos professores (530 mil) que trabalham nas escolas de educação básica do país não tem diploma de nível superior. (BRASIL, 2012).

A política agressiva de expansão da educação superior foi acompanhada de um conjunto de medidas de financiamento da educação. Além do FUNDEF, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) também teve papel decisivo na expansão da educação superior (presencial e na modalidade a distância), notadamente, através da iniciativa privada (ALONSO, 2010). E com a canalização de recursos públicos para a esfera privada, abre-se espaço para uma ampla e lucrativa oportunidade de explorar a educação como negócio. A fala de Bertolin (2009, p. 198), ilustra este cenário.

Diversos autores que estudaram a evolução da relação entre o Estado e a educação superior nas últimas décadas observaram certa convergência de políticas públicas para a educação superior no sentido do fortalecimento das forças de mercado e orientação para o modelo de Estado avaliador.

Os dados que se seguem atestam que a expansão do ensino superior iniciado no Governo Fernando Henrique Cardoso e que teve continuação no governo Lula, ocorreu através da presença predominante do setor privado. Mantendo-se o foco de discussão na EaD, os registros que se seguem apontam este panorama.

4.6 A EAD EM NÚMEROS: O RETRATO DA EXPANSÃO

Embora as recentes ações governamentais, no campo da educação superior, sinalizem para uma mudança neste quadro, desde a era Paulo Renato de Souza – ex-Ministro da Educação do Governo Fernando Henrique Cardoso - o setor privado foi posto como possibilidade central para ampliar a oferta de vagas na educação superior. A partir de então, verificou-se a presença predominante de instituições não-universitárias, notadamente na oferta de EaD, possibilitando que a educação superior passe ao largo da pesquisa e assim privilegie cursos mais rentáveis às empresas de ensino (PEREIRA, 2009, p. 272).

Com esta política pública de incentivo à expansão do ensino superior, a EaD tem apresentado incremento significativo no número de matrículas. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2010 (INEP, 2011), existiam, em 2001, 5.359 estudantes matriculados. Em uma década, este número aumentou 170 vezes, quando, em 2010, foram matriculados 930.179 alunos na EaD, o que corresponde a 14,6% do total das matrículas na graduação. Entre este total de matriculados, o maior número encontrava-se nos cursos de Pedagogia, com 273.248 alunos, dos quais 239.679 encontram-se na rede privada, o que corresponde a 87% do total. O segundo maior contingente de matriculados pertence ao curso de graduação em Administração, com 128.186, dos quais 106.594 se encontram nas IES privadas.

O Censo da Educação Superior de 2011 (INEP, 2013) aponta que dentre os 30.420 cursos declarados, 29.376 (96,6%) são na modalidade presencial e 1.044 (3,4%) na modalidade a distância. Na modalidade presencial as IES privadas são responsáveis pela oferta de 68,1% dos cursos de graduação. Na modalidade a distância, já se evidencia um equilíbrio. As IES privadas abrigam 55,5% dos cursos de graduação e as IES públicas, complementarmente, 44,5%.

Entre 2001 a 2010, o crescimento das matrículas na educação superior, independente da modalidade de oferta foi de 110%. De acordo com o MEC um dos fatores que explicam este crescimento é o aumento da oferta de cursos a distância (responsável por 15% do total, em 2010) e tecnológicos (CRUZ; MONTEIRO, 2012).

Em 2011 o censo aponta um total de 6.739.689 matrículas de graduação, o que representa, entre 2010 e 2011, um crescimento de 5,7%, com o total de 1.016.713 concluintes, o que representa um crescimento de 4,4% em relação ao ano anterior. Deste total de matrículas na graduação, 4.966.374 encontram-se nas instituições privadas.

Entre os jovens de 18-24 anos, 14,6% encontravam-se matriculados, em 2011, na educação superior. O menor percentual de jovens, nesta faixa etária, que frequentam ou já concluíram o ensino superior de graduação, encontra-se nas Regiões Norte e Nordeste.

Conforme aponta o INEP (2013), com base em dados de 2011, do total de 6.739.689 matrículas de graduação, 83,5% são na modalidade presencial e 14,7% são na modalidade a distância. Na modalidade presencial encontram-se 196.423 matrículas de bacharelado, 926.780 matrículas de licenciatura e 606.564 matrículas de grau tecnológico. Na modalidade a distância, do total de 992.927 matrículas, 429.549 encontram-se na licenciatura, 299.408 no bacharelado e 263.970 matrículas no grau tecnológico. Em se tratando das matrículas na modalidade a distância (Tabela 1), em relação ao ano anterior, o crescimento observado equivale a 12,0% para o grau tecnológico (de 235.765 para 263.970), 11,6% para o bacharelado (de 268.173 para 299.408) e 0,8% para a licenciatura (de 426.241 para 429.549). Na educação a distância há uma maior incidência de estudantes do sexo feminino (INEP, 2013).

Tabela 1 - Evolução do Número de Matrículas na Educação a Distância por Grau de Formação – 2010-2011

GRAU ACADÊMICO	ANO		%
	2010	2011	
Tecnológico	235.765	263.970	12
Bacharelado	268.173	299.408	11,6
Licenciatura	426.241	429.549	0,8
TOTAL	930.179	992.927	

Fonte: Elaboração própria com base no INEP (2013)

Outro aspecto curioso, apontado no censo 2011, refere-se à idade de alunos no que tange ao ingresso e conclusão de cursos nas modalidades presencial e a distância. Na modalidade presencial, a idade mais freqüente de ingresso e conclusão na graduação é de 18 anos e 23 anos, respectivamente. Já na modalidade a distância, a idade mais freqüente de ingresso é de 30 anos. Os mais jovens ingressantes nesta modalidade (25%), têm até 25 anos; metade dos ingressos tem até 30 anos; e os 25% tem mais de 37 anos (INEP, 2013).

A modalidade a distância apresenta maior participação de um grupo etário, que, em princípio, não teve oportunidade de ingressar na educação superior na idade esperada. Na graduação presencial, a idade mais freqüente dos concluintes é de 23 anos; a média de idade é de 28 anos. Na graduação a distância, a idade mais freqüente dos concluintes é de 30 anos; a média de idade é de 36 anos e metade conclui o seu curso até os 35 anos. Conforme o resumo técnico da educação superior referente ao ano de 2011, o “típico aluno” da educação a distância é do sexo feminino, cursa licenciatura e encontra-se vinculado a uma instituição privada (INEP, 2013, p. 82).

Contraditoriamente, nas regiões mais desenvolvidas do país é onde se concentra o maior número de matrículas em cursos na modalidade a distância. As regiões Sul (435.306) e Sudeste (195.257) são as que apresentam o maior número de matrículas, seguidas do Centro-Oeste, com 117.061, Nordeste com 65.243 e com 5.020, o Norte, conforme dados apontados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2012). Embora o INEP apresente dados diferenciados em relação às matrículas na EaD, reafirma as tendências apontadas pela ABED. Segundo a sinopse do ensino superior divulgado pelo INEP em 2013, tendo como base o ano de 2011 (Tabela 2), as Regiões Sul (436.546) e Sudeste (331.647) encontram-se na liderança em número de matrículas, seguidas do Centro-Oeste com 96.926, do Nordeste com 74.068 e do Norte com 53.740 vagas (INEP, 2013).

Tabela 2 - Número de Matrículas, Concluinte e Ingressos na Educação a Distância -2011

Região	Matrículas	Concluintes	Ingressos
Norte	53.740	10.805	47.436
Nordeste	74.068	3.788	74.969
Sudeste	331.647	39.997	163.118
Sul	436.546	89.681	97.758
Centro-Oeste	96.926	7.281	48.318
TOTAL	992.927	151.552	431.597

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2013)

A Bahia, entre os Estados do Nordeste, apresentou, em 2011, o maior número (31.811) de ingressos, distribuídos em 708 pólos. Deste total de ingressos, 723 foram na rede pública e 31.088 na rede privada (INEP, 2013).

Observa-se ainda uma participação significativa de cursos corporativos a distância. Em 2011, foram efetuadas 38.809 matrículas, sendo que o maior número de matrículas em instituições corporativas está na região Sudeste, que corresponde a 88% do montante total. A região Norte não conta com nenhuma matrícula em instituição corporativa, conforme aponta a ABED (2012).

Em 2011, o número total de vagas ofertadas⁸⁰ na educação a distância (1.224.760) apresenta-se maior que o número de candidatos inscritos (797.176), o que representa uma relação candidato/vaga de 0,7 (Tabela 3). Entretanto, em se analisando este fenômeno em nível de regiões⁸¹ a realidade se mostra diferente. Na Região Nordeste, por exemplo, o número de vagas ofertadas (33.821) é menor que o número de candidatos inscritos (49.512), o que corresponde uma relação candidato/vaga de 1,5. Situação similar ocorre nas Regiões Norte e Centro Oeste. Na Região Norte foram ofertadas 1.185 vagas para 6.512 inscritos, com uma relação candidato/vaga de 5,5. Na região Centro-Oeste foram ofertadas 54.201 vagas

⁸⁰No ensino presencial, no mesmo período, foram ofertadas 956.741 vagas.

⁸¹Os dados apontados pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, divulgado em 29/07/2013, reafirmam o padrão de desigualdades locais/regionais. Segundo o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 2013, embora o Brasil tenha avançado nos últimos 20 anos, a educação freou o desenvolvimento do país neste período. Para ser ter uma idéia, numa escala de 0 a 1, o índice geral do país foi de 0,493 (em 1991) para 0,727 (em 2010). O município com o melhor índice do país é São Caetano do Sul no ABC paulista, com 0,862. A cidade de Melgaço, no Pará, tem a pior avaliação, com 0,418. Segundo O PNUD, o que impede um maior avanço do IDHM é a escolaridade da população adulta. Embora os indicadores apontem a universalização da educação básica, no ensino médio a situação é crítica: apenas 41% dos jovens de 18 a 20 anos se formou. ONU (2013). Ver também: <http://mirror.undp.org/angola/LinkRtf/HDR2013_Port.pdf> Acesso em: 15 jul. 2013. Para consulta ao IDH acessar:<<http://www.pnud.org.br/arquivos/ranking-idhm-2010-uf.pdf>> e <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking%20IDH%20Global%202012.html>>. <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH_Municipios_Brasil_2000.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Ranking2003>; <http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2003.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2003>.

para 80.125 inscritos, diferente do que ocorreu nas Regiões Sudeste e Sul onde a oferta de vagas superou o número de inscritos, situação que contribuiu para determinar um superávit de vagas ofertadas (INEP, 2013).

Tabela 3 - Número de Vagas Oferecidas e Candidatos Inscritos e Relação Candidato/Vaga na Educação a Distância -2011

Região	Nº. de Vagas Ofertadas	Nº. de Candidatos	Relação Candidato/Vaga
Norte	1.185	6.512	5,5
Nordeste	33.821	49.512	1,5
Sudeste	853.506	375.358	0,4
Sul	282.047	285.640	1
Centro-Oeste	54.201	80.125	1,5
BRASIL	1.224.760	797.176	0,7

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2013)

Estes dados revelam as contradições entre o dito e o feito, ao menos no que se refere à participação do setor público no ensino superior (Tabela 4). Embora a educação seja considerada um direito de todos e dever do Estado e da família [...] - art. 205 da Constituição Federal de 1988 - as oportunidades de acesso à educação superior no Brasil ocorrem, via de regra, através das IES privadas, com o respaldo que lhe é conferido pelo art. 209 da Constituição Federal de 1988. Assim, na atual configuração do sistema educacional brasileiro, o Estado tem assumido a educação nos níveis fundamental e médio. A educação superior deixa de ser um bem público e adquire a condição de um bem comercial, conforme orientação do Banco Mundial (BERTOLIN, 2009). Com isto, o Estado demonstrou, claramente, a opção de se desobrigar da responsabilidade integral pelo ensino superior, a não ser no que tange à sua regulamentação, autorização e avaliação.

Tabela 4 - Número de Pólos e Ingressos Totais Oferecidos por Organização Administrativa na Educação a Distância -2011

Região	Número de Pólos			Ingressos Totais		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Norte	164	462	626	1.788	45.648	47.436
Nordeste	472	1.264	1.736	8.767	66.202	74.969
Sudeste	542	2.129	2.671	14.002	149.116	163.118
Sul	363	1.346	1.709	8.675	89.083	97.758
Centro-Oeste	160	609	769	813	47.503	48.316
BRASIL	1701	5.810	7.511	34.045	397.552	431.597

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2013)

Não obstante tal aspecto, verifica-se, na última década deste século (XXI), a implementação de políticas de governo que apontam para uma mudança do quadro ora

relatado. Gradativamente, observa-se a ampliação do sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito da ação do governo federal, por meio da criação de universidades e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Acrescente-se ainda a implementação de programas direcionados a democratizar o acesso à educação superior.

De acordo com o então Ministro de Estado da Educação, Aloizio Mercadante (INEP, 2013), nos últimos 10 anos, entre 2002 a 2012, as matrículas dobraram no ensino superior, passando de 3,5 para 7,0 milhões de estudantes. No período de 2011-2012, as matrículas cresceram 3,1% nos cursos presenciais e 12,2% nos cursos a distância. Os cursos a distância já contam com uma participação superior a 15% na matrícula de graduação. Em 2012, ainda segundo o então ministro, 72,1% das matrículas em EaD foram em universidades, sendo 83,7% na rede privada e 16,3% na rede pública. Os cursos mais procurados são: licenciatura (40,4%), bacharelado (32,3%) e tecnológico (27,3%).

4.7 QUESTÕES PONTUAIS DA EAD FRENTE AO ENSINO PRESENCIAL: POSSÍVEIS TRILHAS PARA UMA ANÁLISE

Não se deixa de registrar que o campo da educação provoca amplas frentes de debate. Mas, em se tratando das alternativas para ampliar as oportunidades de acesso à educação e ao conhecimento, a EaD é um dos temas mais discutidos na atualidade.

Dentre os amplos caminhos de debate que a EaD comporta, destacam-se as discussões a respeito de suas potencialidades para democratização do acesso ao ensino superior e ao conhecimento e a respeito dos recursos que as TIC oportunizam para viabilizar, com flexibilidade, a interação entre pessoas situadas em contextos espaciais diferentes, dentre outros.

Destes principais eixos de discussão em torno da EaD, não raro, derivam-se reflexões a respeito da qualidade⁸² dos seus cursos, debate que se intensifica a partir da sua institucionalização no sistema brasileiro de educação. E é deste debate que se percebe, nos discursos, as imbricações estabelecidas entre qualidade do ensino a distância, separação espacial entre professor e alunos, interação pedagógica na EaD e uso das TIC no processo educativo/formacional. Neste espaço é que se busca, ainda, compreender os fatores que fornecem base aos questionamentos quanto à qualidade do ensino a distância.

Com a regulamentação do art. 80, da LDB, em 2005⁸³, a EaD é assumida como política pública voltada para acelerar, rapidamente, a expansão das vagas na educação

⁸²Termo que, segundo Alonso (2010, p. 1322), “se converte no critério para afirmar ou negar a EaD como possibilidade educativa”.

⁸³Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

superior. A partir de então, as IES privadas, ao longo do tempo, vêm se mostrando mais ágeis e abertas à oferta de curso nesta modalidade (ALONSO, 2010). Por isso, é visível a sua supremacia na oferta da EaD, o que talvez tenha motivado a suposta acusação de mercantilismo do ensino que, por sua vez, supõe-se contribuir para disseminar a idéia de má qualidade dos cursos de EaD. Parece-nos, também, que a idéia difusa acerca da qualidade dos cursos nesta modalidade não deixou de interferir no âmbito das IES públicas, o que pode, por vezes, explicar a sua tímida incursão na oferta de cursos desta natureza. Por isso, acredita-se que ao falar de educação a distância (EaD) é recorrente a desconfiança acerca de sua qualidade.

Giolo (2010), inclusive, destaca que, em decorrência da iniciativa das instituições privadas no campo de oferta da EaD, surgem três pontos de tensionamentos: a predominância do privado sobre o público; a questão da qualidade entre educação presencial *versus* educação a distância; e as divergências em torno do modelo de EaD adequado ao Brasil.

Frente a tal quadro, mostra-se pertinente suscitar algumas reflexões.

Embora a qualidade da educação⁸⁴ não se constitua tema focal das discussões propostas nesta tese, seja na modalidade presencial ou a distância, ela é demarcada por questões complexas que envolvem aspectos de caráter objetivo e subjetivo. Neste ponto, pretende-se, tão somente, fazer este registro, para que se destaque o que parece ser um dos motivos mais evidentes de resistência para implantação da EaD nas instituições de ensino superior público e de questionamentos quanto à sua credibilidade.

⁸⁴ Ao discutir qualidade na educação superior Morosini (2009) e Bertolin (2009b) destacam que o termo qualidade, além de dinâmico, abriga amplas concepções. Em se tratando de qualidade na educação superior Morosini (2009), discute diversas perspectivas conceituais e suas fontes propositivas. Segundo Bertoli (2009), em se tratando de qualidade em educação superior, os termos mais utilizados podem ser agrupados em três distintas tendências de visão: visão economicista (que enfatiza a empregabilidade e a eficiência); visão pluralista (que destaca a diversidade de aspectos relevantes como economia, democracia, etc., com ênfase na emergência das especificidades locais) e visão de equidade (enfatiza a coesão social). Consultar ainda: Dourado, Oliveira e Santos (2007); MEC (2004); Speller, Robl Meneghel (2012).

Assim, quando a questão diz respeito à qualidade do ensino na EaD⁸⁵, entram no horizonte das discussões as possíveis interpretações que se incorporam ao tema, como, por exemplo, a idéia subjacente de que a qualidade do ensino está condicionada, unicamente, à presença física do docente e do estudante em um mesmo ambiente físico.

Sugere-se, entretanto, que tal perspectiva é passível de ser refutada. Isto porque, como adverte Pereira (2003), a separação espacial entre alunos e professor - pelo menos durante grande parte do processo educacional - embora se constitua em característica marcante da EaD, não se basta para defini-la, tampouco para determinar a sua qualidade. Se a presença de alunos e professor em um mesmo local fosse condição decisiva para assegurar a qualidade de ensino, a modalidade presencial não estaria, também, sob questionamento. Tal argumento encontra respaldo na fala de Zuin (2006, p. 948):

Não se pode ser ingênuo a ponto de se acreditar que a presença física do professor garanta por si só o ensino de boa qualidade, haja vista o fato de prevalecer, em muitas ocasiões presenciais, o denominado pacto da mediocridade, no qual o professor finge que ensina e os alunos fingem que aprendem.

Por outro lado, nesse caminho de discussão, cabe ressaltar, ainda, que o entendimento a respeito da separação física entre professores e alunos é influenciado pela compreensão de distância, como assinala Tori (2010).

No âmbito da EaD, existem distintas concepções de distância. Nas aulas por videoconferência, em geral, os alunos se encontram no mesmo espaço físico, mas em lugar diferente daquele em que se encontra o professor. Já nas situações de estudo pela internet, configura-se outra situação. Alunos e professores se encontram em espaço geográfico diferente, mas podem acessar, em momentos distintos, qualquer recurso que tenha alguma relação com o curso, como, por exemplo, material e recursos didáticos⁸⁶. Isso demonstra, ao

⁸⁵Os cursos na modalidade a distância podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos, conforme destacado pelo MEC no documento “*Referenciais de qualidade para educação superior a distância*” (agosto de 2007). Como salienta, trata-se de um instrumento “norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada” (p. 2). Neste documento, o MEC recomenda que na oferta de curso superior nesta modalidade é relevante garantir um processo de formação que compreenda a dimensão técnico-científica (para o mundo do trabalho) e a dimensão política (para a formação do cidadão). Reforça que em face de sua complexidade a EaD deve contemplar categorias que envolvam: aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Por isso, indica que o projeto político pedagógico deve contemplar: a) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; b) Sistemas de Comunicação; c) Material didático; d) Avaliação; e) Equipe multidisciplinar; f) Infra-estrutura de apoio; g) Gestão Acadêmico-Administrativa e h) Sustentabilidade financeira. (MEC, 2007).

⁸⁶Os recursos das tecnologias da informação e comunicação possibilitam a comunicação síncrona e a comunicação assíncrona. Segundo Maia e Mattar Neto (2007, p. 54) e Belloni (2006, p. 58), a forma síncrona permite a comunicação em tempo real, tanto de sons, como de imagens, entre pessoas localizadas em espaços distintos, conectadas ao mesmo tempo. A mensagem é recebida quase que instantaneamente. São exemplos: o

contrário do que geralmente ocorre na educação presencial, que a educação a distância oferece possibilidades flexíveis para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Tal é a preocupação em torno da “*presencialidade*” que a legislação brasileira que trata da EaD já estabelece, através do Decreto 5.622/05, art. 1º, a obrigatoriedade de momentos presenciais, quando da oferta de cursos na modalidade a distância. Embora este dispositivo seja alvo de críticas, há de se admitir que tal medida se torna necessária. Diferente de outros países (França, Austrália, Canadá) em que a EaD já é uma experiência consolidada, no Brasil a experiência em EaD, enquanto modalidade educacional institucionalizada, tem quase duas décadas. Assim, presume-se que o Brasil ainda não se encontra com maturidade suficiente para uma educação completamente a distância, como destaca Giolo (2010).

Cada modalidade de ensino detém suas especificidades, de modo que as distinções se efetivam pelo confronto de seus elementos caracterizadores. Com isso, a educação a distância, não obstante as peculiaridades que carrega, quase sempre é colocada em debate tendo como parâmetro de comparação o ensino presencial.

Certamente, muitas diferenças pedagógicas demarcam a separação entre ensino a distância (ou educação mediada) e ensino presencial (também denominado convencional ou tradicional)⁸⁷, como enfatizam Santos e Rodrigues (1999). Segundo os autores, enquanto o ensino presencial realça a comunicação direta, face-a-face, entre professor e aluno, personalizando o processo de aprendizagem de acordo com as potencialidades do aluno, o ensino a distância enfatiza a auto-aprendizagem a respeito de um conteúdo dirigido a um determinado público. Nessa modalidade de ensino, todo o processo se volta a conferir centralidade ao aluno, que é estimulado a aprender a aprender. Talvez essas sejam as razões pelas quais se exige, na oferta de cursos nesta modalidade, uma organização do trabalho pedagógico diferente do que se efetiva no ensino presencial (ALONSO, 2010).

A educação presencial, como destacam Oliveira e Domingues (2011), caracteriza-se, notadamente, pelos seguintes aspectos: aula expositiva dialogada (exposição dos temas com a

chat e a videoconferência. A forma assíncrona dispensa a comunicação simultânea entre pessoas. Portanto, a comunicação e a colaboração ocorrem em tempos e espaços distintos. A mensagem recebida pode ser lida ou respondida em outro momento. No caso da EaD, os alunos e professores podem realizar suas atividades no momento em que desejarem. São exemplos: material impresso, lista de discussão, correio eletrônico e fórum.

⁸⁷ Atualmente, podem ser consideradas as seguintes modalidades de educação: a presencial, a semi-presencial e a distância. A modalidade presencial (também denominada de ensino convencional) é aquela que usualmente se aplica aos cursos regulares, onde professores e alunos se encontram sempre num local físico, geralmente, denominado sala de aula. A semi-presencial acontece em parte na sala de aula e outra parte a distância, através de tecnologias. Na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Geralmente, na maior parte do tempo, a interação entre professor e aluno é mediatizada por meio da tecnologia da comunicação e informação, podendo ou não ter momentos presenciais.

participação dos alunos) ou meramente expositiva (o assunto é exposto com base na oralidade/escrita, sem que considere o conhecimento prévio do aluno); diálogo direto entre os alunos; e presença simultânea de professor e aluno em um dado espaço físico (sala de aulas, laboratório e outros). Entretanto, um dos aspectos mais destacados do ensino presencial refere-se ao papel central que, geralmente, se atribui ao professor.

Por esse mesmo caminho perpassa o entendimento de Aretio (1994, p. 57), para quem o ensino presencial, entre outras, apresenta características próprias, que o distinguem da modalidade a distância. Para o autor, esta modalidade de educação admite os docentes como “a fonte de conhecimento”. A comunicação se estabelece de forma direta entre alunos e professor, em um dado ambiente físico, com uso limitado de tecnologias, geralmente disponíveis em laboratórios ou oficinas da própria instituição. Esse formato de educação, que se consagrou ao longo dos tempos e, portanto, já está enraizado em nossa cultura educacional e no próprio sistema de ensino, tem sido confrontado a partir da introdução das TIC, as quais, por sua vez, vêm promovendo uma revolução sem precedentes na forma como se acessa e dissemina o conhecimento.

A educação a distância, da mesma forma que a educação presencial, convencional ou tradicional - como pode ser denominada - incorpora elementos-centrais que lhe conferem singularidade e, ao mesmo tempo, se oferecem como referências para a sua conceituação: *estudo independente, flexível e individualizado* (o aluno assume papel ativo em sua aprendizagem); *processo de ensino-aprendizagem mediatizado* (por meio de sistemas e suportes que garantam e incentivem a autonomia⁸⁸ dos alunos nos processos de aprendizagem); *utilização de tecnologias* como principal fonte de mediação entre professor e aluno (permite romper barreiras de distâncias, proporcionar o acesso ao conhecimento e ampliar possibilidades de democratização da educação); *comunicação bidirecional* (permite que a interação e interlocução entre professores, tutores, alunos e gestores); e *separação física entre professor e aluno* (PETRI, 1996, p. 25) .

Nas características peculiares de cada modalidade de ensino fica evidente o destaque que se confere à presença física de professor e alunos em um mesmo ambiente (quando se trata de ensino presencial) ou ao contraditório desta situação (separação física entre docentes e discentes) quando se refere à educação a distância.

⁸⁸No âmbito da EaD, a autonomia do aluno, conforme destacado pelo ForGRAD (2001), passa a ser um dos ideais da ação educativa na medida em que o aluno é estimulado, instigado a buscar e a ser ativo no processo de construção do conhecimento (FORGRAD, 2001, p. 13).

De acordo com Pereira (2003), o acentuado destaque à tradicional proximidade física de professor e aluno em um mesmo ambiente ganha relevância com a EaD, porque, até então, não se cogitava outra possibilidade que não essa, como condição imprescindível ao processo educacional. Como resultado, se robustece a crença de que o aspecto mais relevante de distinção entre o ensino presencial e o ensino a distância - além do uso intensivo das TIC e da prática docente utilizadas para trabalhar os saberes elaborados - refere-se ao distanciamento geográfico entre professor e alunos.

Diante de tal circunstância, torna-se cada vez mais frequente o uso criativo dos recursos das TIC para não só viabilizar uma interação entre professor e alunos em contextos espaciais distintos, mas, também, propiciar a cooperação. Promover maior flexibilidade nos estudos e, acima de tudo, estimular o interesse dos estudantes.

Nos meandros deste debate a respeito da ausência física de professor e aluno em um mesmo ambiente, duas questões, que se mostram entrelaçadas, têm despertado o interesse de especialistas que se dedicam ao estudo da EaD: a primeira refere-se à interatividade entre professor e alunos; a segunda, ao emprego das TIC no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Pereira (2003, p. 200), os recursos das TIC têm permitido que a mediação pedagógica se estabeleça por meio de mídias, ao invés de se efetivar pelo contato direto entre professor e aluno. É, portanto, a partir disso, que a EaD é tradicionalmente conhecida como todo o tipo de construção e difusão de conhecimento em que professor e aluno “não compartilham dos mesmos espaços físicos” (OLIVEIRA; PATON, 2005, p. 5).

Consoante com esse entendimento, para Belloni (2006, p. 54), o processo de interação entre docente e discente “ocorre de modo indireto no espaço (a distância, descontígua) e no tempo (comunicação diferida, não simultânea) o que acrescenta complexidade ao já bastante complexo processo de ensino e aprendizagem na EaD”.

De acordo com o relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (2002), especialistas acreditam que o desafio a ser enfrentado pela educação a distância, além das questões presentes na educação tradicional, “envolve aspectos específicos, pelas condições criadas pelo distanciamento físico entre professores e alunos” (BRASIL, 2002, p.11). Já o documento *Referenciais de qualidade para a educação superior a distância* (BRASIL, 2007, p. 10) destaca que a situação de distanciamento físico pode ser superada pela interatividade entre professores, estudantes e tutores, que se constitui em um dos pilares para garantia da qualidade de um curso a distância.

Um outro ponto que contorna as discussões a respeito da EaD refere-se à utilização das TIC. Sem que se firme um rigoroso aprofundamento acerca da questão, acredita-se que é

por falta do entendimento a respeito de suas possibilidades que, por vezes, também, se atribui à tecnologia o papel de vilã da educação a distância, especialmente no que tange à qualidade do ensino. Nessa dimensão de análise, como destaca Zuin (2006), a questão se volta à compreensão a respeito do alcance e do saber fazer sobre todo o arsenal tecnológico aplicável ao campo da educação.

Reportando-se a essa realidade, Miranda (2007, p. 44) esclarece que existem dois problemas a serem vencidos, quando se emprega as tecnologias nas práticas educativas. O primeiro diz respeito à falta de proficiência por parte de muitos dos professores e alunos quanto ao uso das tecnologias, notadamente computacionais. O segundo consiste em superar as dificuldades que inviabilizam uma integração inovadora das tecnologias. Tal processo, como ressalta a autora, exige uma reflexão capaz de impulsionar mudanças de concepções e práticas de ensino, esforço que talvez os professores não estejam dispostos ou motivados a realizar. Um dos maiores problemas, de acordo com a autora, é que muitos pensam que o uso de computadores ligados à internet, por si só, será suficiente para o ato de ensinar e aprender. Por outro lado, como registrado pela autora, estudos apontam que a maioria dos docentes julga que a falta de recursos e de formação se constituem em principais obstáculos ao emprego das tecnologias nas práticas pedagógicas.

Com isso, conforme Zuin (2006), surgem várias questões relacionadas às possibilidades de uso das mediações tecnológicas para desenvolvimento do processo educacional/formativo: Como essas mediações podem ser aplicadas neste processo? Quais dificuldades ou facilidades podem ser produzidas em um ambiente de EaD? Essas, entre outras, são incertezas que alimentam as reflexões em torno da EaD. Afinal, o uso das TIC no âmbito do processo educacional/formativo exige uma nova concepção de ensino e de aprendizagem, como alertam Lapa e Pretto (2010).

Em meio a esse debate, observa-se que, paulatinamente, os recursos das TIC vêm sendo introduzidos no ensino presencial. Entretanto, é na EaD que esta prática se torna imperativa.

Tori (2009) registra que as novas práticas de ensino e os recursos tecnológicos utilizados na educação a distância estão se disseminando no ensino convencional (presencial). Segundo o autor, isso decorre, em parte, pela difusão de experiências trazidas por professores que trabalham na EaD, bem como pela implantação dos programas Universidade Aberta do Brasil e Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec)⁸⁹, dos quais muitas instituições participam.

⁸⁹A Rede e-Tec Brasil foi lançado em 2007. Trata-se de uma ação do Ministério da Educação e tem como foco a oferta de cursos técnicos a distância, além de formação inicial e continuada de trabalhadores egressos do ensino

“O corolário é a convergência entre educação mediada e educação convencional, rumo a um novo conceito, que integra o potencial de aproximação oferecido pelas tecnologias interativas ao melhor da educação tradicional.” (TORI, 2002, p.1).

Na dimensão de alcance e uso das TIC no ambiente educacional/formativo - seja a distância ou presencial - mesmo frente aos argumentos favoráveis e contrários a EaD, entende-se relevante trazer a visão de Santos e Rodrigues (1999, p. 21) para enriquecer o debate. Além da superação dos obstáculos decorrentes do emprego das TIC, na opinião dos autores, o ensino e a aprendizagem a distância podem ser eficazes tanto na EaD como na educação presencial, desde que: os métodos e as tecnologias utilizadas sejam adequados à atividade instrucional, ocorra interação entre os alunos e exista uma rápida retro-alimentação do professor para o estudante.

4.8 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – DEBATES, CONTROVÉRSIAS E (RE)LEITURAS

Com a chegada da década de 1990, ocorre uma grande expansão da EaD, que se intensifica com a LDB, em 1996, no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e, notadamente, nas privadas, provocada pelo MEC, como parte de uma política de ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior.

Vários fatores concorreram para a expansão da EaD. Além da política governamental de incentivo ao desenvolvimento e à oferta de programas educacionais em EaD, adiciona-se o próprio desenvolvimento das TIC, o propósito de universalização da educação superior e a perspectiva de acesso a fundos de apoio à EaD, como é o caso do apoio prestado pela UAB. Soma-se, ainda, a demanda por educação continuada, a necessária maximização de recursos via racionalização dos esforços por parte das IES para oferta de EaD e a oportunidade de alcançar segmentos sociais até então não incluídos na educação superior (LOPES DE SOUSA, 2010, p. 3).

E, assim, a inserção das TIC estabelece, no campo educacional, um novo momento à ação educativa. Imprime novas possibilidades de abordagem educativa, em que professor e estudante interagem em espaços geograficamente distintos. Além disso, permite a

comunicação bidirecional⁹⁰ entre várias pessoas envolvidas no processo, independente de idade, ocupação, lugares e tempos (ALVES; ZAMBALDE; FIGUEIREDO, 2004).

Certamente, à EaD impõem-se desafios que não deixam de ser encarados com cautela e determinada dose de reserva. Diante do novo e quase sempre assustador, no mais das vezes, fluem posições e diagnósticos que podem, não raro, carregar interpretações e análises apressadas e desprovidas de rigor. E como desdobramento de possíveis situações, sedimenta-se o entusiasmo desregrado ou alimenta-se o preconceito⁹¹ que robustece a resistência.

Na visão de Lessa (2010, p. 20) a atitude de desconfiança e resistência à EaD decorre, em grande medida, da falta de conhecimento que reduz o seu conceito “ao elementarismo dos cursos técnicos por correspondência”, que sempre estiveram livres de uma regulamentação e de qualquer controle do aprendizado.

No meio acadêmico em particular, prevaleceu por longo período, como lembra Pereira (2003, p. 199), a idéia de que a educação a distância proclamava a “eliminação ou substituição do docente”. Embora equivocada, tal idéia não deixou de trazer repercussões negativas, em especial na comunidade acadêmica, que, com certa dose de desconforto, assiste atônita ao deslocamento do centro de aprendizagem do professor para o aluno (MORAN, 2008).

Como adverte Morilhas (2009, p. 69), por certo, há problemas a serem resolvidos/superados pela EaD, como, por exemplo, a “desconfiança e a descrença em seus possíveis resultados frente à educação tradicional”. No entanto, é neste cenário que a EaD, não obstante as críticas, inclusive em relação à sua qualidade, tem avançado. No mundo, pelo que noticia Niskeir (2000, p. 49), esta realidade já está consolidada.

A EAD tornou-se a modalidade fundamental de aprendizagem e ensino, no mundo inteiro. Antes cercada de mistério, hoje é até mesmo reivindicada por sindicatos poderosos, no Brasil, onde o seu prestígio cresce de forma bastante visível. Parte-se de um conceito extremamente simples: alunos e professores separados por uma certa distância e, as vezes pelo tempo. A modalidade modifica aquela velha idéia de que, para existir ensino, seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala e de um grupo de estudantes.

Nesse momento, em que pese a expansão de oferta da EaD, nada mais natural que permaneçam as preocupações em torno da qualidade do seu ensino. Entretanto, ao falar de qualidade da educação é sempre prudente considerar, antes desta perspectiva dicotômica –

⁹⁰Termo utilizado em ambientes de educação a distância para caracterizar a comunicação em que há diálogo entre o aluno e o professor ou instituição, possibilitando um maior apoio no processo de aprendizagem (MENEZES; SANTOS, 2002). Refere-se a um tipo de comunicação que permite a oportunidade de resposta e interação entre os emissores e receptores de uma mensagem.

⁹¹Aqui o termo preconceito é admitido como uma construção deturpada da realidade, presente nas ações e emoções do cotidiano, conforme Martins (1998, p. 9).

ensino presencial ou a distância - o que leciona Amaral Filho (2011, p. 15): “mas qual educação é boa?”. Esta deve ser o ponto crucial. Daí é que se permite cogitar que o uso dos recursos das tecnologias não é o fator principal ou determinante para assegurar ou comprometer a qualidade do curso na modalidade a distância. Da mesma forma, no que diz respeito à presença física de estudantes e professores em um mesmo espaço geográfico.

A fala de Saviani (2009, p. 229) reforça este entendimento: “basicamente nenhuma tentativa de sofisticação tecnológica melhorou a qualidade do ensino, em lugar algum”. Logo, parece-nos que a discussão acerca da qualidade da educação⁹², independente da modalidade de oferta, perpassa, além de outras, por duas perspectivas significativas que, em princípio, contornam esse debate: a educação enquanto possibilidade para formação integral do ser humano e a educação restrita aos “limites necessários da formação da força de trabalho imprescindível ao desenvolvimento do processo produtivo.” (SAVIANI, 2009, p. 294).

Percorrendo essa mesma linha de entendimento, segundo Oliveira (1997, p. 242), em educação, o problema fundamental não se reduz à introdução de novas tecnologias. O cerne da questão está “na redução da educação ao seu aspecto instrucional, como se fosse possível instruir sem veicular uma certa concepção do ser humano e da vida como um todo”. Daí é que se percebe que o problema da qualidade da educação não se restringe aos recursos tecnológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, nem à separação física entre professor e aluno. Afinal, como nos lembram Schwartzman e Brock (2005, p. 13) a questão acaba sempre se voltando para o “clássico dilema de escolha entre a formação geral e a profissionalizante”.

A esse respeito, cabe fazer uma ponderação. Não se trata aqui de defender a idéia de que a educação deve se abster ou se descuidar do seu papel de capacitar profissionais. O que

⁹²Para fins de registro, conforme Fonseca (2009, p. 153-5), nos planos brasileiros de educação, ao conceito de qualidade da ação educativa, foram atribuídos diferentes significados que se produziram eivados por princípios humanistas, privilegiando a cidadania e a emancipação dos sujeitos, quer se voltem para a preparação dos indivíduos como meros produtores e consumidores no mercado. Como destaca a autora, ao analisar a qualidade da educação requer apreendê-la no centro da “dinâmica socioeconômica e cultural do país”. Isto é, “perceber como a política educacional interage com os projetos nacionais de desenvolvimento”. Neste sentido é que são produzidas diferentes concepções de qualidade da educação. Assim, observada pela sua função social, “a educação de qualidade se realiza na medida em que consiga preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania”. Do ponto de vista meramente pragmático, “a educação de qualidade se resume ao provimento de *padrões aceitáveis de aprendizagem* para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado” [grifo da autora]. Há outros significados atribuídos à qualidade da educação que se estabelecem a partir do viés de análise adotado por cada estudioso de modo que é possível conceber que a qualidade da educação esta associada à ampliação do acesso ao ensino fundamental (OLIVEIRA, 2007). Observa-se ainda que a qualidade da educação pode ser examinada do ponto de vista das políticas governamentais dirigidas ao sistema, como também, a partir da dinâmica interna das instituições, como assinala Fonseca (2009).

se alerta é para o fato de que a educação deve expressar a “síntese entre instrução e formação”, como alerta Oliveira (1997, p. 242). Isto é, atender às duas dimensões de formação - humana e profissional - até porque, não há como desvincular a educação do trabalho, pois é o trabalho que possibilita as condições necessárias ao provimento material do indivíduo e, por conseqüência, a garantia de sua sobrevivência. Da mesma forma, não se pode perder de vista, independente da modalidade de oferta, a sua tarefa elementar de contribuir para a emancipação do indivíduo, para que ele seja capaz de protagonizar o seu tempo. Perceber, interpretar e interferir na realidade. Isto é, transformar o indivíduo no “cidadão que tem consciência da força de sua intervenção.” (ZUIN, 2006, p. 939).

É com base nesses argumentos que se abre a possibilidade de perceber que a qualidade da educação a distância é determinada por seu projeto pedagógico, no qual se esboçam escolhas teórico-metodológicas e políticas, como, por exemplo, possibilitar a emancipação do sujeito, ou corroborar para sua alienação e conformação social.

Em que pesem as análises postas anteriormente, independente da modalidade de ensino, nos parece que as preocupações relacionadas à dimensão da ação educativa – priorizar a formação profissional em detrimento da formação humana (ou vice-versa) – se fazem restritas ao meio acadêmico. Essa suposta crença advém do fato de que não se verifica uma retração na demanda por cursos a distância. Ao contrário. Ainda que persistam alguns focos de resistência, observa-se, a cada ano, um crescente aumento das matrículas na EaD, conforme aponta o INEP (2012, 2013).

Portanto, não se prende aqui, resalte-se, às questões relacionadas a idéias e ações pedagógicas que envolvem a educação. Concentra-se, unicamente, em citar dois aspectos que se pressupõe atuar sobre a credibilidade da EaD (pelo menos na sociedade). Refere-se aos indicadores apontados nos censos da educação superior⁹³ e ao desempenho dos alunos nas avaliações realizadas pelo MEC.

Assim, caso se considere como parâmetro de análise tais indicadores, em tese, a EaD vem se consolidando e adquirindo uma nova dimensão aos olhos da sociedade. A idéia de que a educação a distância é sinônimo de baixa qualidade parece-nos que vem sendo desconstruída pela crescente procura de cursos nesta modalidade, conforme apontado pelo INEP (2012, 2013). Isso parece ser decorrente dos resultados obtidos pelos alunos da EaD no

⁹³O ensino superior no Brasil é oferecido por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica. Divide-se em três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Já os cursos de pós-graduação são divididos entre *lato sensu* (especializações e MBAs) e *strictu sensu* (mestrados e doutorados).

Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), quando se compara aos resultados dos alunos oriundos dos cursos presenciais, conforme registro da ABED (2012)⁹⁴.

A este respeito, entretanto, é pertinente destacar a impossibilidade de avaliar o estudante com base no desempenho obtido em verificação de conhecimento. Isto porque o desempenho escolar encontra-se relacionado com o “capital cultural e com a trajetória do estudante”, como lembra Bittencourt (2007, p. 8).

Em que pese tal aspecto, do ponto de vista da opinião pública, acredita-se que o resultado dos alunos da EaD no ENADE não deixa de impactar positivamente, contribuindo, sobremaneira, para atenuar os preconceitos e as resistências, mesmo considerando que ainda muito há que se caminhar. Com séculos de educação convencional, não é de se estranhar que posições desta natureza ainda persistam.

Acredite-se ou não, houve um tempo em que ninguém imaginava que se pudesse educar sem um professor fisicamente presente junto ao aluno, de modo a transmitir-lhe seu saber e a corrigir os erros cometidos durante a aprendizagem. Na verdade, esta crença, ao ter sido mantida durante séculos, ditou raízes tão profundas que até hoje muitas pessoas, até nas universidades, acham que qualquer educação que não tenha professor presente só pode ser uma Educação de segunda classe. (BORDENAVE; PEREIRA, 1995, p. 9).

Sem que deixe de reconhecer que vários outros aspectos, por vezes, de natureza distinta, afetam o ensino, independente de sua modalidade de oferta, vozes não faltam para citar alguns pontos de estrangulamento da EaD. Da mesma forma, não faltam argumentos em sua defesa.

4.9 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: QUE DESAFIOS A ENFRENTAR?

As discussões em torno da EaD sempre estão envoltas por polêmicas. A opção governamental em assumir a EaD como estratégia política para expansão do ensino superior contribuiu sobremaneira para acirrar o debate no meio educacional.

Dos debates acerca da oferta da EaD, embora sejam evidenciados pontos negativos, a maioria dos argumentos trazidos pelos estudiosos do tema apontam para as suas vantagens frente ao ensino tradicional. Dentre eles, alguns merecem ênfase. O ponto de mais destaque refere-se à manifesta preocupação acerca do comprometimento da qualidade da EaD em face da sua mercantilização e a evasão escolar, que, segundo Coelho (2004), tem contribuído, sobremaneira, para o seu descrédito. Outro ponto, tratado com relevância, refere-se às

⁹⁴O graduados em EAD tiveram, em média, 6,7 pontos a mais, segundo o Censo EAD.BR – Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

vantagens da EaD quanto ao seu alcance e custos para os demandantes. E, por último, sem prejuízo de outros aspectos que possam ser levantados, refere-se às práticas específicas para sua oferta.

A fala de Kenski (2003, p. 33) retrata esta realidade:

Nas escolas virtuais, as turmas são organizadas com alunos das mais variadas origens, integrados em rede. As barreiras das condições físicas (alunos hospitalizados ou impossibilitados de deslocamento) e da localização geográfica, por exemplo, não são consideradas. Todos são alunos virtuais, que interagem entre si, independente da proximidade física.

Em meio a essa realidade, como ressalta Mugnol (2009, p. 344), identifica-se na base do desenvolvimento da EaD uma preocupação constante com o acesso à educação por parte de quem não teve, por motivos diversos, oportunidade de freqüentar a escola no tempo e no espaço considerados ideais para a educação escolarizada presencial. Por isso, na opinião de Martins (2005, p. 34) e Petri (1996), a EaD é uma modalidade de educação que vem sendo direcionada ao público adulto. Pelo fato de conferir uma nova dimensão de tempo e espaço na educação, a EaD surge e se alastra com o propósito de atender à demanda por formação profissional e, mais especificamente, com a finalidade de atender aos clamores de universalização do ensino e democratização do acesso.

Não obstante as diferentes opiniões que se possam esboçar a respeito da EaD, compreende-se que esta modalidade também é, acima de tudo, uma nova perspectiva de educação, que utiliza os recursos da tecnologia como mediação pedagógica⁹⁵. Um portal de promoção de oportunidades, na medida em que propicia condições para que muitos indivíduos possam ter acesso à formação educacional e ampliar as oportunidades profissionais.

Os debates acerca da EaD no Brasil, não raro, carregam análises que expressam, ao mesmo tempo, um ceticismo cauteloso, como também um reconhecimento de que esta modalidade de ensino/educação, mesmo com suas limitações, representa mais uma alternativa de educação capaz de efetivar o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, vale dizer que as discussões, quase sempre, se circunscrevem entre os limites, possibilidades e desafios que a EaD tem pela frente, notadamente em um país de dimensão continental como o Brasil.

Vários são os nomes que vêm prestando relevante contribuição teórica ao tema, como, por exemplo, Alonso (2005), Barreto (2009), Belloni (2002; 2006), Giolo (2010), Giusta (2003), Kenski (2006), Landim (1997), Preti (1996, 2005), Pretto e Picanço (2005) e Zuin

⁹⁵Entende-se por mediação pedagógica “o tratamento de conteúdos e de formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e racionalidade.” (GUTIERREZ; PIETRO, 1994, p. 23).

(2006), entre outros. Entretanto, não é pretensão resgatar, detalhada e pontualmente, as discussões levantadas por cada um destes estudiosos, haja vista que, ao longo deste capítulo, algumas das suas contribuições ao tema já se encontram registradas. Entretanto, para se ter uma noção apresenta-se algumas discussões que se entende contribuir para a compreensão acerca dos limites, possibilidades e desafios da EaD.

Muitas são as esperanças depositadas na EaD, de modo que elas são recebidas por Zuin (2006) com certa dose de cautela. Da mesma forma, para Lopes de Sousa (2010, p. 2), o movimento expansionista da EaD deve ser visto com a certa dose de esperança e preocupação. Segundo o autor, a palavra “esperança” está associada às “possibilidades de flexibilização” da educação superior. O vocábulo “preocupação” refere-se à euforia da expansão quantitativa em prejuízo da qualidade, que, dentre outros elementos, diz respeito à valorização do corpo docente; à infra-estrutura tecnológica adequada; ao material didático de qualidade; à avaliação contínua do processo e gestão acadêmico-administrativa comprometida com o projeto de qualidade. Aspectos que se mostram relevantes em qualquer modalidade de educação.

Com este mesmo posicionamento, mantendo-se cético, Barreto (2009) receia que a fetichização e a reificação do sistema tecnológico contido no discurso do MEC possam alimentar uma suposta crença de que o sistema tecnológico é capaz de promover mudanças paradigmáticas na educação.

As preocupações decorrentes do suposto caráter mercantilista, que permeia a oferta de curso de EaD desde a sua institucionalização (PEREIRA, 2009; PRETTO; PICANÇO, 2005), e o considerável problema da evasão⁹⁶, são temas que também se mostram preocupantes aos olhos dos pesquisadores que se dedicam ao estudo da EaD.

Pretto e Picanço (2005, p. 32) julgam que a “mercantilização está imbricada com a tendência massificadora dos processos formativos, ligada a um modelo de EAD industrial, questionável do ponto de vista de uma educação democrática”.

Também se mostram evidentes as preocupações a respeito da evasão escolar na EaD, o que, segundo Favero (2006), vem sendo enfrentado por quase todas as IES que ofertam cursos a distância. Os números da evasão na EaD têm alcançado patamares significativos em suas diferentes modalidades de oferta (graduação, pós-graduação lato sensu e extensão), seja nas instituições públicas ou privadas, como destacam Santos et al (2008). Por isso, frente à amplitude do problema, Gutierrez e Prieto (1994, 58) advertem:

⁹⁶Refere-se a desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso (SANTOS, et al, 2008). Assim, também considera o aluno que tenha se matriculado mas não tenha freqüentado as aulas.

No que se refere aos sistemas de ensino à distância tradicionais, partimos da evidência comprovada de que estão longe de ser prazerosos e lúdicos; antes, pelo contrário, por sua própria estrutura organizativa, pede-se dos estudantes muita força de vontade, sacrifício, disponibilidade e hábitos de estudo. Para que funcione tal qual está estruturado, o ensino à distância apela e tem de contar com a responsabilidade, e a capacidade de autonomia e autocontrole, a liberdade, a independência e o desejo de se comprometer do estudante.

Fica evidente para os autores que a dinamização dos programas de EaD perpassa por uma proposta que priorize caminhos de aprendizagem significativa, evitando a internalização mecanizada do conhecimento. Por isso que, ao tratar de educação a distância, uma das questões que emergem, segundo Vergara (2007, p. 1), refere-se ao relacionamento entre professor e alunos, que envolve também o terreno dos “afetos humanos”. De acordo com a autora, não raro, tal situação é vista como uma das suas limitações que, em grande medida, vem servir de fundamento para subtrair seu valor.

Segundo Coelho (2004), retomando a questão anterior, vários fatores podem contribuir para a evasão na EaD, como, por exemplo, a falta da interação face-a-face entre professor e acadêmicos; o domínio técnico insuficiente para uso do computador e demais aparatos tecnológicos necessário à educação a distância; insuficiência ou ausência de reciprocidade da comunicação e falta de uma convivência social em uma instituição física, o que faz o aluno sentir um certo isolamento⁹⁷.

A ABED (2010) destaca também as principais razões que motivam a evasão na EaD: questões financeiras, indisponibilidade de tempo para se dedicar ao estudo (talvez por conta da dificuldade em organizar/gerenciar o tempo para estudo) e falta de adaptação ao método.

Em Belloni (2006, p.105-6), parece que se encontra um contraponto à discussão posta. Segundo a autora, muitos problemas que contornam a EaD podem ser enfrentados por meio da flexibilização, que longe da idéia de facilidade, apresenta parâmetros definidos. Assim, defende várias possibilidades de flexibilização no âmbito da EaD: flexibilização do acesso (no sentido de promover a democratização das oportunidades); flexibilização do ensino (no que tange a promover o desenvolvimento das habilidades de auto-aprendizagem); flexibilização da aprendizagem (no sentido de exigir do estudante mais autonomia e independência);

⁹⁷É bem verdade que a EaD prescinde, em grande parte do processo, de um espaço físico. Entretanto, como relata Giolo (2010, p. 1288), a existência de um espaço social - de contato com a cultura elaborada, de debate, de troca de experiências, e de vivência - “torna-se essencial e não mero acessório, como está subjacente na filosofia da EaD”. Para o autor, isto talvez explique a razão de não se encontrar, no âmbito das discussões sobre a EaD, qualquer referência a respeito de movimento estudantil e do engajamento sócio-político do estudante, como parte de sua formação. Tal peculiaridade também é apontada por Pereira (2009, p. 274), quando se refere à nula vivência acadêmica do aluno e a não proximidade deste aluno com movimentos coletivos, como, por exemplo, o movimento estudantil.

“flexibilização da oferta de cursos em função das demandas sociais, numa perspectiva de educação ao longo da vida”

Ao tecer uma análise acerca das vantagens da EaD em relação ao ensino presencial, Palhares (2005, p. 12) destaca o caráter democrático da educação a distância em face às possibilidades de apoio que ela oferece para aquele que busca conhecimento, independente de tempo e espaço. Para o autor, “não haverá metodologia educacional, em qualquer nível, que possa dispensar, de alguma forma, em algum instante, em maior ou menor grau, o emprego de procedimentos característicos desta modalidade”. Almeida (2002, p. 4) noticia que o Jornal Folha de São Paulo (21.04.2002), em questionamento à eficácia dos cursos nessa modalidade, destaca as suas vantagens e desvantagens. Dentre as vantagens, ressaltam-se o “baixo custo, a democratização do acesso à informação, a flexibilidade de horário e a escolha de cursos conforme interesses e necessidades do usuário”. Como desvantagem, aponta a “perda” de interação entre os atores participantes do curso, que acaba por restringir o intercâmbio de idéias e inibir a crítica. Neste mesmo caminho, Bittencourt (2007, p. 7), além de concordar com esta análise, destaca também o seu menor custo, quando comparado ao dispêndio que se requer do acadêmico no curso presencial.

Por isso, não é de se estranhar que Giusta (2003) aponte a EaD como uma modalidade promissora para democratizar o acesso à educação, garantindo o direito à educação e, assim, reafirmando a cidadania.

No mesmo caminho de entendimento, porém com certa cautela, Giolo (2010, p. 1292) reconhece que a EaD carrega consigo a promessa de ser a mais revolucionária modalidade para expandir as oportunidades de educação superior, com economia de tempo e de recursos. Entretanto, não deixa de expressar a sua preocupação, por entender que tais fatores “poderão compor um quadro de proteção em torno de EaD, tornando-a pouco sensível às críticas que lhe são feitas de todos os lados”.

Lúcio França Teles - um dos principais pesquisadores brasileiros em educação a distância no Canadá - em palestra no 1º *Seminário Internacional de Educação a Distância: Estratégias e Tecnologias Inovadoras para uma Educação de Qualidade*, em 2004, também destaca o que entende como vantagens da EaD: possibilidade de acesso contínuo, maior flexibilidade e possibilidades de uso de novos modelos de ensino e aprendizagem, sem contar que a EaD não se conforma às limitações de tempo e espaço. Outra vantagem assinalada por Teles refere-se à construção coletiva do saber em decorrência das possibilidades que cria para que o aluno exerça um papel ativo em sua aprendizagem. Com base em pesquisa realizada na Universidade Simon Fraser (Canadá), Teles traz uma comparação que reforça o seu discurso.

Segundo o pesquisador, no ensino a distância, nas salas virtuais, cerca de 75% das mensagens são escritas pelos estudantes, enquanto que no ensino presencial a atuação do professor se torna preponderante. Nesta modalidade de ensino, 80% do tempo é ocupado pelo docente, seja por meio da escrita ou por meio do monólogo da fala (oralidade), que podem, ou não, estarem associadas a recursos audiovisuais (SEMINÁRIO..., 2013).

Lessa (2010, p. 19), por sua vez, afirma que todos defendem que a EaD é a mais democrática das modalidades educacionais, pois anula em grande medida, com o uso das TIC, a maioria das dificuldades ou entraves ao alcance do conhecimento, tais como: o isolamento ou distância geográfica em relação aos centros de educação, falta de oportunidades educacionais de interesse no local de residência, custos adicionais relacionados a deslocamentos e manutenção, impossibilidade de conciliar estudo e trabalho, dentre outras.

Caso se observe, verifica-se que as falas a respeito das vantagens da EaD se coadunam. Entretanto, cabe destacar que tem sido usual apontar as vantagens da EaD e perspectivas conceituais, tendo como base comparativa, como já destacado, o ensino presencial. Mesmo que este método não seja de todo adequado, face às especificidades da EaD, estas análises ao menos permitem ter uma idéia preliminar a seu respeito. Ademais, como reconhece o ForGRAD (2002), os desafios a serem enfrentados pela educação a distância não são diferentes daqueles a serem enfrentados pelo sistema educacional como um todo, cuja maior dificuldade consiste em analisar e definir que educação se pretende realizar, para quem e com quem será desenvolvida e com quais tecnologias.

Lapa e Pretto (2010), por exemplo, apontam aspectos relevantes que envolvem a oferta de cursos na modalidade a distância, desde a preparação do material didático até a operacionalização do curso. Um dos primeiros aspectos apontados diz respeito ao preparo do material didático. Segundo os autores, o material didático utilizado nestes cursos deve ser preparado com antecedência. Sendo assim, o responsável⁹⁸ (professor *conteudista*) em prepará-lo, nem sempre será o mesmo que irá ministrar o curso ou disciplina, denominado, geralmente, de “professores *ministrantes*”. Disso resulta uma ruptura no processo, porque este material, além de carregar parte do diálogo que seria entabulado em sala de aula, traz, ainda, escolhas, trilhas e leituras de mundo que nem sempre foram compartilhadas pelo professor responsável em ministrar as aulas (professor ministrante). A ele caberá conduzir uma disciplina cujos saberes já se encontram “formatados”. Isto é, operacionalizar uma proposta pedagógica por ele não idealizada.

⁹⁸No campo da EaD as nomenclaturas são adotadas por cada instituição de maneira a distinguir os papéis dos docentes inseridos na oferta de cursos nesta modalidade.

A este respeito, cabe tecer algumas considerações. É claro que ao professor ministrante compete, também, o papel de pesquisador. Afinal, sua prática não se limita ao material didático elaborado antecipadamente pelo “professor *conteudista*”. A ele, cabe introduzir novas leituras acerca dos temas a serem abordados no curso/disciplina, até mesmo porque o material didático (elaborado pelo *conteudista*) não deve ser adotado como única referência de estudo. Da mesma forma que ocorre no ensino presencial, é corrente que além do livro didático - geralmente elaborado por outro que não o professor que ministra a disciplina - outras leituras sejam introduzidas para que se permita estabelecer as condições para o pensar crítico e criativo.

As peculiaridades que envolvem a oferta de cursos na modalidade a distância não param aí. Segundo Lapa e Pretto (2010, p. 83), um dos aspectos mais complexos diz respeito ao desafio de estabelecer proximidade mediatizada por tecnologias. Isto é: ao uso pedagógico das ferramentas tecnológicas e do domínio de usos por parte de professores e alunos, em face das suas amplas possibilidades. Mais do que o domínio das tecnologias e a devida “alfabetização digital”, o docente precisa aprender a ser professor utilizando esses meios, com uma diferente pedagogia e com novas qualificações. Como salientam Coutinho e Lisbôa (2011, p. 15), requer “a construção de uma nova identidade para o professor”, que deve estar preparado para agir e reagir neste novo cenário: “um professor capaz de ressignificar a aprendizagem”. De produzir conhecimento e promover o seu manejo criativo e crítico (MORAES, 1996). Este será o desafio que os professores deverão de enfrentar para adaptar-se a esta nova realidade educacional.

Ao invés da substituição do professor como se acreditava, a EaD veio a requer a formação de um novo educador. Propõe, na realidade, a transformação da atividade docente. Em lugar de desenvolver um trabalho quase sempre individual, como ocorre no ensino presencial, exige-se que o professor passe a trabalhar cooperativamente, junto a uma equipe. De acordo com Belloni (2006, p. 74), trata-se da “transformação do professor de uma entidade individual em uma coletiva”. Como adverte Kenski (2005, p. 71), o professor precisa estar consciente de que a sua ação profissional competente não será substituída por tecnologias. Ao contrário do que se possa imaginar, “elas ampliam o seu campo de atuação para além da escola clássica [...] e da sala de aula tradicional”. Em sendo pautada pela competência, a ação do professor, “em um mundo de rede, é ampliado, ao invés de se extinguir”.

Certamente que este não será um momento novo e único, em que se estabelece a necessidade de adaptação. Acredita-se que, para aqueles que se encontram envolvidos com a atividade educativa, mesmo alunos, superar as dificuldades e desafios impostos por um novo

momento faz parte do exercício cotidiano da práxis educacional, onde aprender e reaprender encontram-se intrinsecamente vinculados.

No Brasil, por exemplo, como Lapa e Pretto (2010) destacam, ainda existem alguns problemas de conectividade, de infraestrutura de comunicação precária, associada ao limite de acessibilidade em muitos locais que se encontram isolados, além de outros aspectos que dificultam o pleno uso das potencialidades que as TIC oferecem. Os autores registram também a necessidade de estabelecer um ambiente cooperativo de trabalho em face dos múltiplos contingentes de pessoas que se encontram envolvidas na oferta de cursos/disciplinas na modalidade a distância: tutores, professores, técnicos, equipe de produção de materiais, de planejamento, de ambientes virtuais, de livros, de execução do curso. Como se pode ver, todo trabalho converge para dar suporte ao trabalho do professor, que, ao contrário do ensino presencial, nesta circunstância, deve enfrentar o desafio de aprender a trabalhar coletivamente, como já destacado por Belloni (2006).

Mesmo à consideração destes aspectos relacionados à conectividade, pontuados por Lapa e Pretto (2010), acredita-se que o rápido aprimoramento dos sistemas de suporte possibilitará melhoria de condições. Basta considerar, por exemplo, os avanços alcançados na telefonia móvel, nestas últimas décadas, a partir de 1990. Portanto, não se trata de uma situação estática. A evolução, além de ser um processo natural, tem ocorrido em grandes saltos, o que, por certo, garantirá intervenções pontuais com vistas ao aprimoramento dos sistemas de informação e comunicação.

5 AS IMPLICAÇÕES DAS TIC E DO SISTEMA DE REDES NA NOÇÃO DE TEMPO, ESPAÇO E TERRITÓRIO⁹⁹: OS “LUGARES” DA EAD – A DINÂMICA DA ESPACIALIDADE NO CONTEXTO DA EAD.

Na atual configuração do mundo, verifica-se que o desenvolvimento se vincula a fatores de amplitude global, com rebatimentos, muitas vezes simultâneos, nas dimensões nacional, regional e local. Por isso, falar da relação entre desenvolvimento e educação a distância exige tecer algumas análises, especialmente quando se considera a incorporação das TIC nesta modalidade de ensino.

Com o uso intensivo das TIC, surgem adjetivações que se acoplam ao termo sociedade, na tentativa de expressar ou designar o seu estágio de evolução, como, por exemplo, sociedade em rede¹⁰⁰ (CASTELLS, 1999) e sociedade da informação¹⁰¹ (GOUVEIA, 2004).

Ao falar de sociedade da informação, Echeverría (1999 apud GOUVEIA, 2009, p. 14) traz relevantes análises acerca dos seus impactos nas noções tradicionais de tempo e espaço. Para o autor, estes conceitos vêm se reformulando devido ao “surgimento de um ‘espaço virtual’, transterritorial, transtemporal [...]” que “se sobreporá mesmo aos Estados clássicos, criando novas formas de interrelacionamento humano e social”.

Este novo momento vivido pela sociedade, além de apresentar renovados desafios, traz, ainda, novas concepções, práticas e ocupações, interferindo no cotidiano das pessoas, de modo que, conforme aponta Dupas (2000), a máquina dá lugar à informação e o contato entre as pessoas passa a ser mediado pela tela eletrônica.

As implicações deste fenômeno se mostram amplas e diversificadas. Ao tempo em que intensifica os processos globais, ignora fronteiras territoriais e, com a crescente importância dos dispositivos das TIC, se estabelecem novas dinâmicas econômicas e sociais. Os impactos

⁹⁹Para efeito desta tese discute-se o termo território sob a perspectiva da Geografia, a partir das contribuições de ANDRADE (1995); HAESBAERT (1997, 2004, 2005; 2006; 2007a; 2007b; 2008; 2010); RAFFESTIN, (1993); SAQUET, (2004; 2011; 2013); SAQUET; VALE; SANTOS, (2005); SOUZA (2001). Entretanto, considerando a divisão territorial adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia, poderemos nos referir a território de identidade para indicar a localização espacial de um dado município onde se situa um determinado pólo de apoio presencial de EaD.

¹⁰⁰Castells (1999) define rede como um conjunto de nós interconectados; nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta; redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação.

¹⁰¹Conceito utilizado para designar uma sociedade e uma economia que faz melhor uso das TIC no sentido de lidar com a informação (GOUVEIA, 2004). Entretanto, o citado autor informa que este termo inicialmente foi trabalhado por Alain Touraine (1969) e Daniel Bell (1973), quando trataram a respeito da influência dos avanços tecnológicos nas relações de poder, identificando a informação como ponto central da sociedade contemporânea. (UNIVERSIDADES..., 2009).

são perceptíveis em várias dimensões da vida: na forma de fazer negócio, na construção da cultura, nas ações/articulações política e no modo como se acessa a informação.

Emergem, por conta deste cenário, novas concepções de análise e compreensão de tempo, de espaço e de território. Os debates a respeito das suas implicações para a educação a distância se tornam necessários, especialmente, quando se pensa a sua materialização. Portanto, longe de pretender dar conta das perspectivas que envolvem o debate a respeito de território e as suas variantes, quer-se, tão somente, trazer discussões que contribuam para compreender as imbricações entre EaD, TIC, tempo, espaço e território, e como a EaD pode ser discutida a partir desta nova configuração de mundo e sob a perspectiva de rede.

5.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TIC: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O DEBATE

Com a chegada do século XXI, a humanidade experimenta as amplas possibilidades do ciberespaço. Nesta era de uso intensivo da internet e da rede mundial de computadores, os indivíduos, expostos ao universo de informações, vivem um tempo considerável no espaço virtual, estabelecendo interações sem fronteiras geográficas e (ou) culturais.

A introdução das TIC no âmbito da EaD ampliou consideravelmente o seu alcance, dificultando a visualização clara dos limites de seu impacto. Por isso, é possível admitir que a EaD não se conforma a um espaço físico (recorte espacial), delimitado geograficamente. Como nos ensina Lèvy (1996, p. 25), nos meandros do virtual “os limites não são mais dados. Os lugares e tempos se misturam”.

Hoje é óbvia a influência e penetração da EaD em escala mundial. Muitas universidades localizadas em outros continentes, por meio da EaD, têm atuado em escala global na oferta de cursos de graduação e pós-graduação (FRANÇA, 2013). Isso demonstra a sua capacidade de alcance multiescalar no território.

Vale destacar ainda que, a partir do uso das TIC, a presencialidade da EaD passa a se manifestar no espaço virtual. Contudo, enquanto ação política, a EaD pode materializar-se em um ou mais territórios, simultaneamente, determinando a territorialização da ação educativa.

O debate de Lévy (1996, p.21), trazido no livro “*O que é virtual*”, sinaliza com a possibilidade de alcançar a dimensão do cenário que se estabelece com a incorporação das TIC no campo educacional:

Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam ‘não-presentes’, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário. É verdade que não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, uma vez que devem sempre se inserir em suportes físicos e se atualizar

aqui ou alhures, agora ou mais tarde. No entanto, a virtualização lhes fez tomar a tangente. Recortam o espaço-tempo clássico apenas aqui e ali, escapando a seus lugares comuns ‘realista’: [...] A virtualização submete a narrativa clássica a uma prova rude: unidade de tempo sem unidade de lugar (graças às intervenções em tempo real por redes eletrônicas, às transmissões ao vivo, aos sistemas de telepresença). A sincronização substitui a unidade de lugar, e a interconexão, a unidade de tempo. Mas, novamente, nem por isso o virtual é imaginário. Ele produz efeitos. Embora não se saiba onde [...] Embora não se saiba quando [...]

Às peculiaridades que envolvem a EaD com a incorporação das TIC – capacidade de se disseminar no tempo e no espaço, com rapidez instantânea - adiciona-se ainda o fato de que os estudantes desta modalidade de ensino, muitas vezes, encontram-se pulverizados em vários territórios. Muitos destes, distintos e (ou) distantes do território para o qual se destina a ação de EaD, ou daquele no qual se encontra instalado o pólo presencial, o que vem a caracterizar, nesta circunstância, a capacidade e (ou) possibilidade de multiterritorialização¹⁰² da EaD.

Todos estes aspectos dificultam a identificação clara da influência da EaD em um determinado recorte espacial, tendo em conta, ainda, que a educação impacta primeiramente nos sujeitos que, a partir de suas ações, podem (ou não) influenciar o desenvolvimento de distintos espaços, a depender de onde se encontrem inseridos e de suas disposições. Assim, perseguindo os ensinamentos de Teixeira e Andrade (2010), a presente análise encontra-se centrada nos atores e nas suas relações. No que tange à sua territorialização, toma-se como referência o pólo de apoio presencial a que o egresso esteve vinculado quando da oferta do citado curso.

5.2 AS IMPLICAÇÕES ENTRE EAD, ESPAÇO-TEMPO E OS SISTEMAS DE REDES

Com a chegada da “era da informação” – usando a terminologia de Castells (1999) – a partir das décadas de 1960 e 1970, começa a se delinear uma nova arquitetura de mundo, no qual a sociedade, a economia e a cultura, por conta da tecnologia, encontram-se interligadas, fazendo surgir uma sociedade em rede. Este cenário, determinado pela compressão do tempo-espaço (HARVEY, 2002), ao tempo em que impulsiona o redimensionamento das relações produtivas, promove a difusão de culturas em escala global e a ressignificação das relações sociais (que se tornam virtualizadas).

Em Harvey (2002), as categorias espaço e tempo se apresentam imbricadas como o modo de produção capitalista, na medida em que os efeitos da lógica capitalista têm

¹⁰²Segundo Haerbaert (2005, p. 20) trata-se de um movimento complexo de territorialização, que inclui a vivência concomitante de diversos territórios - configurando uma multiterritorialidade, ou mesmo a construção de uma territorialização no e pelo movimento.

rebatimentos no espaço, que se (re) constrói continuamente, de maneira a evitar barreiras que impeçam ou dificultem a livre circulação de bens e serviços.

Um dos exemplos emblemáticos de que a sociedade vive novos tempos é a velocidade com que imagens e informações chegam aos vários quadrantes do planeta quase que instantaneamente, ocorrendo assim, como posto por Harvey (2002), a aniquilação do espaço pelo tempo. Vive-se, portanto, em uma sociedade global sem fronteira, na qual a noção de tempo e espaço vem sendo reexaminada.

Segundo Harvey (2002, p. 219), com a aniquilação do espaço e do tempo, parece que o tempo e o espaço estão desaparecendo enquanto dimensões materializadas da vida social. O presente e o passado se confundem; as distâncias se reduzem e os lugares estão ao alcance instantaneamente. Com isso, o autor quer dizer que a “aceleração do ritmo da vida, [...] venceu as barreiras espaciais” de modo que, por vezes, “o mundo parece encolher sobre nós”.

O pensamento de Bauman (1999, p. 19) parece expressar este cenário. Para o autor, “as distâncias já não importam, ao passo que uma idéia de uma fronteira geográfica é cada vez mais difícil de sustentar no mundo real”.

Esta configuração – fortemente marcada pelo progresso técnico-científico - conforme Virilio (2005), vem ocorrendo na sociedade moderna graças aos progressos dos transportes e dos meios de comunicação. Nesta dinâmica de uso intensivo da internet e rápido intercâmbio de informações, os espaços se encurtam e se perde o domínio do tempo, que se torna cada vez mais flexibilizado.

Embora nem sempre este recurso esteja acessível para toda a população, o fato é que um grande número de pessoas passa muito tempo conectado à internet via satélite, de modo que um tempo considerável é vivido no espaço virtual. Movimento e velocidade definem um novo cenário no qual a realidade não é mais definida em termos de tempo e espaço, mas sim, de virtualidade.

Na nova realidade, em que o ciberespaço é utilizado para realização de trocas simbólicas e econômicas, o território deixa de se impor como marco central (VIRILIO, 2005). Disto surge a impressão do não-lugar, da ausência de espaço, de desterritorialização. De maneira mais contundente, talvez na tentativa de enfatizar esta configuração de mundo, o autor sugere que o processo técnico-científico define um novo tempo, ao promover a sua máxima aceleração, sinalizando o fim da geografia (VIRILIO, 1999).

Por certo que a difusão das redes de comunicação e informação colocou em evidência as discussões acerca da organização do espaço e do tempo, fazendo com que os indivíduos passassem a experimentar novas formas de tempo e de espaço.

Hoje, como destacam Haesbaert e Mondardo (2010, p. 31), os territórios estão passando por profundas transformações. Novas perspectivas de análise, notadamente no campo da Geografia, vêm sendo exploradas como forma de expressar a existência de territórios múltiplos cujo “desenho interfere diretamente nas nossas concepções de mundo e na construção de nossas identidades sociais”. Atualmente, segundo Haesbaert (2007a, p. 345), é possível,

[...] pela comunicação instantânea, contatar e mesmo agir [como no caso de grandes empresários que praticamente ‘dirigem’ suas fazendas ou firmas à distância, via Internet e outras modalidades informacionais] sobre territórios completamente distintos do nosso, sem a necessidade de mobilidade física. Trata-se de uma multiterritorialidade envolvida nos diferentes graus daquilo que poderíamos denominar como sendo a conectividade e/ou vulnerabilidade informacional (ou virtual) dos territórios.

Autores como Castells (1999) e Lévy (1996) reconhecem que este processo assegurou a conexão instantânea de lugares. Ao mesmo tempo, promoveu a compressão do tempo, encurtando distâncias, provocando uma rápida mudança na ordem social em todos os pontos do mundo. Hoje, graças às TIC, a humanidade encontra-se conectada virtualmente, em tempo real, por meio de redes. Neste cenário de incessantes mudanças, ampliam-se os entendimentos acerca de território, que passa a ser debatido a partir de sua interação com a dinâmica social que articula, em distintos pontos, relações de trocas simbólicas, políticas, econômicas e materiais. E, com isso, o território passa a ser compreendido a partir de suas redes de interação, estabelecendo, assim, fronteiras e limites mais flexíveis, o que vem a conferir complexidade à sua compreensão (SAQUET, 2013).

5.3 CONCEPÇÕES DE TERRITÓRIO¹⁰³: DEMARCANDO O DEBATE

Segundo Saquet (2013, p. 13), “o território é um destes conceitos complexos, substantivados por vários elementos, no nível do pensamento e em unidade com o mundo da vida”.

Como muitos termos geográficos relacionados à dinâmica espacial, o termo território é cercado de muita cautela. Isto porque, tendo em conta a concepção assumida, ele abriga vários sentidos, quando empregados em diferentes momentos e por diferentes teóricos, (SAQUET;

¹⁰³Aqui, ao tratar de território não se refere à divisão espacial de Territórios de Identidade, adotada na Bahia, cujo programa foi instituído pelo Decreto Estadual 123.354 de agosto de 2010, que em seu § 1º do artigo 1º diz: “Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial”. Assim, acolhe-se a perspectiva dos autores aqui apontados.

VALE; SANTOS, 2005, p. 13). Do ponto de vista da Geografia, segundo os autores, o território pode ser compreendido como uma porção da superfície terrestre, demarcada, que se reserva para uma coletividade humana que a utiliza em função de suas necessidades. Embora esta perspectiva de caráter político-jurídico de utilização do território, que o vincula ao controle estatal, tenha relevância na Geografia, outras leituras têm privilegiado, também, as dimensões econômica e cultural do território. O fato é que os avanços tecnológicos promoveram uma maior visibilidade e utilização de sistemas de redes e, em decorrência, os territórios passaram a ser analisados e conceituados sob diferentes olhares.

Nos diversos campos do conhecimento, observa-se, em grande medida, que os enfoques e pressupostos que envolvem a abordagem sobre território são contornados por certa dose de imprecisão. Até mesmo na Geografia, que tem no território um dos seus conceitos básicos, é possível identificar diferentes concepções a respeito do termo. Isto decorre de dois fatores. Primeiro, porque muitos debates têm se concentrado na generalidade da referência ao poder sobre o espaço, que segundo Haesbaert (2007a) pode ser entendido sob a perspectiva de dominação e de apropriação (simbólico); segundo, porque a utilização do termo tem sido polissêmica, como adverte Heidrich (2010, p. 26). Para reforçar seu argumento o autor refere-se a Tizon (1996) que aponta alguns termos utilizados com esse sentido: “espaço social, espaço de vida e espaço vivido, espaço imaginado, território do cotidiano, territórios de empresas. A estes se pode acrescentar lugar, espaço geográfico e região”, perspectiva também destacada por Saquet (2013).

Ao tratar da espacialidade humana, o termo território e suas variantes têm recebido atenção de diversas áreas do conhecimento, o que permite abrigar diferentes perspectivas. Entretanto, verifica-se, com certa predominância, uma acepção de território como área, superfície de terra sob o domínio do Estado. Logo, entende-se como extensão ou base geográfica do Estado. Por isso, na discussão acerca do conceito de território, pretende-se estabelecer uma aproximação com a Geografia. Não obstante, destaca-se o sentido que se atribui ao termo território, em outras áreas do conhecimento.

A Geografia destina interesse peculiar na materialidade do território, buscando entendê-lo em suas múltiplas dimensões e sob a perspectiva de interação sociedade-natureza. A Ciência Política examina o território com base nas relações de poder, geralmente associada ao Estado-Nação. Já a Economia trata o território enquanto força produtiva. A Sociologia, por sua vez, discute o território a partir de sua intervenção nas relações sociais. A Antropologia, por outro lado, destina interesse na dimensão simbólica do território, notadamente no estudo das sociedades tradicionais (HAESBAERT, 2007a).

A partir dos diversos olhares e tomando-se como base os diferentes conceitos, Haesbaert (2007a) elabora noções de território, baseadas nas seguintes perspectivas: naturalista, cultural, econômica e jurídico-política.

Na perspectiva naturalista, segundo o mesmo autor, a noção de território encontra-se ligada às relações entre sociedade e natureza, de forma que a territorialidade se reduz ao seu aspecto biológico. O território é percebido como uma fonte de recursos e meio material de existência. A dimensão cultural enfoca a dimensão simbólica e subjetiva do território. A dimensão econômica interpreta o território a partir do controle de recursos, das relações econômicas e das forças produtivas. Em tese, o território é o campo de embate das classes sociais e das relações capital-trabalho. Na vertente jurídico-política, segundo Haesbaert (2007a, 2007b, p. 20-21), o território é entendido como um espaço demarcado e controlado pelo poder político do Estado. Para o autor, o território, “em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional ‘poder político’. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder, no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação”.

Para Haesbaert (2007a, p. 79), “o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural”.

Esta mesma concepção encontra abrigo nas análises de Andrade (1995, p. 19), para quem a concepção de território deve estar ligada à idéia de poder, “quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas”.

As contribuições de Souza (2001) ao debate introduzem novo enfoque ao conceito de território. Embora persiga a noção de território enquanto espaço físico delimitado e definido por relações de poder, sob o entendimento que o conceito de território deve incorporar mais que a perspectiva de território enquanto Estado-Nação, o autor introduz o conceito de território autônomo. Em sua visão, a autonomia representa a base do desenvolvimento, este considerado como um processo de auto-instituição da sociedade com vistas à criação de um mundo humano pautado por mais liberdade e menos desigualdades; onde as pessoas poderiam usufruir de liberdade de escolhas e, ao mesmo tempo, consolidar um espaço social igualitário e justo.

As leituras de Raffestin (1993) a respeito de território também conferem destaque à sua dimensão política, ao enfatizar o conceito de território mediante as relações de poder

presentes na sociedade. Embora considere a conectividade das dimensões cultural e econômica, é visível a centralidade que as relações de poder ocupam em sua abordagem.

Para o debate que se estabelece a respeito de território, as análises trazidas por Raffestin (1993) são fundamentais para compreender as distinções que se firmam entre espaço e território. Na sua fala:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator 'territorializa' o espaço. [...] O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Estabelecendo um alinhamento com esta perspectiva, Andrade (1995) também traz uma distinção entre território e espaço. Para o autor, o território encontra-se associado à idéia de área ocupada por um povo, onde ocorrem as múltiplas relações do cotidiano: econômica, produção, comunicação, transporte e outras. O espaço - que é mais amplo que o território - abrange também as áreas vazias que ainda não passaram por um processo de ocupação humana, isto é não foram territorializadas. Deste modo, de acordo com a concepção do autor, o espaço é maior que o território.

Diferente de Milton Santos (2009), para quem o território utilizado cria o espaço, em Raffestin (1993, p.144) o espaço é uma espécie de matéria-prima para os processos de territorialização. Um elemento que antecede o território. Dito de outra forma, "o território se apóia no espaço, mas não é o espaço". Entretanto, para o autor,

falar de território é fazer uma referência implícita à noção de limite que, mesmo não sendo traçado, como em geral ocorre, exprime a relação que um grupo mantém com uma porção do espaço. A ação desse grupo gera de imediato, a delimitação. Caso isso não se desse, a ação se dissolveria pura e simplesmente. Sendo a ação sempre comandada por um objetivo, este é também uma delimitação em relação a outros objetivos possíveis. (RAFFESTIN, 1993, p. 153).

As discussões levadas a cabo por Raffestin (1993) evidenciam que as relações de poder se revelam no processo de construção do território, o que nos leva a entender o poder como categoria essencial para compreender e definir o território e territorialidades, enquanto apropriação do espaço, de "construção e controle de conexões e redes (fluxos, principalmente fluxos de pessoas, mercadorias e informações)" como nos lembra Haesbaert (2007b, p. 28).

Em Andrade (1995, p. 20) também é perceptível a associação que se confere a território e territorialidade, que para o autor:

Pode vir a ser encarada tanto como o que se encontra no território, estando sujeito à sua gestão, como, ao mesmo tempo, o processo subjetivo de conscientização da população de fazer parte de um território, de integrar-se em um Estado [...]. A

formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido da territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre elas.

Para o autor, as territorialidades estão ligadas às relações sociais, ao sentimento de apropriação e pertencimento a algum território, determinando a sua territorialização, maneira como se materializa o território.

Em Haesbaert (2005, p. 6776-7), todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, funcional (para exercer funções) e simbólico (para produzir significados). Entretanto, como evidencia o autor, eles nunca se manifestam em estado puro. Ao mesmo tempo funcional, o território não deixa de ter um conteúdo simbólico; ao mesmo tempo simbólico, tem alguma carga funcional. Já a territorialidade, embora incorpore a dimensão econômica e cultural, é compreendida a partir da relação de poder e controle sobre pessoas e recursos. Nesta mesma perspectiva, para Saquet (2013), a territorialidade encontra-se associada às relações diárias momentâneas entre os homens e a natureza orgânica e inorgânica, necessários para a sobrevivência; é o acontecer de todas as atividades no cotidiano produzindo território, que por certo são demarcadas pelas relações de poder.

A intensificação do processo de globalização trouxe consigo, no final do século XX, possibilidades de se discutir as noções acerca de território e das novas territorialidades (SAQUET, 2013, p. 33). Como alerta o autor, na multidimensionalidade do mundo o território vem assumindo diversos significados, a “partir de territorialidades plurais, complexas e em unidade”, questão que determinou a “redescoberta do conceito de território sob novas leituras e interpretações”. Em face deste quadro e da acumulação capitalista, rompendo com a fixidez e mobilidade de território e rede, Haesbaert (2007b, p. 29) propõe uma distinção entre territórios-zona, marcados pelo controle dos fluxos e pelo controle de áreas, em geral contínuas e com fronteiras definidas, e territórios-rede, marcados pela fluidez e mobilidade, que expressam duas lógicas de poder: política (território-zona) e econômica (território-rede). Para o autor, na nossa diversidade territorial as duas lógicas devem ser consideradas, pois elas se mesclam, se interpenetram. Hoje, a pretensa hegemonia dos territórios-zona estatais convive, simultaneamente, com novos circuitos de poder que esboçam complexas territorialidades, geralmente, em forma de territórios-rede. Desta sobreposição de territórios, surge o que Haesbaert (2004, 2006, 2007b, 2008, 2011) define como multiterritorialidade.

Na atual complexidade de um mundo cada vez mais interligado em rede é possível se deparar com várias territorialidades que podem ocorrer simultaneamente: territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Para Haesbaert (1997) a produção do espaço envolve

sempre, simultaneamente, territorialização e desterritorialização. A este respeito leia-se o que nos ensina o autor:

[...] se a territorialização é sobretudo enraizadora, promovendo a coesão por seu caráter mais intrínseco e introvertido, é claro que ela vai estar ligada muito mais às iniciativas político-culturais de apropriação e domínio do que à dinâmica do capital, cujo caráter é intrinsecamente desterritorializador e 'sem pátria' (HAESBAERT, 1997, p. 116).

Saquet (2004), em sua abordagem acerca de território, consegue expressá-lo em todas as suas dimensões. Para o autor, o território é, ao mesmo tempo, natureza e sociedade. É, ainda, economia, cultura e política; idéia e matéria; enraizamento, redes e conexões; poder, domínio e apropriação, mas, também, simultaneamente, local e global, singular e universal. Daí que para Saquet, Vale e Santos (2005, p. 22), a territorialização não é um processo puramente econômico, pois abriga, ao mesmo tempo, determinações e desdobramentos de caráter político e cultural. Já a territorialidade, como destacam os autores, é um conceito essencial para compreender “o processo de territorialização, formação de território, enfim, de nossa vida diária”.

6 PERCURSO METODOLÓGICO: FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS

Este capítulo traz as referências¹⁰⁴ que orientam a opção metodológica, para, em seguida, apresentar os caminhos da pesquisa: a sua natureza, os procedimentos adotados, a técnica de coleta de dados, além de descrever a população-alvo, o processo de delimitação da amostra e análise dos dados.

6.1 PROPÓSITO DA METODOLOGIA

A metodologia consiste em definir o itinerário da pesquisa. É sempre um relato, de alguma maneira, de um longo caminho percorrido pelo pesquisador que esmiúça lugares, por certo, já visitados por tantos outros. O que o distingue é o modo peculiar de ver e “pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento [...]” que, neste caso, são muito pessoais (DUARTE, 2002, p. 140).

A abordagem de Demo (1985) nos remete ao entendimento da dimensão que reverte tal processo. Segundo o autor, a metodologia refere-se a um conjunto de procedimentos, ferramentas e caminhos adotados pelo pesquisador com o propósito de tratar a realidade teórica e praticamente. Dito de outra forma, a metodologia auxilia o pesquisador na obtenção de conhecimentos sobre o problema de pesquisa proposto.

Por isso, o percurso metodológico da presente investigação foi delineado com base nas questões e objetivos da pesquisa. Quanto aos procedimentos para a sua realização, atentou-se para os aspectos que revestem o método adotado, em termos de suas potencialidades e limitações. Embora na pesquisa de corte qualitativo admita-se a inclusão de dados quantitativos, a opção metodológica é de um estudo de cunho descritivo, com uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso.

6.2 PREMISSA DE PESQUISA

Certamente que a educação escolarizada não é nem será a única fonte de aprendizagem dos sujeitos. Contudo, “ela acrescenta, suprime, retoca e modifica as aptidões ou destrezas dos homens, o que significa, conseqüentemente, preparo de recursos para o desenvolvimento” (BRITTO, 1987, p. 50).

¹⁰⁴Entre as referências que embasam a opção metodológica, entre outros apontados ao longo do texto destacam-se: Almeida e Pinto (1995); Bogdan e Biklen (1994); Chizzoti (2006); Gil (2008, 2009); Godoy (1995); Minayo (2008); Santos (2003); Triviños (2011); Yin (2010).

As discussões que contornam a inter-relação entre educação e desenvolvimento, seu retorno e produtividade, envolvem também aspectos relacionados à sua destinação. Nesse caminho de entendimento, como destaca Britto (1987), a educação pode ser destinada a um processo que alcance o conjunto da vida coletiva. Isto quer dizer que, do ponto de vista social, a educação seria o vetor de difusão do conhecimento, capaz de levar para tantos o ensino e a aprendizagem; do ponto de vista estritamente econômico, poderia acolher as demandas do mercado de trabalho como, também, assumir a elaboração da produção científica e tecnológica, que, mesmo onerosa, se estabelece como uma das vias mais promissoras para efetivar um desenvolvimento mais autônomo de um país.

Com a chegada do século XXI, os países de um modo geral e, em particular, aqueles ditos “emergentes”, vêm enfrentando adversidades decorrentes da expansão demográfica e do progresso dos meios de comunicação. O primeiro, conforme adverte Britto (1987, p. 55), amplia o número de desassistidos, e o segundo os contamina com hábitos e privilégios, até então privativos das classes mais abastadas economicamente, favorecendo movimentos contestatórios, conflitos e reivindicações, com possíveis impactos no crescimento econômico e nas inversões educativas. Neste quadro, fortalece os requerimentos em prol da universalização da cidadania, impulsionando um processo de transformações socioculturais e políticas, que se manifesta por meio de medidas que garantam a efetividade de ações inclusivas e democratizantes, notadamente no campo da educação.

A Constituição Brasileira¹⁰⁵ de 1988 se apresenta como marco deste processo de mudanças. Em seu artigo 207, define-se, como função da universidade, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que vem a reafirmar a relevância desta tríade para o processo de desenvolvimento econômico e social do país. Deste ponto, surge uma ampla legislação em matéria educacional. No tocante à educação superior, confere-se destaque aos artigos 80º e 43º (e incisos) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O primeiro, porque institui a EaD no sistema educacional brasileiro e o segundo porque define as finalidades da educação superior, reafirma a sua relevância para o desenvolvimento, seja por meio da formação de sujeitos aptos para sua inserção no mercado produtivo e participação no desenvolvimento da sociedade, seja para desenvolver o entendimento do sujeito acerca de si e do mundo. Ênfase também é conferida à educação superior por meio do Plano Nacional da

¹⁰⁵ Conforme posto no artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988).

Educação, de documentos produzidos pela ONU/UNESCO e outros organismos paraestatais, pródigos em ressaltar a relevância da educação para o desenvolvimento.

Estudos já dão conta da relação entre educação e desenvolvimento. A produção científica em torno do tema é relativamente extensa, de modo que dar conta da revisão da literatura que versa sobre o tema seria uma tarefa que não ousamos abraçar, em face de sua amplitude. Entretanto, podemos cingir a discussão em torno de alguns autores que tratam da questão.

Não obstante as controvérsias, notadamente no campo dos estudos sociológicos¹⁰⁶, Schwartzman (2004, p. 481) considera a educação como um instrumento de combate aos problemas de pobreza, de desigualdade e de falta de oportunidade, que atingem os segmentos mais pobres da sociedade. Primeiro porque se tem por certo que a educação - enquanto capital humano - aumenta a produtividade e gera riqueza; segundo, porque se acredita que a ampliação do acesso à educação promoveria mais oportunidades e, portanto, redução das desigualdades sociais; terceiro, porque

ao difundir os valores de convivência social e comportamento ético, a educação fortaleceria o capital social, gerando mais confiança, honestidade e credibilidade nas transações econômicas, fortalecendo os mercados e criando um ambiente mais favorável para os investimentos. (SCHWARTZMAN, 2004, p. 481).

Ao tratar de educação e desenvolvimento social no Brasil, Cunha (1985) já dava conta de que, no país, a ampliação do sistema de ensino à população mais pobre tinha duas funções: econômicas e político-ideológicas. A primeira refere-se às relações entre escolaridade e emprego, pressupondo-se uma relação entre capacitação do trabalhador e desenvolvimento econômico, por intermédio do trabalho. A segunda diz respeito ao fortalecimento do binômio “educação-desenvolvimento” por meio da idéia de que a educação escolar não se limita apenas ao incremento na produção, mas também poderia contribuir para criar novos hábitos de consumo na população.

No Brasil, em grande medida, a questão da qualificação profissional, nas últimas décadas, como destacam Lemos, Dubeux e Pinto (2009), tem sido considerada como um fator de empregabilidade¹⁰⁷. Com efeito, não só no Brasil, mas, também, nos países ditos

¹⁰⁶Segundo Schwartzman (2004, p. 481), para os autores de tradição sociológica a educação não gera riqueza, a não ser quando combinada com outros fatores relacionados à modernização e desenvolvimento econômico, de modo que em situações de estagnação econômica, “a educação pode funcionar como mecanismo de filtragem e consolidação das desigualdades sociais [...]”.

¹⁰⁷Segundo Minarelli (1995, p. 37), um dos pioneiros a estudar o tema, empregabilidade significa “condição de dar emprego e a habilidade de obter ou manter um emprego ou trabalho”. Pode ser entendido como condição de ser empregável.

desenvolvidos, observa-se uma crescente valorização da formação profissional como estratégia de enfrentamento do desemprego, o que revaloriza o papel econômico da educação.

Percebe-se, nas últimas décadas, que a partir da crise do capitalismo, a educação passa a desempenhar um novo papel. De promotora do desenvolvimento econômico - como postulado pela teoria do capital humano - a educação é chamada a aumentar as possibilidades individuais de inserção no mercado de trabalho, isto é, de aumentar o cabedal de empregabilidade dos indivíduos em um ambiente em que o desemprego tecnológico insiste em permanecer (CASTELLS, 1999 apud LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009, p. 369).

Os estudos que tratam dos benefícios privados (diretos) da educação também são apontados por Arbache (2000), Barros, Henriques e Mendonça (2002), Barros e Mendonça (1997), Corseuil e Mendonça (1999), Ramos (2007), Ramos e Vieira (2000), Rocha (2000), Salvato, Ferreira, Duarte (2010), Schwartzman (2004). As discussões trazidas pelos autores demonstram a existência de uma relação direta entre incremento de renda e nível de escolaridade, que, em grande medida, se estabelece como variável determinante para fixar a remuneração salarial.

Para Schwartzman (2004), é indiscutível a existência de benefícios privados associados à educação superior, notadamente quando se compara a diferença salarial entre diferentes níveis de educação e (ou) tempo de estudo.

Além dos benefícios privados, a educação também apresenta externalidades, na medida em que se manifesta como fator de crescimento econômico, mediante o aumento da produtividade do trabalho, que, ao ser acompanhado pelo aumento na renda, gera melhoria no nível de vida (BARROS; MENDONÇA, 1997). Promove a redução da pobreza, viabiliza as possibilidades de acesso ao lazer e aos serviços de saúde o que, por consequência, contribui para o aumento da expectativa de vida.

Neste sentido, a educação, conforme amplamente discutido na literatura pertinente, já é assumida como uma das variáveis indutoras do desenvolvimento. **A partir desta premissa, sendo a EaD uma modalidade educacional, busca-se identificar como a EaD, por meio do curso de graduação em Administração a distância, repercutiu no contexto de vida dos funcionários da UNEB, contemplados com a ação, lotados no *campus* V, Santo Antonio de Jesus, Bahia.**

6.3 NATUREZA DA PESQUISA

No momento em que o sujeito se expõe ao mundo, ele é instigado a querer saber, a conhecer. E é deste desejo de querer saber e conhecer do mundo que ele passa,

incessantemente, a questionar os fatos, tendo em mente que o conhecimento disponível representa um dos possíveis recortes de compreensão da realidade com a qual se defronta.

À luz do que nos ensina Demo (2006), neste percurso, toma-se consciência de que a pesquisa representa muito mais que a busca do conhecimento em si mesmo. Expressa uma atitude propícia à socialização do conhecimento, um princípio educativo¹⁰⁸. Uma prática que reflete um posicionamento político frente ao mundo; um caminho para emancipação dos sujeitos. Por isso, infere-se que a pesquisa não se confina apenas à identificação de uma dada realidade ou situação social. Deve servir, sobretudo, como instrumento para intervir e evidenciar as necessidades de mudanças e de transformações na realidade vivida cotidianamente pelas pessoas.

Ao objetivo de compreender e evidenciar a relação entre desenvolvimento e educação a distância (EaD) - tomando-se como cenário de práticas a UNEB, através do curso de graduação em Administração a distância - e, ao mesmo tempo, identificar como tal análise pode ajudar a pensar políticas e práticas de EaD no que se refere às universidades públicas baianas, buscou-se estabelecer itinerâncias capazes de dar conta deste propósito e responder ao problema da pesquisa.

A escolha da instituição (UNEB) se estabeleceu por conta de suas características distintas e singulares, o que já fora explicitado anteriormente (na Introdução), cujos critérios de inclusão foram: a sua capilaridade no território baiano e a amplitude de sua atuação na oferta de cursos na modalidade a distância. Ressalta-se ainda que a UNEB, dentre as universidades públicas do Estado da Bahia, foi a única instituição a ofertar, em convênio com o Ministério da Educação (MEC) via sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o curso de graduação em Administração a distância (projeto piloto).

Diante desta manifesta intenção, compreende-se que, para fins da presente investigação, a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso se apresenta como o percurso metodológico mais adequado. Com efeito, possibilita maior compreensão do objeto de estudo, propicia uma visão mais abrangente, contribui para estabelecer correlações entre as informações levantadas, além de permitir um maior alcance do problema mediante a compreensão de procedimentos e interações sociais.

As palavras de Chizzoti (2006, p. 58) vêm enriquecer esse debate:

[...] os pesquisadores que dedicaram a pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se

¹⁰⁸Perspectiva também defendida no livro “*Educar pela pesquisa*”. (DEMO, 1997).

ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descreve-la.

Como perspectiva de indagação, a pesquisa qualitativa, orientada por uma análise indutiva, se propõe a compreender e explorar sentidos, por meio de caminhos e estratégias que se definem, nesta tese, com base no arcabouço teórico e nos dados coletados junto aos informantes-chave, em seu ambiente.

Esta abordagem, conforme assevera Godoy (1995, p. 21), ocupa lugar privilegiado entre as várias possibilidades de se estudar um fenômeno que envolve os seres humanos e suas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes.

Em suma, a pesquisa qualitativa não se ocupa em medir ou enumerar eventos. Nem se vale de instrumento estatístico para análise de dados. Toma como foco de interesse aspectos de investigação que melhor se ajustem ao desenvolvimento do estudo e que permitam ao pesquisador entender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos que fazem parte da situação estudada.

A contribuição de Minayo (2008, p.10) ao debate nos permite elucidar o entendimento a respeito da pesquisa qualitativa. Para o autor,

as metodologias da pesquisa qualitativa são aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento, quanto na sua transformação, como construção humana significativa.

No caso desta tese, o objeto de estudo não se presta a uma mensuração objetivamente exata, sendo apropriado interpretá-lo em seus significados. Por isso, seguindo a orientação de Santos (2003), na prática de investigação adotada buscou-se expressar os valores, crenças e visão de mundo dos sujeitos envolvidos no processo.

Assim, sob os pressupostos da pesquisa qualitativa e ao reconhecimento de que o universo da investigação não é definido pelo quantitativo de amostras ou tamanho da população no qual se insere o objeto de pesquisa, concentrou-se em aprofundar as análises e interpretações a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos. Com esse entendimento, estabeleceu-se um percurso para investigar, compreender e analisar os sentidos – explícitos ou ocultos – que os sujeitos atribuem ao objeto de pesquisa, com o propósito de alcançá-lo em toda a sua dimensão.

Como toda pesquisa qualitativa, quanto aos seus objetivos, dentro da concepção preconizada por Gil (2008), a metodologia adotada fundamenta-se na pesquisa exploratória e descritiva. Exploratória porque proporciona maior entendimento e domínio acerca de um tema

de estudo. Além disso, possibilita uma visão acurada acerca do fenômeno investigado, fornecendo ainda subsídios para melhor delimitação do problema. Poderia enunciar que se trata da fase inicial da pesquisa, quando, segundo Vergara (2000, p. 47), o pesquisador se defronta com situações nas quais há pouco “conhecimento acumulado e sistematizado” em torno de determinado tema ou área que se pretende estudar.

Embora a UNEB tenha sido objeto de pesquisa sob distintas perspectivas, como posto na introdução desta tese, não foram identificados estudos relacionados às ações de EaD no âmbito da instituição. Da mesma forma, não se constatou a existência de pesquisas científicas que versem a respeito da relação entre a EaD e desenvolvimento tendo como campo de investigação empírica o curso de graduação em Administração a distância. Assim, não se pretende, neste estudo, alcançar respostas definitivas ao problema de investigação. Intenta-se, tão somente, como leciona Gil (2009), desenvolver caminhos que permitam uma maior aproximação com o objeto de pesquisa, para que, na medida do possível, se aponte subsídios à realização de novas investigações.

À pesquisa exploratória, própria da pesquisa do tipo estudo de caso, acrescente-se a sua natureza explicativa, cujo propósito consiste em expor as características do fenômeno estudado (TRIVIÑOS, 2011; GIL, 2008).

Com este entendimento, descreve-se a percepção dos egressos do curso de graduação a distância em Administração, com o propósito de identificar a dimensão dos seus impactos para o desenvolvimento. Dito de outra forma, com a presente pesquisa, buscou-se saber como o curso de graduação a distância em Administração impactou no contexto de vida dos servidores da UNEB, lotados no *campus* V, que foram contemplados pela ação (grifo nosso). Neste processo, procurou-se apreender, na análise, toda a riqueza dos dados levantados, sem perder de vista que as descrições dos fenômenos encontram-se impregnadas de significações inculcadas pelo ambiente, conferindo-lhe, portanto, certa carga de subjetividade (TRIVIÑOS, 2011).

Deste modo, atentando-se para o receituário de Traviños (2011), o propósito da investigação reside em identificar o sentido e significado que os informantes atribuem ao fenômeno. Assim, pretende-se preservar uma abordagem que esteja mais próxima possível do ambiente natural¹⁰⁹ de inserção do sujeito, para evitar interpretações artificiais e desprovidas de substancialidade. Com esta perspectiva, quer-se apreender a maneira como vivem e, assim,

¹⁰⁹ Muitos egressos do curso de Administração, embora vinculados a um determinado pólo, podem residir em espaços geográficos distintos daquele em que funciona o pólo.

verificar como os sujeitos percebem e atribuem significado singular à experiência no curso de graduação em Administração a distância, notadamente no que diz respeito aos seus impactos.

6.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O presente estudo, além da investigação empírica por meio de entrevistas semi-estruturadas, com questões abertas, fundamenta-se em uma ampla revisão bibliográfica, a fim de conhecer, compreender e descrever as diferentes formas de contribuição científica brasileira que se articulam em torno do tema proposto.

O estudo em pauta possibilitará um alcance de informações que permita uma reflexão profunda sobre o tema, mediante análise e questionamento de documentos escritos, publicações em periódicos, livros, e outras fontes relevantes para a pesquisa.

Sabe-se que esse procedimento de análise, baseado no levantamento inicial de conceitos e teorias que perfazem a área e o objeto investigado, é pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa. Com base nos dados levantados, e de posse dessa base teórica, inicialmente buscou-se o desvelamento de significados contidos na produção científica de cada autor, para identificar categorias de análise que se inter-relacionam com a realidade das ações de EaD.

Assim, o trabalho foi sendo construído com bases em etapas que se estabeleceram interdependentes. Na primeira fase, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que serviu como estofo para a fundamentação teórica, essencial à compreensão do processo da pesquisa e suas especificidades, dos fenômenos observados e à interpretação dos fatos e dados “colhidos ou levantados” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 224); no segundo momento, dedicou-se à complementação da pesquisa com base na coleta de dados por meio de pesquisa documental, relatos e demais informações que garantissem um processo rigoroso de análise; e na terceira fase, cuidou-se da realização das entrevistas. Percorrido este caminho, como orienta Chizzotti (2006), valendo-se da análise e interpretação da experiência vivida neste processo, foi possível cuidar da elaboração do texto, contemplando os achados da pesquisa.

Para a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, a análise de conteúdo tem sido um método amplamente utilizado para tratamento de dados em pesquisas qualitativas, notadamente no campo das Ciências Sociais (MINAYO, 2008). Embora essa técnica de análise e interpretação de dados possa ser aplicável em pesquisas de caráter qualitativo e quantitativo, o seu propósito consiste em extrair o que não está explícito na

mensagem. Poderia dizer que a sua finalidade consiste em desvelar os sentidos atribuídos por parte dos sujeitos, autores da mensagem. Compreender o material textual/comunicações buscando alcançar a mensagem subjacente, subtendida, não revelada. Compreender o que está além da leitura rasa.

Além da observação de campo não estruturada mediante conversas informais, na coleta das evidências qualitativas, adotou-se como instrumento a entrevista semi-estruturada, com questões abertas, consubstanciada no Termo de Livre Consentimento (TLC) assinado pelos sujeitos pesquisados (Apêndice -A). Durante este processo, fez-se a gravação magnética de cada entrevista, que foi transcrita integralmente, para garantir a compreensão e integridade das falas, que posteriormente foi objeto de processamento, por meio da utilização do software WebQDA¹¹⁰. Esta ferramenta, como recurso auxiliar de análise, permitiu criar uma base de dados que espelham as entrevistas.

Certamente que o pesquisador, ao realizar a entrevista, se defronta com uma série de possíveis dificuldades: falta de interesse em responder aos questionamentos; emissão de falsas respostas, quer intencionalmente ou não; a inadequada compreensão da pergunta formulada, dentre outros aspectos que podem comprometer a pesquisa. Atentando-se para esses possíveis eventos, teve-se o cuidado em fazer o cruzamento entre os dados das entrevistas e dados obtidos por outras fontes: documental, bibliográficas e depoimentos daqueles que estiveram compromissados com as primeiras ações de EaD na instituição e, mais especificamente, com a implantação e oferta do curso de graduação em Administração a distância.

Para fins de tratamento dos dados, tomou-se como parâmetro categorias empíricas e códigos de análise, elaborados a partir das respostas dos sujeitos pesquisados, da fundamentação teórica, do problema e dos objetivos definidos na pesquisa.

¹¹⁰O webQDA é um *software* de apoio à análise de dados qualitativos num ambiente colaborativo e distribuído (www.webqda.com). [...] é direcionado a investigadores, em diversos contextos, que necessitem de analisar dados qualitativos, individual ou colaborativamente, de forma síncrona ou assíncrona. [...] O webQDA está otimizado para os *browsers* Internet Explorer, Firefox, Chrome, Opera e Safari, assim como para os sistemas operativos Windows, Mac OS e Linux (SOUZA; COSTA; MOREIRA, 2011, p. 49). Mais informações: (WEBQDA, 2014).

6.5 ESTUDO DE CASO COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGAÇÃO

Como estratégia de investigação que se assume particularizada, o estudo de caso, na visão de Ponte (1994, p. 3), “debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico”. Dito de outra forma, no estudo de caso o interesse incide naquilo em que se tem de peculiar, de único, de particular (YIN, 2010).

Embora se reconheça em alguns autores (LUDKE; ANDRÉ, 1986 p. 21; YIN, 2010, p. 21) que o estudo de caso atende a três fases - exploratória, de coleta de dados e de análise, interpretação e construção do relatório – admite-se que o caminho a ser perseguido pode seguir trajetórias diferenciadas a partir da criatividade do pesquisador, da natureza do que se quer investigar e da finalidade da pesquisa. Portanto, não há rigor em escolher apenas um método. Cada pesquisa pode utilizar diferentes métodos de maneira combinada. Nesta investigação em particular, tratando-se de um caso intrínseco, como define Stake¹¹¹ (2009), com o propósito de averiguar como o curso de graduação em Administração a distância impactou na vida dos egressos, servidores da UNEB, lotados no *campus* V, em Santo Antonio de Jesus, buscou-se compreender o caso, exatamente, pelo interesse por ele despertado.

Enquanto estratégia de pesquisa, entende-se que o estudo de caso, ao tentar conhecer como ocorre um dado fenômeno, reveste-se de um traço predominante interpretativista ou não determinista, como também designa Stake (2009).

No processo investigativo, o pesquisador se defronta com diferentes opções de percurso para levar adiante a pesquisa. Da mesma forma, tem sido usual adotar conhecimentos produzidos por correntes teóricas distintas com o propósito de elucidar o problema, consolidar o domínio sobre o tema de estudo e entender a percepção dos sujeitos pesquisados no que diz respeito ao fenômeno.

Assim, sem desconsiderar as possibilidades de percursos investigativos que o pesquisador pode trilhar e de diferentes matrizes epistêmicas¹¹² que utiliza para compreender

¹¹¹Segundo Alves-Mazzotti (2006, p. 641-42) Stake (2000) distingue três tipos de estudos de caso a partir de suas finalidades: intrínseco, instrumental e coletivo. No estudo de caso intrínseco busca-se melhor compreensão de um caso apenas pelo interesse despertado por aquele caso particular; No estudo de caso instrumental o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa. No estudo de caso coletivo o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno.

¹¹²Na visão de Chizzotti (2006), no processo investigativo é preciso contar com concepções teóricas, correntes filosóficas, paradigmas ou matrizes epistêmicas – expressões admitidas nessa tese, como sinônimo - que orientam a ação investigativa e a leitura do mundo.

e investigar um dado fenômeno, recorre-se, aqui, às proposições do enfoque fenomenológico – que teve em Edmundo Husserl (1859-1938) o responsável pelas principais linhas desta abordagem (COLTRO, 2000). Daí, longe da pretensão de firmar conceitos e definições apriorísticas, deteve-se em apreender o fenômeno tal como ele se apresenta (ASTI VERA, 1979; GIL, 2009), o que implica em trazer à luz o que mostram os fatos observados. Por conseguinte, esse enfoque prende-se à compreensão dos significados das percepções que os sujeitos têm acerca do que está sendo pesquisado (MARTINS; BICUDO, 1994) buscando desvelar o fenômeno além da aparência (MASINI, 1999). Expor o mundo vivido mediante relato da experiência do sujeito, tal como ela se apresenta, sem explicações causais. O entendimento da essência que permeia esse paradigma pode ser explicitado na fala de Merleau-Ponty (1999, p.14): “O mundo é aquilo que nós percebemos. [...] O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”.

Entende-se que o estudo de caso, como uma abordagem qualitativa, permite relatar a realidade de forma completa e profunda, possibilitando a representação das diferentes perspectivas presentes em uma dada situação social. Este processo compreende tanto a observação sistemática como a informal, a entrevista, o questionário e os dados documentais. Trata-se de um tipo de pesquisa que tem sempre um forte cunho descritivo, em que o investigador não pretende modificar a situação, mas compreendê-la, tal como ela é. O estudo de caso pode seguir, ainda, uma trajetória de alcance analítico, em que interroga uma situação, confrontando-a com outras já conhecidas e com as teorias existentes, para viabilizar, deste modo, a construção de novas teorias e novas questões para futura investigação.

A opção pelo estudo de caso, segundo Yin (2010, p. 27,) é recomendável quando o pesquisador examina acontecimentos contemporâneos e sob os quais não tem controle. Entre as técnicas adotadas, além daquelas empregadas nas pesquisas históricas, incluem-se, de acordo com Gil (2009), a observação direta e a entrevista. Portanto, longe de um suposto simplismo, como ressalta Duarte (2002), o estudo de caso requer um enquadramento teórico, um esforço para alcançar o fenômeno em toda a sua dimensão.

Nesta pesquisa, toma-se como “caso”¹¹³, o curso de graduação a distância em Administração (projeto piloto UAB/UNEB), enquanto fenômeno particular que se quer alcançar em todos os seus aspectos, contribuindo para a compreensão do pesquisador acerca do fenômeno estudado, podendo, inclusive, “revelar a descoberta de novos significados,

¹¹³Para fins desta tese considera-se a classificação dos tipos de estudo de caso adotada por Yin (2010) que define o estudo de caso como único e múltiplo.

estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18). Adota-se o estudo de caso único ou singular¹¹⁴ porque, como revela Yin (2010, p. 67), se está diante de um caso que se evidencia como um evento raro, exclusivo, que se acredita “servir a um propósito revelador”. Ademais, esta escolha pode se mostrar como um caminho promissor para compreender a situação pesquisada do ponto de vista do entrevistado e em uma perspectiva pragmática, obter uma visão global do fenômeno pesquisado, sob a perspectiva do investigador.

Embora passível de questionamento, pela dificuldade em se estabelecer uma generalização de pesquisa, o estudo de caso único encontra no argumento de Yin (2010) o fundamento para a sua validade. O autor assevera que, da mesma forma que a pesquisa experimental é desenvolvida com um único experimento, o mesmo princípio pode ser adotado no estudo de caso, tomando-se como base de investigação um único caso ou casos múltiplos, pois o que é passível de generalizações são as proposições teóricas.

6.6 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Toma-se como cenário de práticas da EaD na UNEB, a partir da oferta do curso de graduação em Administração, projeto piloto UAB, ofertado em convênio com a UNEB, por meio de 11 pólos de apoio presencial em 11 municípios do Estado da Bahia - Barreiras, Guanambi, Irecê, Jacobina, Juazeiro, Paulo Afonso, Salvador, Santo Antônio de Jesus, Serrinha, Teixeira de Freitas e Vitória da Conquista - além de 1 pólo em Aracajú –SE.

Em 2006, ano em que a UNEB passa a integrar o sistema UAB, foram oferecidas no mês de junho do mesmo ano, mediante processo seletivo, 700 vagas para ingresso no referido curso. Do total de vagas, 510 foram destinadas a funcionários do Banco do Brasil dos Estados da Bahia e Sergipe¹¹⁵; 40 vagas para funcionários do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Estado de Sergipe; 50 vagas para servidores públicos do quadro permanente da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e 100 vagas para servidores técnico-administrativos da UNEB. Assim, foram realizadas 677 matrículas conforme apontado no Quadro 3.

¹¹⁴Em Stake (2009), *o estudo intrínseco de caso* é semelhante, ao *estudo singular de caso ou estudo holístico*, apontado na obra de Yin (2010) que requer uma singular e profunda atenção que permita apreender as características holísticas e a essência de um caso.

¹¹⁵Ao final das matrículas as vagas ociosas foram redistribuídas, sendo que o Banco do Brasil foi responsável por 527 matrículas.

Quadro 3 - Matrículas por pólo de apoio presencial – Curso de graduação em Administração a distância – 2006

UF	Município/Pólo	Nº Matrículas
BAHIA	Barreiras	39
	Guanambi	38
	Irecê	31
	Jacobina	44
	Juazeiro	30
	Paulo Afonso	30
	Salvador	246
	Santo Antonio de Jesus	45
	Serrinha	37
	Teixeira de Freitas	29
	Vitória da Conquista	35
SERGIPE	Aracajú	73
Total	12	677

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da UNEB.

Por meio de análise documental, cabe destacar a identificação de um aspecto curioso. Exceto os pólos de Vitória da Conquista e Juazeiro, nos demais pólos foram matriculados estudantes de diferentes unidades da federação. Para se ter idéia, no pólo presencial de Aracajú/Sergipe, além de pessoas oriundas desse Estado, foram efetuadas matrículas de pessoas oriundas da Bahia, Acre, Rio Grande do Sul e São Paulo; em Barreiras, o fenômeno se repetiu. Além de estudantes oriundos do Estado da Bahia, foram matriculadas pessoas de Goiás, Ceará e São Paulo. Em Juazeiro, da mesma forma, foram realizadas matrículas de pessoas oriundas de Pernambuco, Ceará, São Paulo, Rio de Janeiro, Alagoas e Piauí, fenômeno que atesta o potencial de alcance da educação a distância, em termos de tempo e espaço.

A escolha do curso de graduação em Administração a distância, como base de referência para realização da pesquisa empírica, fundamenta-se nos seguintes aspectos: a) o referido curso representa a primeira ação da UNEB no campo da EaD; b) a sua oferta alcança grande parte do território baiano; c) a sua conclusão em 2012 permite inferir que já decorreu um tempo suficiente para avaliar os seus impactos; d) a oferta do referido curso, além de criar uma massa crítica, possibilitou, pela experiência, acumular saberes para outras iniciativas institucionais em EaD, ampliando o escopo das ações da UNEB em toda a Bahia e, ao mesmo tempo, reafirmando a relevância do seu papel na promoção do desenvolvimento baiano, por meio da EaD, notadamente em áreas isoladas dos grandes centros e (ou) com densidade demográfica rarefeita. Além disso, a seleção do curso-piloto de graduação a distância em

Administração¹¹⁶, como unidade de análise, também se deve ao fato de que foi a partir deste curso que a UNEB intensificou as ações em EaD, conforme se aponta nos relatórios (2011 e 2012) de atividades da instituição, conforme disponível na sua *home page*.

Para fins da investigação, o recorte espacial se estabelece a partir do pólo de apoio presencial de EaD. Assim, admite-se como sujeitos para realização das entrevistas os egressos, notadamente, funcionários da UNEB, que estiveram, quando da oferta do referido curso, vinculados ao pólo de apoio presencial de Santo Antonio de Jesus (*campus V*), situado no Território de Identidade do Recôncavo.

A cada pólo de apoio presencial, vinculava-se um quantitativo de estudantes, conforme já apontado no Quadro 3. No caso de Santo Antonio de Jesus, foram realizadas 45 matrículas, sendo 05 pertencentes ao quadro de funcionários da UNEB.

Por vezes, pode-se entender que a quantidade de pólos definidos para a averiguação empírica não seja representativa, ao considerar o total de pólos envolvidos na oferta do citado curso. Entretanto, é preciso ressaltar que esta opção teve como princípio assegurar a confiabilidade e o rigor da pesquisa e, ao mesmo tempo, garantir a sua exequibilidade, em termos de acesso aos dados, tempo e custos.

A escolha do pólo de apoio presencial localizado na sede do município de Santo Antonio de Jesus decorre do fato de que foi no *Campus V* onde ocorreram as primeiras ações com vistas à oferta do citado curso, e onde passou a funcionar a sua coordenação.

Situada a uma distância de 107 km (via *ferry boat*) e 184 km (pela BR 101) de Salvador, e de Feira de Santana, a uma distância de 99 km, a cidade de Santo Antonio de Jesus conta com 05 IES em funcionamento, além do *campus V* da UNEB, com a oferta do curso de graduação em Administração na modalidade presencial.

A sua relativa proximidade geográfica com dois pólos educacionais mais importantes da Bahia: Feira de Santana e Salvador, cada um, respectivamente, com 23 e 76 Instituições de Ensino Superior e a presença física da UNEB na cidade, leva a querer compreender os fatores que determinaram a oferta do curso de graduação em Administração a distância, sem perder de vista a pretensão de identificar os impactos de sua oferta nos egressos, notadamente, nos servidores da UNEB, lotados no *campus V*, que participaram do curso.

¹¹⁶Após divulgado o resultado do processo seletivo realizado em maio, as aulas tiveram início em junho de 2006. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), foram ofertadas 10 mil vagas distribuídas em 25 instituições de ensino. Além do Distrito Federal, o curso-piloto foi ofertado em 16 estados brasileiros, sendo 08 da Região Nordeste: Bahia, Ceará, Alagoas, Pernambuco, Piauí, Maranhão, Alagoas e Paraíba; 03 estados da Região Centro-Oeste: Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul; 02 estados da Região Sudeste: Minas Gerais e Espírito Santo e 03 estados da Região Sul: Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul.

6.7 SUJEITOS DA PESQUISA

Com o propósito de compreender melhor o fenômeno no contexto em que ele ocorre e do qual é parte, como recomenda Godoy (1995), busca-se captá-lo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas e apreender os pontos que se fazem relevantes para realização da pesquisa. Perseguindo-se os ensinamentos do autor, admite-se que a delimitação do universo de aplicação da pesquisa qualitativa no campo das Ciências Sociais não se determina pela quantidade de amostras nem pelo tamanho populacional em que se insere o objeto de investigação, mas pela profundidade com que se estuda determinados fenômenos humanos e sociais.

Tem-se nessa pesquisa o objetivo de identificar os impactos do curso de graduação a distância em Administração, a partir das suas implicações na vida dos egressos, notadamente os funcionários da UNEB, lotados no *campus* V, que ingressaram no citado curso. Assim, para evitar possíveis desvios de interpretação, ao realizar as entrevistas, o pesquisador procurou se manter equidistante de questionamentos que induzissem a obter dos entrevistados uma resposta valorativa do tipo: *muito, pouco, razoável, etc..* Com essa conduta investigativa, procurou-se evitar possíveis riscos de obter respostas imprecisas ou insuficientes, já que os adjetivos têm uma carga de valoração/significado pessoal que pode se manifestar diferenciada, a partir do ponto de vista de cada indivíduo. Por isso, a estratégia de investigação adotada pautou-se na formulação de questões abertas que possibilitassem respostas que expressassem uma descrição detalhada da experiência.

Assim, para realizar a pesquisa, optou-se em estabelecer um percurso de questionamentos – construídos mediante aproximação teórica e coleta de dados - que permitissem identificar a relação entre desenvolvimento e EaD a partir da oferta do curso de graduação em Administração a distância. Isto é, buscar evidências empíricas a respeito da existência desta inter-relação. Com este propósito, por meio de entrevistas semi-estruturadas, com questões abertas, procurou-se ouvir as distintas falas – membros da coordenação de EaD, professores e egressos - a respeito de uma mesma questão relacionada ao objeto de estudo para, assim, confrontar os discursos. Subsidiariamente, consubstanciando-se na perspectiva de rede proposta por Duarte (2002), também foram entrevistados dois especialistas que se dedicam ao estudo da EaD. Desta forma, com base na análise indutiva, buscou-se captar a espontaneidade nos relatos e obter dos discursos os significados e sentidos subjacentes, até porque, como adverte Godoy (1995, p. 23), parte-se do “pressuposto de que, por trás do

discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido” que precisa ser desvelado.

Atentando-se para o que nos ensinam Lefèvre e Teixeira (2000), o nosso propósito foi resgatar o discurso dos indivíduos. Por isso, a amostra da presente pesquisa foi intencional, pois se almejou, mediante esses sujeitos, “a possibilidade de enxergar a questão sob várias perspectivas, pontos de vista e de observação” (MINAYO 2008, p. 103).

A entrevista tem como vantagem, em relação às outras técnicas de coleta de dados, a capacidade de permitir “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Na perspectiva de Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”.

Para Yin (2010, p. 133), a entrevista permite que se pergunte aos informantes-chave a respeito de fatos e aspectos relacionados ao objeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, tecer uma interpretação que se oriente do particular para o geral, com base “em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Em sua essência, busca-se apreender a experiência humana sob a noção de que as pessoas em suas interações com o outro e com o mundo, ao tempo em que estabelecem interpretações, constroem sentidos. Para Yin (2010, p. 133), a entrevista se constitui em um dos mais relevantes recursos para o estudo de caso. Entretanto, alerta que ela não deve se pautar pela rigidez. De modo inverso, deve possibilitar o processo investigativo, para que ele se oriente pela fluidez. Assim, como recomenda Creswell (2010), preservou-se um procedimento que garantisse a sua livre condução, para provocar idéias e percepções dos sujeitos pesquisados.

Nesse percurso, a pesquisa se volta também à recuperação de caminhos percorridos e não documentados. De resgate da memória acerca da implantação de EaD na UNEB e, especialmente, da oferta do curso de graduação em Administração a distância.

As questões que orientaram a pesquisa foram elaboradas tendo-se em conta o problema, os objetivos da pesquisa, o escopo teórico, bem como a base documental de informações. Com este suporte, além da caracterização do sujeito participante, o roteiro de entrevistas foi estruturado com base em três eixos centrais de análise:

1. As contribuições da EaD para o desenvolvimento
2. Os impactos da EaD no contexto de vida dos egressos tendo como cenário de práticas a UNEB, a partir da oferta do curso de graduação em Administração a distância.
3. O potencial/possibilidades de ampliação do uso da EaD para atender as demandas específicas/pontuais do desenvolvimento

Destes pontos, com o objetivo de identificar a percepção dos sujeitos participantes, emergem, subsidiariamente, outros pontos relacionados aos seguintes aspectos:

- a) Perfil do estudante de EaD
- b) Pontos forte e fracos da EaD
- c) Políticas de EaD nas IES públicas

6.7.1 Identificação dos sujeitos pesquisados

As entrevistas foram realizadas no período de maio a setembro de 2014, com o propósito de alcançar a leitura dos diferentes sujeitos acerca da realidade pesquisada. Assim, definimos os sujeitos da pesquisa:

a) Coordenação Institucional de EaD – sujeitos que exerceram ou exercem a função de gestor na UNEB, relacionada às ações de EaD nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão. A opção em entrevistar um representante desta instância decorre do fato de que exerce ou já exerceu alguma atribuição de gestor responsável pela política de EaD no âmbito institucional.

b) Coordenação de Curso – refere-se ao sujeito que exerceu a gestão acadêmica do Curso de graduação em Administração, desde sua implantação.

c) Professores do Curso – docentes que ministraram aulas no curso, independente do semestre de oferta da disciplina e vínculo institucional;

d) Egresso do curso – alunos que concluíram o curso de graduação em Administração.

e) Especialista – pesquisador do ambiente acadêmico que se dedica ao estudo da educação a distância.

Nesta etapa, inicialmente, foi entrevistado um representante da gestão acadêmica da EaD na UNEB: o coordenador de Extensão (EaD), que assumiu recentemente o cargo, com a posse do novo reitor da UNEB em 06 de janeiro de 2014, para a gestão universitária 2014-2017. Trata-se, portanto, do docente que, além de responder pela coordenação de assuntos estudantis e de extensão da Unidade Acadêmica de Educação a Distância da UNEB, compõe a equipe multidisciplinar da UAB/UNEB, trabalhando com a discussão sobre extensão.

Além de dois especialistas, foram entrevistados, também, um professor que compõe a unidade de EaD da UNEB, dois professores do curso, sendo ambos do sexo masculino com idade entre 35 e 45 anos, os quais atuam em EaD há mais de 3 anos. Entre o segmento de egressos foram entrevistadas todas as 05 (cinco) servidoras da UNEB (*campus V*), que participaram do curso, com idade entre 25 e 55 anos.

Para resgate da história da EaD na UNEB e da implantação do curso de graduação a distância em Administração também foram entrevistados professores que estiveram diretamente ligados ao processo, sendo o primeiro coordenador¹¹⁷ da UAB/UNEB, que exerceu a função entre de 2006 a março de 2013 e a professora coordenadora do curso de graduação a distância em Administração, no período de 2006 a 2013.

¹¹⁷ Nesta pesquisa, tendo em conta a experiência no campo da EaD foi considerado como especialista.

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta as evidências identificadas durante a realização da pesquisa empírica com os sujeitos, denominados nesta tese de informantes-chave, com o propósito de responder ao problema e objetivos da presente investigação. Neste sentido, buscou-se alcançar a percepção dos sujeitos pesquisados acerca dos impactos/contribuições da EaD para o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, concentrar-se na interpretação que cada um deles confere aos fenômenos, e a percepção que têm do objeto de investigação. Para isso, foram apresentados questionamentos que, dentro do possível, possibilitassem aos sujeitos pesquisados as condições para que construíssem um significado da situação ou contexto (CRESWELL, 2010). Assim, sem estabelecer uma entrevista hermética, buscou-se obter, por meio de questões abertas, consubstanciadas em grandes eixos, como apontado no capítulo anterior, informações úteis à solução do problema de pesquisa.

Durante a pesquisa, desde a realização das entrevistas até a obtenção de documentos, inúmeras foram as dificuldades a serem enfrentadas. Uma das principais dificuldades, acredita-se, foi decorrente da mudança de gestão no âmbito da UNEB, de modo que as informações e a disponibilidade de acesso a documentos foram escassas. Mesmo diante destes fatores limitantes, concentrou-se em ações que se mostrassem garantidoras do êxito da pesquisa.

Com base em categorias teóricas, na análise documental e na fala dos sujeitos pesquisados, foram identificadas duas categorias relevantes de análise: democratização da educação e inserção produtiva dos sujeitos, que estão diretamente relacionadas com a contribuição da educação para o desenvolvimento. A democratização do acesso à educação e a inserção produtiva dos sujeitos por meio da educação, como já amplamente abordado nesta tese, se apresentam como fatores de indução do processo de desenvolvimento, que, na perspectiva aqui posta, incorpora a transformação social, alcançada por meio de uma atitude emancipatória e de criticidade dos sujeitos partícipes da ação educativa escolarizada.

A conjectura que orientou a presente pesquisa - e que se mostra presente na literatura pertinente - foi de que, para além de promover a formação profissional, a democratização do acesso à educação se mostra como principal estratégia ou argumento para a institucionalização da educação a distância no sistema de educação brasileiro. Adicione-se ainda que se tem na educação a distância a alternativa para muitos que, por motivos diversos, não ingressaram na escola em tempo considerado regular, ou que, por motivos diversos, se encontram impossibilitados de frequentar os sistemas escolares presenciais.

Para elaborar o roteiro de entrevistas, além da pesquisa documental, tomou-se como ponto de partida as categorias teóricas definidas nesta pesquisa: desenvolvimento e educação a distância. Com este procedimento, buscou-se identificar a relação entre educação a distância e desenvolvimento. A partir deste ponto, com fundamento na análise documental e no arcabouço teórico, cada questão foi tomada como referência para determinar as categorias empíricas, quais sejam: as contribuições da educação a distância para o desenvolvimento; os impactos da educação a distância na vida dos egressos; potencialidades de uso da educação a distância no âmbito da universidade pública. Do mesmo modo se procedeu em relação às falas dos sujeitos pesquisados, que, após codificação, resultou em unidades de análise. Desta análise, embora não se estabeleçam como propósito da investigação nem como resposta ao problema da pesquisa, emergem outras categorias que se apresentam intimamente relacionadas ao objeto de estudo: perfil do estudante da educação a distância; os pontos fortes e fracos da EaD; políticas para educação a distância.

7.1 A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS EM FACE DA EXPERIÊNCIA DE HAVEREM PARTICIPADO DE CURSO NA MODALIDADE EAD

A fala dos egressos revela aspectos diversificados, pelos quais é possível obter-se compreensão mais aprofundada sobre as possibilidades, potencial e qualidade da EaD. A investigação, mediante uso de um roteiro de orientação da entrevista, permitiu constatações acerca dos seguintes aspectos: motivo do ingresso em curso na modalidade EaD; experiência obtida enquanto aluno da EaD; contribuições da EaD para a democratização do acesso à educação; impactos da EaD nos sujeitos; intensidade da contribuição do curso para o desempenho profissional; estímulo do curso para o engajamento comunitário; contribuição do curso para a melhoria da execução das atividades profissionais; atendimento do curso às expectativas; aspectos positivos e negativos da EaD; dificuldades encontradas durante o curso; enfoque do curso; potencialidades da EaD para o atendimento de demandas da sociedade; sugestões para o aperfeiçoamento da EaD.

7.1.1 Motivo do ingresso em curso na modalidade EaD

Neste quesito, os egressos alegaram que o fator determinante para o ingresso no citado curso foi a possibilidade de compatibilizar horário de trabalho com o horário de estudo. Eis algumas expressões utilizadas pelos sujeitos entrevistados:

Embora tenhamos o curso de Administração na modalidade presencial no nosso Departamento, optei em fazer esse curso na modalidade a distância, porque a EaD compatibilizou e foi possível ajustar o horário de trabalho com o estudo, o que proporcionou bastante o meu crescimento profissional (EG1).

O Departamento de Ciências Humanas *campus V* oferta o curso de Administração na modalidade presencial, mas não atendia a minha necessidade na questão do horário em que o curso era oferecido, mas quando surgiu a oportunidade do curso em EaD, abracei a oportunidade porque se encaixava nas minhas atividades e se ajustava ao meu horário de trabalho com o estudo, proporcionando-me crescimento profissional (EG2).

[...] devido ao fato de que o curso em EaD possibilitou conciliar o horário de trabalho com o de estudo, proporcionou o meu crescimento profissional. Isto também me ofereceu oportunidade para conseguir ingressar em uma Universidade (EG3).

A resposta tem especial significação, posto que a totalidade dos sujeitos pesquisados deu a mesma resposta. E mais: esta possibilidade de compatibilização entre trabalho e estudo foi a única resposta a aparecer na pesquisa. Daí, pode-se inferir que a concomitância de horários de estudo e trabalho constitui um entrave para o acesso do trabalhador à educação, e que a EaD se mostra como uma possibilidade, pela flexibilidade que oferece.

7.1.2 Experiência enquanto aluno (a) da EaD

Os sujeitos pesquisados relatam que o curso na modalidade EaD lhes permitiu riqueza de experiências e aprendizado. Destacam a qualidade de favorável do relacionamento com os tutores. Assim se expressa o entrevistado EG1: “Foi um período muito rico durante a minha trajetória como aluna do curso de Bacharelado em Administração. O meu relacionamento com os tutores foi bastante favorável para o aprendizado.”

Noticiam dificuldades operacionais, próprias de um curso piloto:

O período do curso foi uma experiência difícil por ter sido um curso piloto. Tivemos inúmeros problemas, tais como, falta de organização, falta de acompanhamento de alguns tutores e na verdade o único acompanhamento real foi com a secretaria do pólo e o monitor do pólo quando existia esta função (EG2).

Percebem que o curso na modalidade EaD requer e induz um condicionamento do aluno para ser mais responsável por sua trajetória de estudante: “O curso em EaD condiciona o aluno a ser mais responsável, pelo fato de haver prazo de entrega das atividades e também se ele não acompanhar a maratona das atividades fica de fora. E requer muito esforço para adquirir mais conhecimento” (EG4).

Sentiram dificuldades próprias de quem esteve por muito tempo fora das salas de aula, bem como decorrentes da necessidade de adaptação a uma modalidade nova de aprender: “De

início, confesso que foi um pouco difícil, pelo fato de estar há muitos anos afastada de sala de aula, e estando diante de uma nova realidade educacional, que era diferente do ensino presencial, foi um pouco complicado, como assim dizer, um choque” (EG5).

7.1.3 Contribuições da EaD para a democratização do acesso à educação

Os egressos pesquisados relatam, como contribuições da EaD: a ampliação das condições de acesso ao ensino superior, o alcance de pessoas em lugares e tempos diferentes, e a possibilidade de ajuste de tempo entre trabalho e estudo. São depoimentos elucidativos:

“A EaD permite ampliar as condições para que as pessoas estudem a partir de suas próprias circunstâncias. Por outro lado, a EaD tem possibilidade de alcançar pessoas em lugares e tempos diferentes” (EG1).

A educação a distância tem contribuído na formação e qualificação de profissionais que não possuem acesso ou não têm como ajustar o tempo entre trabalho e estudo para frequentar um estabelecimento de ensino presencial. Portanto, a EaD tem evoluído juntamente com as tecnologias desenvolvidas em cada processo histórico, as quais têm influenciado demais na sociedade como um todo, possibilitando alcançar pessoas em lugares e tempos diferentes (EG2).

A EaD tem prestado relevante contribuição à sociedade na medida em que amplia as possibilidades de acesso à educação superior, que se não fosse pela EaD as pessoas não ingressariam na Universidade. Além do mais a EaD permite que as pessoas tenham possibilidades de ter conhecimento, de estudar, pois muitas interrompem seus estudos pela dificuldade em ajustar o tempo entre trabalho e estudo (EG4).

7.1.4 Impactos da EaD na vida dos egressos

A pesquisa constata os seguintes impactos significativos na vida dos sujeitos: oportunidade de novos conhecimentos; motivação para trilhar novos horizontes; oportunidade de acesso a curso de graduação; preparação para exercício de atividades profissionais; oportunidade de autonomia no processo de aprendizagem; transformações sociais e éticas na vida profissional. Eis os discursos dos sujeitos:

“O curso nos enriqueceu bastante para adquirir novos conhecimentos e nos motivou a trilhar novos horizontes” (EG1).

“Além de permitir realizar um curso de graduação, ajudou a abrir novos horizontes preparando-me para exercer minhas atividades laborais com efetiva clareza e profissionalismo” (EG2).

O curso em EaD condiciona o aluno a ter autonomia no processo de ensino e aprendizado. Foi o que me conduziu a atuar na construção do próprio conhecimento e promoveu transformações sociais e éticas na minha vida profissional. Realizei um sonho em fazer um curso de nível superior, e hoje estou fazendo pós-graduação (EG4).

“Abriu novos horizontes. Foi possível adquirir novos conhecimentos” (EG5).

Dois desses achados merecem especial destaque: a EaD como fator de facilitar acesso ao ensino superior e o fato de o próprio aluno perceber que a modalidade induz à autonomia no processo de aprendizagem. Vislumbram-se, pois, um contributo à democratização do acesso e, por outro turno, algo muito ligado à qualidade do ensino. Egressos constatam que, na modalidade EaD, é necessário e possível adquirir autonomia no ato de aprender.

Todos os sujeitos pesquisados exerciam, já, anteriormente ao curso, atividade remunerada. A participação no curso permitiu mudança de atividade. Relatam, ainda, que a participação no curso constituiu fator decisivo de promoção no trabalho. Todos mencionam que o curso permitiu o desenvolvimento de habilidades para o trabalho. A conclusão do curso viabilizou o implemento de renda e induziu à continuidade dos estudos.

7.1.5 Estímulo do curso para o engajamento comunitário

Dizem os sujeitos pesquisados que o curso possibilitou troca de saberes. Referem-se a uma contribuição do curso para a construção de uma inteligência coletiva. Reportam, ainda, que o curso viabilizou integração com a comunidade e possibilitou discussões relativas à comunidade. Eis a voz dos sujeitos:

[...] proporciona possibilidades para troca de saberes, para reelaborações ou ressignificações da nossa visão de mundo. Além disso, a flexibilidade de tempo e espaço que o curso proporciona permitiu enxergar as transformações e acompanhar o ritmo das mudanças. Colaborar para construção de uma inteligência coletiva e, conseqüentemente, gerando o amadurecimento do conhecimento e aprendizagem significativa (EG1).

“[...] proporcionou a troca de conhecimentos e experiências principalmente com os colegas de turma [...]” (EG2). “[...] proporcionou a troca de conhecimentos e maior integração com a comunidade” (EG3). “[...] Possibilitou a discussão de questões relativas à comunidade e ao interesse comum” (EG4). [...] proporcionou as possibilidades de troca de ideias e de maior participação em questões relativas à comunidade [...]” (EG5).

7.1.6 Contribuição do curso para a execução de atividades profissionais

Neste item, foram referenciados: criação de condições para melhorar desempenho; possibilidade de aprimorar conhecimentos; e capacitação para usar novas tecnologias. Assim se expressaram os sujeitos:

“O curso proporcionou as condições para melhor desempenho de minhas atividades funcionais” (EG1).

“O Curso se tornou para mim uma ferramenta de desenvolvimento por aprimorar os meus conhecimentos, possibilitando-me a utilização de novas tecnologias “(EG2).

“O curso conduziu ao aprimoramento dos conhecimentos e, conseqüentemente, de melhoraria do desempenho de minhas atividades profissionais” EG4).

7.1.7 Atendimento do curso às expectativas

A resposta é afirmativa. Foram destacados os seguintes aspectos do atendimento às expectativas: quanto à vida profissional; quanto à melhoria da comunicação; quanto ao relacionamento no trabalho. Assim disseram os sujeitos:

“Sim, principalmente em relação a minha vida profissional notadamente no que diz respeito a melhoria da comunicação e relacionamento no trabalho” (EG1).

“Sim. No processo de formação profissional, do diálogo e relacionamento no trabalho” (EG2).

“O curso atendeu bem as minhas expectativas, proporcionou o aperfeiçoamento dos meus conhecimentos os quais posso aplicar em minha vida profissional [...]” (EG4).

7.1.8 Aspectos positivos e negativos da EAD

Foram relatados, como pontos positivos da EaD: eficiência na interação com professores e tutores; tudo positivo.

Afirmam os sujeitos pesquisados, quanto aos aspectos negativos da EaD: Nenhum (EG1); inexistência de ampla oferta na modalidade; multiplicidade de disciplinas oferecidas simultaneamente; concentração de múltiplas atividades avaliativas.

Neste particular, parece que os entrevistados não conseguem perceber, ou enunciar, aspectos negativos da EaD. As diversas classes de respostas apontam mais para as circunstâncias em que o curso foi ofertado. Observem-se as falas dos sujeitos:

“Ainda não existe uma ampla oferta de cursos nesta modalidade em todas as instituições de ensino” (EG2).

“Várias disciplinas oferecidas ao mesmo tempo, muitas atividades avaliativas para a mesma data” (EG4).

7.1.9 Dificuldades encontradas durante o curso

As dificuldades apontadas dizem respeito mais à condição dos sujeitos que da essência da modalidade EaD. Contudo, observa-se que a fala dos egressos se fundamenta na experiência vivida enquanto alunos do curso de graduação a distância em Administração.

São reportadas a questão da presencialidade do docente, comunicação com tutores e professores, a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e adaptação ao novo modelo de aprendizagem. Para os egressos, as dificuldades dizem respeito à adaptação ao novo processo de ensino (EG1; EG5) e ao novo modelo de aprendizagem, por não ter a figura do professor todos os dias na sala de aula (EG2; EG3; EG4).

7.1.10 Enfoque do curso

A totalidade dos entrevistados relata que o curso teve foco na formação de competências e habilidades para o trabalho e ampliação da visão de mundo. É o que se pode constatar nos seguintes pronunciamentos:

“As disciplinas de conteúdo profissionalizante forneceram condições para desenvolver competências e habilidades para o trabalho. As demais disciplinas enfocam aspectos que permitem ampliar a visão do mundo” (EG1).

O curso teve o foco voltado tanto para treinamento e habilidades bem como aquisição de conhecimento, sendo que algumas disciplinas de conteúdo profissionalizante promoveram as condições para desenvolver competências e habilidades no trabalho. As demais disciplinas focaram os aspectos que ampliaram a visão do mundo (EG4).

7.1.11 Potencialidades da EaD para o atendimento de demandas sociais

As respostas apontam que a EaD é potencialmente útil, para o atendimentos de demandas sociais, em atividades de extensão, capacitação profissional e expansão da educação superior. Assim se posicionaram os sujeitos:

“O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação amplia as possibilidades de diversificar as ações de EaD, principalmente, por meio de atividades de extensão, até mesmo para a capacitação profissional em diversas áreas” (EG1).

“O uso virtual da contribuição das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) possibilita os novos métodos de ensino, em uma perspectiva de expansão e com flexibilidade para a educação superior” (EG4).

7.1.12 Sugestões para o aperfeiçoamento da EaD

Foram enunciadas as seguintes sugestões: ampliar a quantidade de encontros presenciais; mais investimentos em EaD; mais investimentos em métodos e técnicas; capacitação dos profissionais envolvidos; preparação dos ambientes físicos e virtuais. Assim se manifestaram os sujeitos:

“Estabelecer mais encontros presenciais além do encontro definido apenas para prova, pois permitiria mais trocas de ideias, debates e enriquecimento do conhecimento” (EG1).

“Mais investimentos em educação à distância e nos seus métodos e técnicas aplicados ao enriquecimento do aprendizado. Capacitação dos profissionais envolvidos; preparação dos ambientes físicos e virtuais; Estabelecer mais encontros presenciais [...]” (EG2).

7.2 A VOZ DOS PROFESSORES, DIRIGENTE INSTITUCIONAL E ESPECIALISTAS

As entrevistas com professores e especialistas possibilitaram a aquisição de rico manancial de informações acerca do objeto EaD, de suas contribuições para o desenvolvimento, de seus impactos na vida dos sujeitos destinatários, das políticas de EaD e dificuldades para a sua institucionalização e implementação.

7.2.1 Contribuições da EaD para o desenvolvimento

É enfática a percepção do especialista sobre a EaD como fator de ampliação das possibilidades de acesso à educação: “[...] tem uma coisa assim que eu acho que é fundamental, que é a possibilidade de levar a educação pra um lugar onde as pessoas que residem e que não tem meios de sair dali, poderem ter acesso [...]” (Especialista1).

“De saída a EaD ajuda na interiorização da educação superior, ajuda na fixação dos sujeitos em suas localidades, pois o movimento de ir para um centro fazer universidade e voltar é um movimento sem garantia [...] (Coordenação Institucional de EaD)

Então fazer o curso superior a distância, sem se mover do seu local de vida é uma variável importante para fixação do homem em sua localidade, na diminuição do êxodo na diminuição da fuga de mão de obra para os grandes centros. A outra questão se dá no próprio aumento de vagas. Se compararmos com países da América Latina, o parque universitário brasileiro ainda é muito aquém da demanda. Se compararmos com o parque universitário argentino, por exemplo, veremos que a oferta de curso superior no Brasil ainda está abaixo da demanda. Se tomarmos áreas específicas, veremos que temos dificuldades brutais. Em química, geografia, física e biologia o déficit de professores é brutal. Em locais onde não há demanda instalada para cursos presenciais a EaD consegue alcançar esta chamada demanda dispersa, como é o caso de áreas geográficas com baixa densidade populacional (Coordenação Institucional de EaD)

Para o especialista, o envolvimento do aluno com a tecnologia é outra contribuição importante da EaD para o desenvolvimento:

[...] outra coisa que eu vejo que eu acho que tem a ver com o desenvolvimento, que tem tudo a ver com a educação à distância, é que a educação à distância ela necessariamente envolve o aluno com a tecnologia, ele vai precisar participar de um fórum, ele vai precisar assistir um vídeo, que ele vai ter que entrar no link lá e baixar o vídeo, ele vai precisar gravar coisas, ele vai precisar fazer *download*, *upload*, ele vai precisar organizar o arquivo dele (Especialista 1).

A EaD permite flexibilidade para a educação superior, mediante uma peculiar forma de organização de tempo e espaço: “ [...] acho que há uma tendência da educação superior pela maior flexibilidade. Agora, o que você pode dizer é que esta é uma influência da EaD, no ensino superior” (Especialista1).

A EaD tem já contribuído para um processo de renovação da educação: “[...] acontece que, graças à experiência da EaD, muita gente tem exigido cada vez menos a presença física na educação presencial. Deste modo, a EaD entrou no quadro da educação como um processo de renovação da educação” (Especialista1).

7.2.2 Impactos da EaD no desenvolvimento através dos sujeitos

A EaD impacta no desenvolvimento como fator de melhoria de vida do profissional da educação básica:

Me parece que o grande projeto de EaD pública hoje no Brasil é a UAB e o seu foco é essencialmente formação de professores. O impacto no desenvolvimento social e na produção de riqueza se dá pela via da formação, do incremento do profissional da educação básica, que teoricamente ganha melhor por ter uma promoção na carreira e

que teoricamente será um profissional mais qualificado (coordenação Institucional de EaD).

A melhoria da qualificação dos sujeitos para o mercado de trabalho é a outra vertente pela qual a EaD impacta no desenvolvimento: “ [...] como educação está na base deste processo, ao formar professores, teoricamente, você melhora a qualidade das escolas, e, teoricamente, você melhora a qualificação dos sujeitos para o mercado de trabalho a médio prazo” (Especialista1).

Outro aspecto apontado diz respeito às Possíveis contribuições e potencial de uso da EaD:

Hoje há uma linha de trabalho de EaD corporativa que está sendo amplamente explorada na iniciativa privada. Isso tem uma explicação simples. É que a grande linha de financiamento da EaD é a UAB. As universidades públicas fazem pouquíssimo ou absolutamente nada. Isso no Brasil inteiro, do próprio orçamento com educação a distancia. E a UAB tem um foco na formação de professores. Agora, há demanda e potencial? Sim. Porque as características da EaD, flexibilidade de tempo e local são absolutamente adequadas à formação em serviço. Portanto, a EaD é talhada para isso, notadamente nas ações de extensão, para alcançar o indivíduo que está inserido em seu cotidiano, no lócus de trabalho. Entretanto hoje, há uma restrição: primeiro há um divórcio da iniciativa privada e da universidade. O Brasil tem uma concepção absolutamente equivocada. De um lado a iniciativa privada não entende como responsabilidade sua investir na universidade pública. De outro lado, muita gente na universidade tem pudores com o mercado. Acha que dinheiro do mercado na universidade significa que a instituição esteja se vendendo ao capitalismo, o que é uma grande tolice. Então este divórcio faz com que a Universidade não consiga atender as necessidades do mercado e o mercado não consiga financiar a universidade. Quando este gargalo for repensado, resolvido, a gente tem aí um potencial incrível. É inadmissível você conceber que a universidade UNEB que tenha um curso de Química, muito bem avaliado pelo ENAD e com um programa de pós-graduação em Química, muito bem avaliado pela CAPES não tenha uma interação sistêmica com as áreas que trabalham com química no pólo petroquímico e se poderia dizer a mesma coisa em relação a UFBA. Enfim, trata-se de uma realidade da nossa cultura, o que explica de alguma maneira a dificuldade que nossas universidades têm de produzir conhecimento articulado com o mercado (Coordenação Institucional de EaD).

7.2.3 Destinatários da EaD

São apontados como destinatários da EaD pessoas de idade adulta e profissionais em busca de educação superior, bem como de ascensão profissional.

Normalmente é um professor, é um trabalhador que tem um posto de trabalho, que já está engajado no mercado de trabalho e que volta pra universidade fazer sua formação, então é esse perfil, um perfil na verdade mais... tem caso de dona de casa, professores, servidores públicos, mas é esse perfil, é o adulto (Especialista 1).

Os dados do último censo têm mostrado que as pessoas que procuram a educação a distância, normalmente são profissionais de meia idade que tiveram ou não tiveram curso superior. O perfil, em termos de faixa etária, são pessoas acima dos 23 anos. Mas raramente temos alunos da idade universitária. O aluno entre 18-24 anos não é o público que acentuadamente procura a EaD. As pessoas que ingressam na EaD são

geralmente pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho e que já têm uma vida definida (Especialista 1).

7.2.4 EaD e engajamento comunitário

Foram relatadas três experiências nas quais alunos da EaD despertaram para ações comunitárias e efetivamente promoveram intervenção. A primeira delas diz respeito a um diagnóstico da situação de trabalho de feirantes em Santo Antonio de Jesus:

Eu tenho um outro exemplo de Santo Antonio de Jesus que os alunos do curso se juntaram e foram pra feira livre e fizeram um diagnóstico da situação de trabalho daqueles feirantes e contribuíram com coisas como conta em banco, já que havia alunos do Banco do Brasil, acesso a crédito, orientação sobre gestão do empreendimento deles (Especialista 2).

Reporta-se, também, a um estudo de marketing com vendedor de camarão:

Teve um que foi em Salvador, que foi um rapaz que trabalhava com venda de camarão que eles localizaram a aí eles fizeram um estudo de marketing, porque esse cara ele era um diferencial, ele conseguia mobilizar uma clientela, então eles fizeram um estudo do perfil daquele sujeito. No seminário interdisciplinar ele foi apresentar como é que ele fazia a venda dele, e eles transformaram aquilo em um estudo de caso (Especialista 2).

A terceira experiência relatada cuida de trabalhos na área de responsabilidade social:

Eu tenho inclusive uma experiência em uma das disciplinas que trabalhei. Uma das atividades de avaliação consistia em realizar uma investigação. Eles deveriam fazer um trabalho em uma instituição real e aplicar os seus conhecimentos. Esta atividade foi acompanhada por mim, pois o curso permitia esse procedimento. E nos polos que eu acompanhei todos estavam fazendo trabalhos na área de responsabilidade social. Todos estavam aplicando os seus conhecimentos em instituições filantrópicas, instituições de assistência, de educação (Professor 1).

7.2.5 EaD e estímulo à educação continuada

Neste quesito, registra-se que um dos egressos (EG1) manifesta que o curso de graduação a distância em Administração, além de possibilitar o seu acesso, foi um fator de estímulo para sua entrada em um curso de pós-graduação, em nível de especialização. Segundo a entrevistada, alguns dos egressos do citado curso, funcionários do Banco do Brasil, também continuaram os estudos e são seus colegas na pós-graduação.

Entretanto, observa-se, que do ponto de vista institucional, não há registro de dados relacionados à continuidade dos estudos por parte dos egressos. Apenas relatos, dando conta de que alguns estudantes verbalizam o desejo de continuar os estudos:

Eu tenho notícia sim. Desse contato com eles, eu tenho notícia deles declararem o desejo de dar prosseguimento, até alguns falarem em mestrados, até alguns falarem que querem ser professores da Universidade, falarem em especialização. Mas assim, os dados de quem foi, de quantos foram, eu não tenho, eu tenho os depoimentos deles manifestando a vontade. [...] Esse entusiasmo para prosseguir eu tenho depoimentos, mas dados efetivamente, não (Especialista 2).

Na medida em que você tem a formação inicial contemplada você cresce a demanda pela formação continuada. Entretanto, como impacto da EaD pública, hoje é acentuado à formação de professores das redes públicas isso fica restrito aos movimentos internos da carreira docente. Como no caso da UNEB estamos terminando as primeiras turmas, do segundo edital da UAB (2008) este movimento está começando. A gente avalia que nos próximos 2, 3 anos vamos ter a demanda de alunos que se formaram conosco em busca de pós-graduação. No caso do curso de Administração é provável que tenhamos egressos matriculados na pós-graduação (Coordenador Institucional de EaD)

7.2.6 Lições da experiência em EaD

Constata-se, da experiência em EaD, a necessidade de reaprender a ser professor. A EaD exige mudança de atitude do professor. Requer intensa disciplina no planejamento das atividades. Para ilustrar, eis um relato:

A primeira coisa é repensar o meu papel como professor. Educação presencial, embora você tenha discursos pedagógicos em outra linha mas, na prática, a figura do professor assume uma proeminência muito forte. Na educação à distância, a primeira coisa que você faz é repensar a sua função de professor. Isto é, o seu lugar de professor precisa considerar uma diminuição de importância. Isto é, eu preciso ser muito mais alguém capaz de fazer o aluno caminhar. A segunda questão é que você precisa repensar seus conceitos, suas práticas e seus instrumentos, porque a EaD vai lhe trazer uma realidade diferente daquela que você estava habituado. Te desloca de um lugar de conforto para um lugar em que você precisa reaprender a ser professor (Dirigente Institucional da EaD).

7.2.7 Dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com EaD

A primeira dificuldade reportada tem a ver com o trato com as ferramentas de ensino à distância: “[...] Primeiro, lidar com as ferramentas de ensino à distância. O próprio ambiente AVA¹¹⁸, para quem tem o primeiro contato, não é tão fácil como parece” (Especialista 2).

Em seguida, vem apontada a dificuldade de elaboração de material auto explicativo:

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao planejamento de uma disciplina no formato EaD, que requer um encadeamento distinto daquele exigido no sistema presencial. No campo da EaD, o material deve ser auto explicativo, de maneira que permita a autonomia do estudante. Isso foi uma dificuldade para mim, a elaboração desses materiais (Professor 1).

¹¹⁸ Ambiente Virtual de Aprendizagem

Também foi citada a dificuldade de manuseio do aparato tecnológico por parte dos estudantes:

Vale destacar ainda que um dos desafios da EaD é a dificuldade dos estudantes com o manuseio do aparato tecnológico. O desafio, portanto, consiste em preparar o estudante para lidar com essa ferramenta. O que se recomenda é que antes do início do curso nesta modalidade é que tenha alguma abordagem de iniciação, para preparar o aluno para o manuseio das ferramentas da EaD, de maneira a reduzir uma possível evasão (Professor1).

7.2.8 Políticas de educação a distância

São reportadas duas perspectivas de políticas públicas de EaD: uma voltada para a formação de professores das redes públicas estaduais e municipais, notadamente focada essencialmente, em licenciaturas. A outra, volta-se ao bacharelado em administração e pós-graduação em gestão pública, que constitui uma exceção.

7.2.9. Dificuldades de institucionalização da EaD nas IES públicas

São muitas as dificuldades, sendo a primeira delas, e, talvez, a principal, a inexistência de planos e projetos para setores específicos de EaD:

São tantas as dificuldades que eu não conseguiria falar de todas. Acho que o governo federal, o governo estadual, as universidades públicas deveriam trabalhar com a noção de criar verdadeiros grupos de trabalho para EaD. Então, você não tem concursos públicos para alimentar na universidade grupos especializados. Você não tem, ou são raros, os planos e projetos para criar verdadeiros setores de EaD, departamentos de EaD (Especialista 1).

E mais:

As principais dificuldades enfrentadas na implantação do curso foram oriundas do pioneirismo do mesmo dentro da UNEB. Todo o processo era muito novo e não existia nada formalizado no regimento da UNEB que respaldasse as ações do curso, então tudo teve que ser criado. Como tudo que é novo traz algum estranhamento, os processos demoraram um pouco para acontecer (Coordenação do curso)

O preconceito no meio acadêmico é um verdadeiro entrave:

Preconceito no meio acadêmico. Na própria estrutura da UNEB havia um tratamento diferenciado. Os departamentos que não estavam envolvidos com ações de EaD demonstravam que não aceitavam muito bem. E também o próprio fato de ser uma coisa nova. Não havia métodos, padrões. Tivemos que construir do início. Muitas dificuldades tiveram de ser enfrentadas (Professor 1).

7.2.10 Dificuldades de implementação da EaD nas universidades públicas

Para além das dificuldades de institucionalização, verifica-se a existência de dificuldades para o implemento da EaD nas universidades públicas. A primeira barreira

denunciada é o excesso de formalização e burocracia. Aparece, como segundo entrave, a falta de conhecimento sobre educação em rede: “acho que ainda estamos aprendendo, nós humanos, a explorar todas as capacidades de uma educação em rede” (Especialista1).

Finalmente, é apontada a falta de pesquisa sobre educação à distância: “E no caso global, eu acho que a dificuldade quer dizer, não dá para fazer EaD sem pesquisa sobre educação à distância e esse é outro problema no Brasil. Tem muita instituição que quer pegar um pacote pronto de como fazer EaD. Aí compra alguma coisa e aplica” (Especialista 1).

7.2.11 Sugestões para melhoria das ações da EaD

A principal sugestão encontrada consiste em promover fomento da EaD como modalidade pensada para a educação em sentido lato: “para a gente pensar em ampliar a oferta da EaD, primeiro, precisa sair de uma política de fomento pontual, voltada para a formação de professores, para promover o fomento da EaD como modalidade pensada para a educação no sentido lato” (Coordenação Institucional de EaD).

É sugerido, ainda, que se promova a internalização da EaD nos orçamentos das universidades:

E a médio prazo em uma internalização da EaD nos orçamentos das universidades, para que a universidade começasse a pensar a oferta de cursos de educação à distância de modo mais natural, como algo que nasce da sua estrutura e não como algo externo que é aportado. Isso impacta, também, necessariamente, numa adaptação das estruturas de gerenciamento das universidades às necessidades da educação à distância (Coordenação Institucional de EaD).

7.3 A EAD NA UNEB

A história da EaD na UNEB é marcada por dificuldades internas, por resistências e preconceitos, bem como pela resistência e dedicação de professores abnegados. A coordenação da EaD na UNEB surgiu em 2006, com o curso piloto de Administração a distância (graduação). Não obstante, só em maio de 2014 é que o Conselho Superior Universitário - CONSU veio a criar a Unidade Acadêmica de Educação à Distância.

7.3.1 Formação de massa crítica para a implementação de EaD na UNEB

Tudo começou com a intuição da professora Solange Nogueira, que, inspirada nas leituras da obra de Armando Valente, liderou estudos de tecnologia da educação, criou grupo

de estudos e pesquisa e foi uma difusora de interesses pelo assunto no âmbito acadêmico da UNEB:

Na realidade, o embrião das pesquisas na universidade é ali. Ali tinha uma professora, Solange Nogueira. Ela era entusiasta da tecnologia da educação. Foi um tema, eu acho que ela começou a ler, ela ouviu falar na escola do futuro da USP, começou a ler livros de Armando Valente, que é uma referência em educação à distância no Brasil até hoje (Especialista 2).

Havia um projeto de Armando Valente, chamado LOGO, que se propunha a ensinar crianças a lidarem com computador de forma lúdica. O entusiasmo com esse projeto levou a professora Solange à criação de um grupo de estudos:

Então esse projeto a professora Solange se encantou por ele, e convidou um grupo de professores para começar a fazer um grupo de estudos e pesquisar nessa área. Foi quando eu me juntei com a professora Solange Nogueira [...] Alguns professores foram se juntando e a gente se reunia uma vez por semana para estudar Armando Valente, e para estudar Saimon Paper, que era o autor dessa idéia do projeto de Maiti, do projeto LOGO e estudar as experiências que existiam. Fomos visitar a escola do futuro, convidados pelo professor Paulo Sisneiro, que era da Universidade Federal de Pernambuco [...]. Ele tinha um laboratório de matemática que usava tecnologia (Especialista 2).

No embalo, ouve a criação do NETI - Núcleo de Educação e Tecnologias Inteligentes, que chegou a oferecer curso de especialização em educação de novas tecnologias:

Aí nós nos juntamos lá, conseguimos um recurso com o departamento e a reitoria, e criamos um laboratório chamado NETI, que era o Núcleo de Educação e Tecnologias Inteligentes. Já foi influência de Pierre Levi, que tem um texto chamado tecnologias da inteligência. Então alí a gente começou a se fundamentar nesse corpo teórico, e dali surgiram várias ações. A gente criou um laboratório que fazia inclusão digital de professores e alunos. O pessoal ia pra lá para aprender a mexer com informática. Nesse laboratório, a gente começou a oferecer uma especialização em educação de novas tecnologias. Essa especialização teve 15 turmas, e aí foram muitas monografias, muitas pesquisas [...] (Especialista 2)

Essa especialização serviu como caminho para a pesquisa e formação de diversas parcerias na área das novas tecnologias de educação:

Essa especialização deu origem à linha de pesquisa 1, que é educação, tecnologia e formação do professor, do mestrado em educação, que foi o primeiro da UNEB, que migrou para o doutorado em educação. Essa linha ainda existe até hoje. Os professores foram migrando. Lins Alves migrou para jogos educacionais. É uma autoridade, hoje, no Brasil, em jogos educacionais. [...]. Tânia Maria Hetkowsky para a área de gestão. Alfredo Mata, que ingressou também já com EaD, faz parte dessa linha de pesquisa. Por isso que a UNEB tem pesquisa nessa área (Especialista 2).

7.3.2 Início das ações da UNEB no campo da EaD

A primeira oferta de um curso de graduação à distância na UNEB foi o curso piloto. Antes, contudo, houve a oferta de um curso de especialização, destinado a atender a uma demanda do Estado para formação de coordenadores de Núcleos de Tecnologia Educacional:

Antes do curso piloto nós oferecemos um curso de especialização, porque nessa época o Estado, além de qualificar os professores (...) a intenção do Estado também foi preparar os polos pelo interior do Estado.. Então foi ofertado um curso, que foi a UNEB que ministrou até 2004 e nós capacitamos 86, que eram aqueles coordenadores de NTE's. NTE é o Núcleo de Tecnologia Educacional, que é um núcleo de tecnologia que o Estado tem (Especialista 2).

Isso aconteceu entre 2000 e 2005. Dos 16 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) participaram 100 professores, sendo que 96 apresentaram e defenderam monografia.

Houve, também, o oferecimento de um curso de especialização em EaD para professores da UNEB:

Aí uma das coisas que nós fizemos, que foi nossa segunda experiência com EaD, nós criamos uma especialização em EaD para professores da UNEB. A idéia foi ofertar esse curso de forma gratuita. Não pedimos recursos à Universidade, porque nós usamos as instalações da Universidade, usamos a internet da Universidade e nós mesmos demos aula. Então juntamos eu, Daniel, Sonia e o pessoal que na época atuava na área. Nós éramos os professores e nossos colegas eram os alunos. Isso foi um diferencial, porque assim a gente não esperava que houvesse tanto interesse por educação à distância na Universidade. A gente abriu uma turma, aprovamos o projeto no departamento de educação (Especialista 2).

7.3.3 Implementação do curso piloto

Apesar de uma trajetória de pesquisa e pioneirismo no ensino de EaD, a UNEB enfrentou dificuldades para o oferecimento do primeiro curso de graduação, o curso piloto, prioritariamente, para funcionários do Banco do Brasil. Houve dificuldades de aprovação no Conselho Departamental e do movimento docente, direcionado pela orientação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES):

E aí começa aquele processo que vocês vivem na UEFS, que é aquela coisa de resistência da comunidade, da comunidade não aceitar, da comunidade docente por conta de uma orientação do ANDES, que é contrária à educação à distância. Estranhamente. É uma coisa que não faz sentido (Especialista 2).

A aprovação do projeto no departamento do *campus* V, situado em Santo Antonio de Jesus, ocorreu após longa reunião, que começou no início da tarde e entrou pela noite. A oposição ao projeto utilizou da estratégia de prolongar os discursos, de tentar esvaziar a reunião. No fim, a aprovação aconteceu por 3 votos:

Aí a coisa ficou aquela confusão, mas no final quando a gente colocou em votação já era noite. A reunião começou duas horas da tarde, entrou pela noite, mas na hora que colocou em votação a gente ganhou por 3 votos. Foi 24 a 21, um negócio assim, 3, quase não passou, mas assim era uma coisa estranha porque já estava aprovado pelo Conselho Superior Universitário (CONSU) (Especialista 2).

Sugere-se que a contrariedade programática do ANDES à EaD influencia o corpo docente, que termina tomando posições apenas em consideração ao aspecto político, sem muito exame de mérito: “O ANDES é programaticamente contrário e termina que o movimento docente vai a reboque, participa e aceita essa questão e tem muita gente que é contra, porque é uma questão programática da diretriz política do segmento de professores nas universidades brasileiras” (Especialista 2).

Esse curso piloto foi ofertado inicialmente para 75 alunos funcionários do Banco do Brasil, no polo de Aracaju. Para acontecer, dependeu muito da vontade heróica do grupo de professores envolvidos com a proposta. Houve necessidade de alugar salas em hotéis de Aracaju; a videoconferência tinha de ser gravada; problemas com transporte tiveram de ser enfrentados:

Fizemos o vestibular, alugamos o espaço, fizemos as inscrições, e nos primeiros dias de aula nós alugávamos salões de hotéis em Aracaju para receber os alunos uma vez por mês. A videoconferência.... Na época a gente não tinha videoconferência ainda. Não era possível transmitir para lá. Então a gente gravava a videoconferência. A gente gravava a videoconferência no Instituto Anísio Teixeira (IAT), e a gente ia. Íamos eu, Kátia, Rosângela e o professor que fez a videoconferência aqui. Ele ia dar aula presencial em Aracaju. Então os alunos de Aracaju tinham aula como se fosse um curso paralelo, porque a gente dava aula aqui no sábado, e domingo ia para Aracaju. Pegava um avião aqui cedo, encontrava com os alunos lá, fazia a aula e voltava todo mundo. Ou ia de carro. A gente dava a nossa solução. Então o curso começou assim, mas foi aí que a gente teve dinheiro para comprar equipamento, para fazer as reuniões para capacitar, trazer os tutores do interior, os professores (Especialista 2).

O projeto, ao longo dos 5 anos, custou 4,5 milhões de reais. Havia a perspectiva de formar 360 alunos, na primeira turma. Concluíram 250 alunos. A evasão ocorreu em virtude de muitos terem sido transferidos e não terem contado com a possibilidade de continuar (Especialista 2).

7.3.4 Dificuldades de implementação da EaD na UNEB

A inexistência de dotação orçamentária para EaD constitui-se no principal entrave para a implementação da modalidade:

[...] Eu listaria outras dificuldades que inclusive eu acho que ainda estão presentes. Uma você já se referiu que é essa coisa da Universidade não ter uma dotação orçamentária. Isso é um equívoco muito grande. O sistema UAB é um programa de

fomento, ele não é um programa de financiamento. O fomento é aquela coisa que você dá uma parte do recurso, você incentiva [...], mas você não assume o compromisso de sustentar o resto da vida, nem de sustentar integralmente. Então eu vejo que as outras universidades, que foram melhor sucedidas do que a UNEB, são aquelas universidades que compreendeu isso e dotou recursos no orçamento (Especialista 2).

Não havendo dotação orçamentária, a universidade fica na dependência da verba de fomento, que é insuficiente. Além do mais, trata-se de recurso com destinação previamente determinada, o que impede o seu aproveitamento para atender, em muitas ocasiões, às necessidades urgentes de custeio:

Na UNEB nós ficamos dependendo sempre da verba de fomento. Então esse dinheiro que entrou do Banco do Brasil, o dinheiro que entrou da CAPES, esse dinheiro não são recursos para todas as atividades. Por exemplo, não paga telefone, não paga internet, não paga quadro de pessoal, não paga limpeza, não paga manutenção elétrica, não paga instalações, iluminação, nada. Paga produção de material didático, produção de vídeo, bolsa para professor, impressão, paga viagens pro polo de áreas, pra ir visitar polos, paga livros. Mas essas outras coisas que são estruturais esse recurso não pode ser aplicado nelas, porque se você aplica nisso você vai ter sua conta glosada pelo Tribunal de Contas. Não pode aplicar em custeio (Especialista 2).

7.3.5 Relevância da EaD no contexto das ações da UNEB

A EaD é importante no contexto das ações da UNEB por três motivos principais: constitui elemento de reafirmação da estrutura de universidade multi campi; viabiliza a ampliação da oferta de vagas; atrai investimento do governo federal:

A EaD dentro da UNEB é de suma importância por vários motivos. O primeiro deles é o que reafirma sua estrutura de universidade multi campi e sua missão de oportunizar o ensino superior em todo o território baiano. O segundo diz respeito ao crescimento da oferta de vagas e de cursos em todos os níveis (graduação, pós-graduação, extensão), o que faz a UNEB crescer muito e rapidamente, dando uma nova perspectiva de atuação para a gestão central. O terceiro tem a ver com o investimento feito pelo governo federal para fomentar o programa, o que, de certa forma, apóia também outras atividades não necessariamente realizadas à distância, de todas as áreas e cursos da UNEB (Especialista 2).

7.3.6 Diretrizes e propostas de formação definidas para EaD na UNEB

Renúncia ao modelo de reprodução e ênfase no planejamento pedagógico são as diretrizes enfaticamente apontadas. Segundo o especialista, no âmbito da UNEB, optou-se por uma metodologia voltada para a participação ativa do aluno, visto como alguém que deva adquirir autonomia:

[...] quando a gente foi implantar a educação à distância na UNEB, a gente já tinha esse *background*, já vinha estudando, já vinha discutindo, já tinha uma concepção de

educação à distância. Essa concepção nossa era assim: nós não queríamos uma educação à distância no modelo fábrica, no modelo de reprodução. Então teria que ser uma educação que tivesse uma proposta pedagógica mais desafiadora, uma coisa que pudesse fazer o aluno participar ativamente, ter autoria, ter autonomia (Especialista 2).

A diretriz de renúncia ao modelo de reprodução, tecnicista, levou à necessidade de ênfase no planejamento pedagógico das atividades do professor, de modo a fazer com que este, em vez de ser um mero transmissor de informações, passasse a ser alguém que coordenasse um processo pelo qual o aluno se tornasse apto a ter autonomia no campo da busca do saber. Neste particular, foi preciso superar obstáculos inerentes à tradição de comportamento dos colegas professores:

[...] então inclusive era um trabalho os professores de administração, porque como eles vinham da administração, eles vinham com uma idéia tecnicista, menos pedagogizada, vamos dizer assim, a pessoa que não é da área de educação, da pedagogia, a epistemologia educacional dela é diferente da do pedagogo (Especialista 2).

Foi necessário o exercício de muita liderança e coordenação, com muitas reuniões de planejamento, com vistas à adoção, pelos professores, de uma nova visão acerca de seu lugar no processo de ensino e aprendizagem:

Mas a gente ia, eu sei que a gente terminou conseguindo muito resultado. A gente conseguia fazer as reuniões de planejamento com todos os professores no começo do semestre, escolher o tema interdisciplinar do semestre, fazer um seminário interdisciplinar no final, com todos os professores participando e avaliando. Então tudo isso foram progressos que vieram da concepção pedagógica do projeto (Especialista 2).

Houve muitas superações, com mudanças significativas de comportamento de professores, em razão da necessidade de seguir o modelo de renúncia ao tecnicismo:

Me lembro de um professor que trouxe um texto, ele queria aplicar um texto na prova. Ele deu um texto numa semana e queria a prova na semana seguinte. O texto tinha 176 páginas em PDF. Ele falou: coloca lá para os alunos lerem pra prova da semana que vem. Então a gente foi lá e falou: professor, não é assim que funciona. Então sentava e discutia o que é a avaliar. Que essa coisa de você obrigar o aluno a ler 200 páginas e depois fazer 10 perguntas, que isso não era por aí que você iria conseguir educar. Então, eu acho que esse ideal ele terminou sendo um diferencial. Muitos professores até deram depoimento pra gente que depois que passaram por este processo repensaram suas práticas na educação presencial. Muitos disseram assim: eu passei a me preocupar com esse planejamento também no meu curso presencial, que eu não fazia isso. Eu pegava meus autores, ia pra sala, dava minha explicação, mandava ler o livro e fazia minha prova (Especialista 2).

Esse cuidado com o planejamento pedagógico atacou frontalmente vaidades e descompromissos:

A gente viveu casos em que o professor achava que a obrigação dele era só planejar a disciplina e que o resto era com os tutores. Ele não queria fazer mais nada. Nem corrigir provas. A gente viveu muito isso. E é muito difícil. Quando a gente pegava

professores de instituições privadas que vinham dar aula pra gente a gente conseguia resultados mais imediatos com eles. Mas quando a gente pegava os próprios colegas, principalmente os banbans, os titulados, os doutores, os laureados, para você fazer essa turma sentar pra discutir que a aula dele ia ser assim ou assado era difícil. Eles perguntavam: você vai me ensinar a dar aula, é? (Especialista 2)

7.3.7 Operacionalização da EaD na UNEB

As equipes dos polos eram compostas de coordenador de polo, secretária administrativa, secretária acadêmica e estagiário. As aulas presenciais eram conduzidas por tutores (um para cada disciplina). A coordenação central do curso era composta pela coordenação geral, coordenação acadêmica, coordenação pedagógica, coordenação de tutoria, assistente de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e 4 estagiários. Havia também a equipe de professores planejadores, a quem incumbia, em cada semestre, planejar as disciplinas, bem como as avaliações respectivas (virtuais e presenciais) – Depoimento do primeiro coordenador da EaD/UNEB/UAB.

A seleção de professores e tutores seguia os seguintes critérios, pela ordem: formação na área; experiência com EaD; vínculo institucional com a UNEB; vínculo institucional com alguma outra IES pública; professor universitário de qualquer instituição.

Para os demais profissionais, os critérios de escolha eram: vínculo profissional com a UNEB; experiência com EaD ou com a função.

O coordenador do polo, a secretária executiva e secretária acadêmica eram escolhidos a partir de eleições no departamento onde estava situado o polo. O monitor era selecionado dentre os alunos do departamento e de acordo com sua área de formação. O tutor participava de uma seleção pública. Todos os profissionais passaram por um processo de formação para atuarem no curso, inclusive os alunos, que, no primeiro semestre, tiveram uma disciplina chamada EaD, que os familiarizava com a metodologia e suas ferramentas. Os professores e tutores passavam por etapas de qualificação com cursos que tinham o mesmo objetivo.

7.3.8 Avaliação da EaD na UNEB

A instância avaliadora era a Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Esta comissão, quando aplicava a avaliação para todos os alunos da UNEB fazia o mesmo para os alunos da EaD.

O trabalho da comissão permitiu identificar como um dos problemas da EaD, especificamente na UNEB, a falta de identificação do aluno da EaD com a universidade: “o

aluno se ressentia muito da falta de uma identidade com a universidade. Ele não se sentiu aluno da universidade”(Especialista 2).

Também foi detectada a ocorrência de discriminação dos alunos da EaD por parte dos alunos presenciais:

E às vezes também o aluno presencial discriminava, fazia gracinha, piadinha. Então o aluno se sentia assim, mas aí a gente reafirmava. Não tinham, por exemplo, acesso à biblioteca, no começo. Pra tomar livro emprestado dava trabalho, porque o pessoal não queria emprestar, tinha essa resistência. E aí até uma carteirinha de estudante tinha que correr atrás pra viabilizar pra eles se sentirem também estudantes universitários (Especialista 2).

O ponto forte apontado para a EaD consiste na facilidade de acesso que a modalidade permite: “Hoje em dia você já pode ter o curso à distância na TV de casa a cabo. Nem precisa de ser na internet. Você já pode ter o SmartTV. Numa TV a cabo você pode acessar o curso, comprar um canal fechado e fazer seu curso ali. A tendência é essa”. (Especialista 2)

Dois pontos fracos foram apontados como principais: a falta de estrutura e a falta de regulamentação para a modalidade no âmbito das IES. Sobre a falta de estrutura, atente-se para a fala de um especialista: “agora onde é que eu vejo o ponto fraco: é a falta de estrutura. A gente vive num país que você se afasta 20 km., você quer acessar a internet, é um negócio lento, que não funciona. Falta estrutura, falta prioridade” (Especialista 2).

Ainda no que diz respeito aos pontos fracos, juntamente com a falta de regulamentação, foram apontados a falta de conhecimento e preconceitos: “Falta de regulamentação pelas IES para a modalidade, falta de conhecimento e algum preconceito do corpo docente sobre a EaD”.

Reporta-se, ainda, à falta de recursos financeiros, materiais e humanos.

A operacionalidade da avaliação foi descrita da seguinte forma:

Nós tínhamos reuniões de acompanhamento pedagógico, periodicamente, com professores, tutores e toda a equipe envolvida na oferta do curso. Ao final de cada semestre eram realizados encontros onde eram colocadas as dificuldades, os avanços e os alcances, oportunidade em que também era feito o planejamento para o próximo semestre, de forma a suplantar as dificuldades. Na verdade, era uma avaliação qualitativa (Professor 1).

Foi revelado um caráter assistemático do processo de avaliação:

O processo de avaliação da EaD na UNEB é uma das nossas dificuldades. Não temos estruturado um processo sistemático de avaliação. Na verdade, esse é um problema da universidade brasileira e da UNEB, neste contexto. Apesar da Comissão Permanente de Avaliação (CPA) os processos de avaliação internos ainda são muito frágeis (Coordenação Institucional de EaD).

7.3.9 Políticas de institucionalização da EaD na UNEB

A pesquisa revela, inicialmente, uma inexistência de política estruturada:

Infelizmente, uma política estruturada de EaD na UNEB ainda é algo que procuramos. É inclusive uma das linhas mestras da recém criada Unidade Acadêmica de EaD e pretendemos começar isso ainda este ano de 2014, a criação de uma comissão para propor uma política de EaD para a UNEB. Na verdade, hoje, muito a partir do que a UAB fomenta, do que a UAB define, as ações estão sendo feitas e há necessidade da universidade refletir sobre isso e propor suas linhas a partir daí ter um diálogo com a CAPES para que a gente não assuma apenas o que a CAPES propõe mas tenha algo a propor e tenha um filtro institucional próprio que defina o que nos interessa e separe o que não nos interessa (Coordenação Institucional de EaD).

Ocorre o desenvolvimento de ações a partir de orientações da CAPES, através da UAB, “porque é a única linha de fomento que há para a EaD” (Coordenação Institucional de EaD).

7.3.10 Natureza das ações em EaD

São desenvolvidas com maior ênfase ações no campo do ensino e da extensão, que são as áreas fomentadas pela CAPES.

No campo da pesquisa e da pós-graduação, as ações são ainda tímidas, por falta de fomento:

A pesquisa em EaD tá mais relacionada aos interesses acadêmicos dos que trabalham com EaD e às linhas de pesquisa dos programas de pós graduação da UNEB, como o PPGEDO - Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Tem uma linha que trabalha com tecnologia da educação e educação à distância. Portanto, há uma grande produção de educação à distância, de pesquisa em EaD, tanto por parte de nós, professores, que estamos na coordenação, com o de outros professores que estão nos cursos ou que estão nos departamentos da UNEB e que tem muito mais relação com esta linha de pesquisa do que propriamente com o fomento da UAB, porque a UAB até o momento ainda engatinha no fomento a mestrados à distância (Coordenação Institucional de EaD).

7.3.11 Profissionais que trabalham com EaD na UNEB

Quanto à vinculação institucional, os cursos “são integrados por professores prioritariamente da UNEB, mas, também, de professores de outras universidades públicas, ou de outras instituições particulares, a partir dos editais de seleção” (Coordenação Institucional de EaD).

Quanto aos critérios de seleção, seguem-se os tradicionalmente adotados na academia: “seleção por titulação, seleção pública, sempre acentuando a necessidade da formação e/ou da

experiência em EaD, com o uma variável importante para o recorte deste profissional” (Coordenação Institucional de EaD).

7.3.12 Políticas de capacitação dos sujeitos envolvidos em EaD

Reconhece-se a inexistência de política própria: “e a própria UNEB precisa amadurecer na construção de uma política de capacitação para educação à distância. Isso a gente acredita que vai conseguir fazer a partir da criação da Unidade Acadêmica” (Coordenação Institucional de EaD).

Segue-se, no particular, o programa de capacitação da CAPES, que é ofertado para todas as universidades que estão no sistema UAB.

7.3.13 Dificuldades operacionais de EaD na UNEB

Alega-se que a inexistência de um órgão de EaD na UNEB seja o ponto de convergência dos principais entraves à sua operacionalidade.

Reafirma-se, também, a constatação de que a falta de recursos vem a se constituir quase que em fator impeditivo:

E também a falta de recursos, porque o que a CAPES, através do sistema UAB financia, conseguimos gerir. O que a CAPES não financia nós precisamos gerir com o orçamento da universidade. O orçamento da universidade é muito pequeno para as suas necessidades. Então, acrescentar novas demandas a este orçamento já exíguo é muito complicado (Coordenação Institucional de EaD).

Tem-se na limitação de pessoal um forte entrave, posto que “toda a remuneração financiada pela UAB é feita por bolsa e isso é uma remuneração precária, que não permite a fixação do profissional, o que é um problema sistêmico” (Coordenação Institucional de EaD).

A falta de financiamento para a estrutura administrativa da EaD é fator impeditivo das possibilidades de organização e sistematização dos processos. Praticamente não se dispõe de meios para alocar pessoal na parte administrativa das ações em EaD: A CAPES, ao conceber a estruturação da equipe de trabalho em educação à distância, ela concebe o curso apenas na ponta: com professor, tutor, coordenador de pólo. Todo este pessoal ela remunera com bolsa, mas há toda uma estrutura para trás do ambiente virtual, estrutura administrativa, que a Universidade precisa e que a CAPES não financia. E a própria universidade já não dá conta do que ela já tinha. Então, se eu coloco um curso à distância, eu preciso ter uma secretaria de

cursos. Isso não vem da planilha da CAPES. Isso a universidade tem que prover com seus funcionários. Só que a estrutura de pessoal da universidade é deficitária.

8 CONCLUSÃO

A pesquisa, em suas dimensões bibliográfica, documental e empírica, forneceu elementos para a percepção do lugar da EaD no contexto da busca pelo desenvolvimento.

Para que se chegasse a esse novo nível de compreensão do fenômeno, foi preciso empreender longas reflexões acerca do próprio conceito de desenvolvimento, que se tem expressado em diferentes modos de enunciação, bem como tem tido uma base de construção multifacetada. Também foi oportuno e necessário visitar o conceito e funções da educação, de um modo geral e, sobretudo, no contexto das propostas de desenvolvimento para o Brasil e da Bahia, em particular. A busca de resposta à indagação central da pesquisa requereu, ainda, um debruçar-se sobre possíveis interconexões entre educação e desenvolvimento. O próximo passo foi um esforço para um razoável entendimento acerca do que é educação à distância.

De posse desse arcabouço teórico conceitual, foi possível estabelecer as conjecturas norteadoras de todo o processo investigatório. Em seguida, passou-se à confrontação das conjecturas com a realidade.

Percebe-se que as opiniões dos estudiosos do tema, embora diversificadas, são complementares. Certamente, a idéia de desenvolvimento não se esgota na noção de crescimento econômico, ou como satisfação de necessidades básicas, ou de sustentabilidade sócio ambiental, ou de processo de mudança social. Desenvolvimento implica e requer tudo isso. O debruçar-se sobre todas essas questões levou a autora do presente trabalho a pensar a questão “para quem o desenvolvimento”. Obviamente, a pessoa humana, por excelência, é instância doadora de sentidos. Desenvolvimento só faz sentido se for para o homem. O homem, essa incompletude em construção, é liberdade, consciência, busca de fins, diversidade individual e igualdade em dignidade. A dignidade requer que, estando no mundo, o homem encontre as condições de existir e desenvolver suas potencialidades no horizonte de aperfeiçoar-se enquanto ser, tanto na dimensão material quanto na dimensão espiritual. Liberdade, aí, é posse de condições para ser. A partir dessa ótica, desenvolvimento é um processo contínuo, cuja finalidade é a libertação do homem de toda sorte de privações. Desenvolvimento é, assim, um status de convivência social em que todos possam encontrar a oportunidade de atendimento aos requisitos da dignidade, da segurança individual e coletiva, bem como da preservação e continuidade da vida.

A promoção do desenvolvimento só pode ser obra de homens. Mas o homem não nasce pronto. Precisa de se inserir no usufruto do cabedal de conhecimentos acumulados da

humanidade. Carece de adquirir habilidades para o exercício da liberdade, na convivência a que está, inexoravelmente condenado. Aliás, o indivíduo só se torna homem, na plenitude, mediante essa inserção no mundo da cultura. Isto ocorre mediante um processo de educação. Para os humanos, educação é vital. Aos outros animais basta o que está disponível na natureza. É suficiente nutrir a dimensão biológica da vida. Para os humanos, contudo, os bens construídos pela cultura são em número e diversidade incomensuravelmente maiores do que os da natureza. E não estão disponíveis. E são intensamente demandados pelo homem, porque este quer realização, vale dizer, projeção de seu espírito no mundo. Assim, suas possibilidades de vida estão a depender das habilidades para adquirir conhecimento e tomar decisões na vida. A educação é um processo de preparação do indivíduo para o exercício da liberdade, mediante aquisição de conhecimentos, de visão de mundo, de valores e de habilidades.

Desenvolvimento sem educação é impossível. Ainda que, miraculosamente, o desenvolvimento se estabelecesse, sem participação dos sujeitos, era preciso que os destinatários aprendessem a compreendê-lo e a retirar dele os benefícios. Educação é condicionante do desenvolvimento e de participação nos benefícios gerados pelo desenvolvimento.

A ciência produziu tecnologia, com a qual o homem sofisticou o *modus vivendi* e transformou tanto o ambiente, a ponto de colocar em risco, mesmo, a continuidade do planeta. Cada solução gera um problema novo. E os novos problemas, oriundos do processo de sofisticação do mundo e da tecnicização da vida, só podem ser resolvidos com novíssima produção de conhecimento, com novíssimas tecnologias, que atendam, para além do compromisso com a produção de bens materiais, à eticidade na relação do homem com a terra que é sua casa. A educação reveste-se dessa característica de ser investimento estratégico para o desenvolvimento. Numa perspectiva mais pragmática, viu-se que a educação, enquanto mediadora das práticas sociais, tem um lugar especial na superação do subdesenvolvimento, como meio de consolidar identidades, autonomia e liberdade. Constitui-se, também, importante mecanismo indutor para a redução da pobreza e inclusão social. É pela educação que podem ser promovidas as transformações sociais e construção da cidadania.

Sem contar com as necessidades em outros níveis, o Brasil vive uma necessidade de possibilitar o acesso a 30% das pessoas entre 18 e 24 anos à educação superior em nível de graduação. Isto, aliás, foi uma meta traçada no PNE 2001 – que não foi alcançada. Contudo, a falta de investimentos inibiu as instituições de educação superior públicas de atenderem à demanda. Deste modo, o poder público tem diante de si o desafio de promover ações que contribuam para a expansão da rede dos diferentes níveis de ensino, com qualidade. Além do

mais, a síntese dos indicadores sociais dá notícia de que estamos muito longe da pretendida universalização da educação superior.

Nos tempos atuais, a informação é condição absolutamente necessária para a produção de riquezas, tal qual equipamentos, capital e matérias-primas. As tecnologias de informação e comunicação tornaram possível a difusão da informação e do conhecimento em tempo real, rompendo barreiras de tempo e espaço. Nesse contexto, surge a EaD, como modalidade educativa na qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre mediante o uso das tecnologias de informação e comunicação, de forma planejada. Trata-se de uma modalidade pautada na auto aprendizagem e no emprego de meios de comunicação. Distingue-se, ainda, por ser aí a aprendizagem que se realiza, geralmente, sem a presença física do aluno e do professor em um mesmo espaço e tempo. Revela-se a EaD como instrumento apto a possibilitar a conciliação entre trabalho e estudo, bem assim o acesso a cursos geograficamente distantes. Parece evidente o potencial da EaD para a democratização do acesso ao ensino superior, posto que as TIC permitem, com flexibilidade, a interação entre pessoas situadas em contextos espaciais diferentes.

Os questionamentos quanto à qualidade do ensino na modalidade EaD são embasados na idéia de que essa qualidade seja função da presença física do professor e do estudante no mesmo ambiente físico. Há também o preconceito decorrente da associação de educação à distância aos tradicionais cursos técnicos por correspondência. Finalmente, a falsa idéia de que a EaD encaminharia um processo de substituição e eliminação do professor.

É fato, contudo, que a qualidade da EaD depende do seu projeto pedagógico e de sua correta execução. Percebe-se, ainda, que a EaD privilegia a auto aprendizagem, a responsabilidade pessoal do estudante por seu aprendizado, a busca pela autonomia. E mais: a EaD requer maior disciplina no planejamento e metodologia.

A verificação empírica junto ao universo de egressos do curso na UNEB confirma amplamente as potencialidades da EaD como ferramenta apta a inserir os sujeitos no processo de fazer e usufruir do desenvolvimento.

Em primeiro lugar, é patente o potencial da EaD para a democratização do acesso aos diversos níveis de ensino, notadamente no ensino superior, pois possibilita a compatibilização entre horários de trabalho e de estudo, por conta de sua flexibilização e sua característica de poder alcançar pessoas em lugares e tempos diferentes.

A EaD estimula e direciona o aluno para a responsabilidade pessoal no estudo, levando-o a adquirir autonomia no processo de aprendizagem. Aí pode estar um grande diferencial de qualidade em favor da EaD e motivador para a transformação da educação

tradicional. Quem acumula informações não adquire, necessariamente, conhecimento. Este só se estabelece a partir de uma relação do sujeito com o objeto de estudos. Daí a necessidade de uma educação mediante processo em que o aluno seja ativo, faça reflexões pessoais, tome decisões, assuma responsabilidades.

No universo de sujeitos pesquisados, o impacto da EaD fica evidenciado nos seguintes aspectos: oportunidade de acesso a novos conhecimentos, motivação para trilhar novos horizontes, oportunidade de acesso a curso de graduação, preparação para o exercício de atividades profissionais, oportunidade de autonomia no processo de aprendizagem, transformações sociais e éticas na vida profissional. Constata-se, também, pela fala dos sujeitos, que o curso, na modalidade EaD, constituiu fator decisivo de promoção na carreira, propiciando, inclusive, incremento de renda.

Constata-se, ainda, segundo os egressos, que o curso estimulou a continuidade dos estudos, sendo que muitos dos sujeitos, após a conclusão, ingressaram em programas de pós-graduação.

Confirmam, ainda, os sujeitos, a positividade do estímulo para o engajamento comunitário. Foi dito que o curso em EaD possibilita troca de saberes, construção de inteligência coletiva e os levou a desenvolverem discussões de problemas relativos à comunidade.

A avaliação que os sujeitos fazem do curso é altamente positiva. Relatam que o curso promoveu condições para a melhoria do desempenho, aprimoramento de conhecimentos e capacitação para o uso de novas tecnologias. Noticiam que o curso atendeu amplamente às expectativas quanto à vida profissional, quanto à melhoria da comunicação e quanto ao relacionamento no trabalho. Informam que o curso teve um eixo direcionado à aquisição e implemento de competências e habilidades para o trabalho, e outro, com igual relevância, destinado à ampliação da visão de mundo.

No que tange às potencialidades da EaD para o atendimento de demandas sociais sugerem o seu uso em atividades de extensão, em capacitação profissional e na expansão da oferta de educação superior.

Observam, como necessidades para o aperfeiçoamento da modalidade: mais investimentos em EaD, mais investimentos em métodos e técnicas, capacitação dos profissionais envolvidos, preparação dos ambientes físicos e virtuais.

As entrevistas com especialistas e professores traz um rico material para a compreensão da EaD, de suas potencialidades, das dificuldades para a sua ampla

institucionalização e implementação, bem como um resgate das contribuições relevantes da UNEB para o estudo, o ensino e a pesquisa sobre EaD.

Sobre contribuições específicas da EaD para o desenvolvimento, afirmam que ela se dá mediante ampliação das possibilidades de acesso à educação, envolvimento do aluno com a tecnologia e flexibilidade para a educação superior. Representa um processo renovador da educação.

É confirmado que os impactos da EaD no desenvolvimento através dos sujeitos ocorre pela capacitação dos sujeitos para o mercado, do que decorrem possibilidades para a sua melhoria de vida.

Os destinatários da EaD, constata-se, na voz dos entrevistados, são pessoas de idade adulta e profissionais em busca de educação superior.

São relatadas experiências efetivas de engajamento comunitário a partir de cursos em EaD. Nas três situações apontadas, a Universidade foi à comunidade, levou seus conhecimentos para beneficiar pessoas e obteve, da comunidade, informações e conhecimentos para retroalimentar o processo de construção e acumulação de saberes.

A experiência em EaD, relatam o especialista, coordenação institucional de EaD e professor, deixa como grande lição “a necessidade de reaprender a ser professor”. Em EaD, a importância do professor reside na capacidade de coordenar o processo em que o aluno seja construtor de conhecimentos. Há um deslocamento de posição. O professor deixa de ser a figura central, portadora de poder, de autoridade, de um saber inquestionado, para ser um líder de pessoas que buscam conhecimento, o que exige renovação na prática de ser professor.

Professores se reportam a três ordens de dificuldades para trabalharem com EaD: o trato com as ferramentas de ensino à distância, a elaboração de material auto explicativo, o manuseio do aparato tecnológico, pelos estudantes.

No geral, as políticas de educação à distância estão centradas na CAPES através da UAB. Assim, focalizam, basicamente, a formação de professores de redes públicas estaduais e municipais, notadamente as licenciaturas. O único bacharelado é o de administração pública, no contexto do Plano Nacional de Administração Pública.

Constata-se que há entraves para a institucionalização da EaD nas IES públicas, consubstanciados na inexistência de planos e projetos para setores de EaD, de um lado, e, de outro, a resistência à modalidade, oriunda do preconceito, da associação da EaD com antigos cursos técnicos por correspondência e, sobretudo, de uma orientação sindical.

Além disso, a implementação da EaD em IES públicas encontra sérios óbices à efetividade, pelo excesso de formalização e burocracia, pela falta de conhecimento sobre educação em rede e pela falta de pesquisa sobre educação à distância.

Identificou-se a necessidade de promover fomento da EaD como modalidade pensada para a educação em geral e não apenas para a formação de professores. Pontuou-se, também, a necessidade de incluir recursos para a EaD nos orçamentos das universidades públicas.

A UNEB tem já uma história relevante no contexto da introdução da EaD como modalidade de educação no Estado da Bahia. O processo de institucionalização começou em 2006, com a criação da coordenação para o curso piloto em Administração, e culmina com a criação, em maio de 2014, da Unidade Acadêmica de Educação à Distância, que tem como propósito conceber e desenvolver políticas de EaD no âmbito da instituição. O pensar EaD surge com a intuição da professora Solange Nogueira, inspirada na obra de Armando Valente sobre tecnologias educacionais. Essa intuição influenciou decisivamente na formação de massa crítica para implementação da EaD na UNEB. Foi criado o NETI - Núcleo de Educação e Tecnologias Inteligentes, e um grupo de pesquisas. Dos estudos desenvolvidos no grupo de pesquisas e no NETI, surgiu uma especialização em educação de novas tecnologias. Essa especialização deu origem a uma linha de pesquisa do mestrado em educação, denominada “educação, tecnologia e formação do professor”, que abre os horizontes para a pesquisa em EaD na UNEB, bem como para parcerias com outras universidades. Entre 2003 e 2004, a UNEB capacitou, mediante curso de especialização, 86 técnicos coordenadores de Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Merece destaque o curso de especialização em EaD para professores da UNEB.

Essa massa crítica e conjunto de experiências habilitou a UNEB ao credenciamento para a EaD, possibilitando a oferta do curso piloto.

Para a aprovação do curso piloto, a UNEB enfrentou a resistência interna no âmbito do conselho departamental e a orientação do ANDES, programaticamente contrária à EaD. Superados os óbices, finalmente a UNEB pode ofertar o curso piloto.

A voz dos professores, coordenação institucional de EaD e especialistas denuncia inexistência de dotação orçamentária para EaD nas universidades públicas, especificamente, na UNEB, que fica na dependência da verba de fomento. Não obstante, a EaD ganha relevo no contexto das ações da UNEB, por reafirmar a estrutura de universidade multi campi, pela ampliação da oferta de vagas, bem como em razão de investimentos feitos pelo governo federal.

Como diretrizes de formação definidas para a EaD na UNEB foram identificadas duas vertentes lógicas: renúncia ao modelo de reprodução e ênfase no planejamento pedagógico.

A avaliação é feita pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA), que identificou pontos fortes e pontos fracos da EaD na UNEB. Os pontos fracos são consubstanciados na falta de identificação do aluno da EaD com a universidade e discriminação dos alunos da EaD pelos estudantes do ensino presencial, além da falta de estrutura e de regulamentação, no âmbito interno, para a modalidade em apreço. Ainda como ponto fraco, tem-se o caráter assistemático da avaliação. Os pontos fortes são sintetizados na potencialidade de a EaD atingir diversos sujeitos, em diferentes lugares, além do aparato tecnológico disponível.

Não obstante a criação da Unidade Acadêmica de Educação à Distância, a UNEB ainda depende de recursos da CAPES/UAB para o implemento das respectivas ações. Assim sendo, por orientação da CAPES, as ações estiveram sempre voltadas mais para a formação de professores. A pesquisa está mais relacionada ao interesse de docentes pesquisadores do que a uma determinação institucional, conforme aponta um dirigente da citada instância acadêmica.

Para o desenvolvimento de suas ações em EaD, a UNEB conta com pessoal de seu quadro de funcionários e de outras IES públicas. Não existe política própria de capacitação de pessoal para trabalhar com EaD. A UNEB segue as diretrizes do programa de capacitação da CAPES.

Em face do quanto se tem relatado, pode-se chegar às seguintes inferências:

- A EaD é uma modalidade de ensino que pode ser tão boa quanto a presencial, dependendo sua qualidade da excelência da concepção e da correta aplicação de projeto pedagógico;
- A EaD tem um diferencial de qualidade, que consiste no direcionamento do aluno para a autonomia intelectual;
- A EaD, enquanto modalidade de educação, pode oferecer contribuições específicas para o desenvolvimento. A especificidade dessas contribuições reside na viabilização das possibilidades de ampliação das condições de acesso, ao alcance de pessoas em lugares e tempos diferentes, permitindo ajuste de tempo entre trabalho e estudo;
- A EaD constitui-se já como instrumento hábil para a universalização, pretendida, devida e anunciada (mas não efetivada) do ensino superior;

- A EaD é modalidade de ensino apropriada ao atendimento de demandas de extensão;
- Os preconceitos contra a EaD carecem de fundamento epistemológico;
- As universidades públicas, não assumiam, ainda, a responsabilidade da utilização dessa poderosa ferramenta para ampliar as oportunidades de acesso ao ensino, em todos os níveis.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, Gardênia da Silva; ZERBINI, Thaís; SOUZA, Daniela Borges Lima de. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 15, n. 3, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2010000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2013.
- ACSELRAD, Henri; LEROY, Jean-Pierre. Novas premissas da sustentabilidade democrática. **Cadernos de Debate**, Rio de Janeiro, n.1, p.13-47, 1999.
- ALMEIDA, João Ferreira; PINTO, José Madureira. **A investigação nas ciências sociais**. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1995.
- ALMEIDA, Juliana Litvin de. **Da possibilidade de emancipação humana: experiência formativa e elaboração do passado – contribuições de Theodor W. Adorno**. 2009. 121f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ALMEIDA, Márcia Ajala. **Política de desenvolvimento e estruturação do espaço regional da área da Bodoquena em Mato Grosso do Sul**. 2005. 392 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo, 2005.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação à distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. In: CONGRESO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. 6., 2002, Vigo, Espanha. **Anais...** 2002.
- _____. Desafios, avanços e possibilidades da educação a distância no Brasil. **RAFI – Revista de Administração da FAESP - IPCA**, São Paulo, ano 1, n. 2, p.37-39, jul./dez. 2007.
- ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de et al. Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.14, n.1, p. 19-33, 2013.
- ALMEIDA JÚNIOR, José Maria G. de. **Por um novo paradigma de desenvolvimento sustentável**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Consultoria Legislativa, 2000. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicações//estnottec/tema11/pdf/002463.pdf>>. Acesso em: 13 out .2014.
- ALONSO, Kátia Morosov. A Educação a distância no Brasil: a busca da identidade. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso (EdUFMT), 1996. p. 57-74.
- _____. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, João Roberto Moreira. A História da EaD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

ALVES, Lucinéia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011.

ALVES, Rêmulo Maia; ZAMDALDE, André Luiz; FIGUEIREDO, Cristhiane Xavier. **Ensino a distância**. Lavras: UFLA/ FAEPE, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

AMARAL, Cláudia Tavares do. **Políticas para a formação do tecnólogo: um estudo realizado em um curso de gestão empresarial**. 2006. 256f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. Presença distante, distância presente: uma reflexão sobre EaD. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 6, p. 13-26, 2011. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq13/2_presenca_cp13.pdf>. Acesso em: 19 maio 2013.

ANDRADE, Cibele Yahn de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior**, UNICAMP. Campinas, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

ANDRADE, Luiz Antônio da Rocha; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Educação a distância e ensino presencial: convergência de tecnologias e práticas educacionais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIED); ENCONTRO DE PESQUISADORESEM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EnPED), 2012, São Carlos. **Anais...** . São Carlos: UFSCar, 2012. v. 1.

ANDRADE, Manuel Correia de. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1995.

ANDRADE, Rui Otavio Bernardes de; TACHIZAWA, Takeshy. **Tecnologias da informação aplicadas às instituições de ensino e à universidades corporativas**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ANDRÉ, Claudio et al. Como se estuda a EAD no Brasil: a produção de conhecimento em Educação a Distância no Brasil de 1999 a 2007. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. Cap. 8, p. 131- 142. Disponível em: <www.abraead.com.br>. Acesso em: 14 mar. 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANDION, Carolina. Análise de redes e desenvolvimento local sustentável. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 1033-1054, set./out. 2003.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

APONTE-HERNÁNDEZ, Eduardo. Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. In: GAZZOLA, Ana Lucia; DIDRIKSSON, Axel (Ed.). **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Sónia Elvira Fernandes de Almeida. **Contributos para uma educação para a cidadania**: professores e estudantes em contexto intercultural. 2008. 246 f. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais)- Universidade Aberta, Lisboa, 2008.

ARBACHE, Jorge Saba. Determinação e diferencial de salários no Brasil. In: FONTES, Rosa; ARBEX, Maecelo A. **Desemprego e mercado de trabalho**: ensaios teóricos e empíricos. Visoça: UFV, 2000.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Forense Universitária; EDUSP, 2008.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.

AROCENA, José. **El desarrollo local**: un desafío contemporáneo. 2. Edición, Montevideo, Taurus-Universidad Católica del Uruguay, 2002.

ARROTEIA, Jorge de Carvalho. **Educação e desenvolvimento**: fundamentos e conceitos. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação. 2008.

ASSMANN, Hugo; HINKELAMMERT, Franz Joseph. **A idolatria do mercado**: ensaio sobre a economia e a teologia. São Paulo: Vozes, 1989.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED. **Censo EAD.BR**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf>. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. **Censo EAD.Br 2011** - relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, 2011 - São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

ASTI VERA, Armando. **Metodologia da pesquisa científica**. Trad. Maria Helena Guedes Crespo; Beatriz Marques Magalhães. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

BAHIA (Estado). **PLANDEB** - Plano de desenvolvimento da Bahia 1960-1963. Salvador, 1963.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiência. Washington: Banco Mundial, 1995. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>>. Acesso: 2 out. 2013.

BARBOSA, Gisele Silva. O desafio do desenvolvimento sustentável. **Revista Visões**, v. 1, n. 4, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.fsma.edu.br/visoes/principal.html>>. Acesso em: 7 jun. 2012.

BARRETO, Aldo de Albuquerque. Mudança estrutural no fluxo do conhecimento: a comunicação eletrônica. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 27, n. 2, p. 122-127, maio/ago. 1998.

_____. Os Destinos da ciência da informação: entre o cristal e a chama. **Informação e Sociedade**: estudos, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 371-382, 1999.

BARRETO, Raquel Goulart. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009.

BARROS, Ricardo Paes; MENDONÇA, Rosana. **Investimento em educação e desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro. IPEA, 1997. (Texto para discussão nº 525).

_____; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. **Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2002. (Texto para discussão, 857).

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Educação a distância e o universo do trabalho**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. **Cursos superiores de tecnologia: avaliação e perspectivas de um modelo de educação técnico profissional**. Brasília, DF: SENETE; MEC, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, ano 22, n. 78, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2013.

BENAKOUCHE, Tamara. Educação a distância (EaD): uma solução ou um problema? In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 24., 2000, Petrópolis, Rio de Janeiro. **Anais...** 2000. Disponível em: <168.96.200.17/ar/libros/anpocs00/gt02/00gt0232.doc>. Acesso em: 1 jun. 2013.

BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. Educação para a democracia. São Paulo. **Lua Nova. Revista de Cultura e Política**, v. 38, p. 223-237, 1996.

BERTOLIN, Júlio Cesar Godoy. A mercantilização da educação superior: uma trajetória do bem público a serviço comercial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 191-211, set./dez. 2009a.

_____. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009b.

BESSERMAN, Sérgio. Indicadores. In: TRIGUEIRO, A. **Meio ambiente no século 21**. 4. ed. Campinas, SP: Armazém do Ipê; Autores Associados, 2005.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Editorial. **Pro-Posições**, Campinas, v.18, n. 3, p. 7-12, 2007. Disponível em: < <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/54-editorial-bittencourtab.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2013.

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 23 - 38.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. Origem e formação do sistema estadual de educação superior da Bahia – 1968-1991. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 155-173, jul./dez. 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHADANA, Estrella; Lílin do VALLE. O quem da educação a distância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 551-606, set./dez. 2009.

BOISIER, Sérgio. Política econômica, organização social e desenvolvimento regional. In: HADDAD, P. R. **Economia regional: teorias e métodos de análise**. Fortaleza: BNB, 1989.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

BORGES, Vera Lúcia Abrão; DURKHEIM, Émile. Sociologia, educação e moral. RESENHA. **Educação e Filosofia**, Editora da UFU, n.21/22, p. 299-303, 1997.

BRANCO, Maria Luisa Gomes Castello; O'NEIL, Maria Mônica Vieira Caetano. A distribuição espacial de serviços de infra-estrutura social no Brasil: o abastecimento de água e coleta de lixo. In: MESQUITA, Olindina Vianna; SILVA, Solange Tietzmann (Coord.). **Geografia e questão ambiental**. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

BRASIL. **Decreto Federal nº. 5.622**, de 20 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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 25 maio 2013.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 25 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. **Censo da educação superior: 2011** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Comissão assessora para educação superior a distância**. Relatório. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. **LDB 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Legislação da Educação a Distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em: 1 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. **Regulamentação da EAD no Brasil**. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/TREAD.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Relatório da comissão assessora para a educação superior a distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação: Lei n. 10.172/01**. Brasília, DF: Senado Federal; UNESCO, 2001.

BRASIL. PORTAL BRASIL. **Cai número de professores da educação básica sem diploma superior**. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/cai-numero-de-professores-da-educacao-basica-sem-diploma-superior>>. Acesso em: 20 maio 2013.

BRASIL. MCT. **Mercado de TI no Brasil cresceu 10,8 por cento em 2012**. Disponível em: <http://mct.gov.br/index.php/content/view/346126/Mercado_de_TI_no_Brasil_cresceu_108_por_cento_em_2012.html>. Acesso em: 28 out. 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O conceito de desenvolvimento do ISEB rediscutido. **DADOS: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 47, n.1, p. 49-84, 2004.

_____. Estado, sociedade civil e legitimidade democrática. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 34, p. 85-104, 1995.

_____. **Desenvolvimento e crise no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1977.

BRITTO, Luiz Navarro de. Educação, desenvolvimento e democracia. **Caderno CRH**, Salvador, p. 46-69, 1987. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/include/getdoc.php%3Fid%3D1516%26article%3D450%26mode%3Dpdf>>. Acesso em: 23 maio 2014.

BRUNO, Lúcia Emília Nuevo Barreto. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 545-562, set./dez. 2011.

BRÜSEKE, Franz Josef. Desestruturação e desenvolvimento. In: VIOLA, E.; FERREIRA, L. C. (Org.). **Incertezas de sustentabilidade na globalização**. Campinas: Unicamp, 1996. p. 103-132.

_____. **O problema do desenvolvimento sustentável**. Belém: UFPA; NAEA, 1993. 11 p. (Paper do NAEA, 13).

CANEPÀ, Carla. **Cidades sustentáveis: o município como lócus da sustentabilidade**. São Paulo: Editora RCS, 2007.

CAPURRO, Rafael; HJORLAND, Birger. O conceito de informação. **Perspectivas em Ciências da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148-207, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v12n1/11.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2014.

CARDOSO, Ana Maria Pereira. Pós-modernidade e informação: conceitos complementares? **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 63-79, jan./jun. 1996.

CARPES, Aletéia Moura et al. Uma análise da produção científica brasileira sobre educação a distância. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 8., 2011, Resende. **Anais...** 2011. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/artigos11/41414590.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2013.

CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). **Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores**. 2008. Disponível em: <http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf>. Acesso em: 14 maio 2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Trad. Roneide Venâncio Majer; Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTLES, Stephen. Estudar as transformações sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 40, p. 123-148, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza. Educação a distância: política pública essencial à educação brasileira. **RBPG**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 15–28, dez. 2011.

COELHO, Maria de Lourdes. **A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet**. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/626/2004/12/>. Acesso em: 26 jul. 2014.

COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 11, 1º trim. p. 37-45, 2000.

COMISSÃO MUNDIAL PARA O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). “**Nosso futuro comum**”. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CORAZZA, Rosana Icassatti. Do debate científico à política pública: polarização das discussões acadêmicas entre biólogos nos anos 70 e instrumentalização econômica das políticas ambientais. **Revista de Ciência & Tecnologia**, Piracicaba, v. 8, n. 16, p. 107-118, dez. 2000.

CORAZZA, Rosana Icassatti. Tecnologia e meio ambiente no debate sobre os limites do crescimento: notas à luz de contribuições selecionadas de Georgescu-Roegen. **Economia**, Brasília (DF), v. 6, n. 2, p. 435–461, jul./dez. 2005.

CORSEUIL, Carlos H.; MENDONÇA, Rosana. **Uma análise da estrutura salarial brasileira baseada na PPV**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999. (Texto para discussão, 689).

COSTA, Luciano Andreatta Carvalho da et al. Aprendizagem na Educação a Distância: caminhos do Brasil. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 1-10, 2006.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 28, n. 1, p. 81-118, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012**. São Paulo: Moderna, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1985.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. Brasília, DF: Flacso, 2000a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. Brasília, DF: Flacso, 2000b.

CUNHA, Maria Couto. **A dinâmica e os fatores condicionantes da criação de cursos de educação superior no estado da Bahia**. 2002. 219 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2002.

DELORS, Jacques et. al. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 10. ed. Brasília, DF: UNESCO; MEC; São Paulo: Cortez, 2006. 281 p.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, Guilherme Vieira; TOSTES, José Glauco Ribeiro. Desenvolvimento sustentável: do ecodesenvolvimento ao capitalismo verde. **Revista da Sociedade Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 1-20, 2010.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Tendências da educação superior para o século XXI. In: **Fórum CRUB V**. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília, DF, 29 e 30 de setembro de 1999. Disponível em: <http://mardias.net/site2010/?page_id=202>. Acesso em: 15 out. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2000.

DOWBOR, Ladislau. A intervenção dos governos locais no processo de desenvolvimento. In: BAVA, S. Caccia (Org.). **Desenvolvimento local, geração de emprego e renda**. São Paulo: Polis, 1996.

_____. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; (Coord.). ; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf> Acesso em: 12 set. 2013.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DUCH, Maria Angela Brescia Gazire. Estudos da implementação de cursos superiores de tecnologia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2008.

DUPAS, Gilberto. **Ética e poder na sociedade da informação: de como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ECHEVARRIA, José Medina. Funções da educação no desenvolvimento. In: PEREIRA, Luiz (Org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 17-29.

ESCOBAR, Arturo. Planejamento. In: SACHS, Wolfgang (Ed.) **Dicionário do desenvolvimento**. Guia para o conhecimento como poder. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 211-228.

ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. In: SACHS, Wolfgang (Ed.). **Dicionário do desenvolvimento**. Guia para o conhecimento como poder. Petrópolis: Vozes, 2000.

FÁVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir**: Eis a questão! um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FÁVERO, Rute Vera Maria; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. **Revista RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 1-10, dez. 2006. Disponível em: < www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25103.pdf> Acesso em: 27 mar. 2014.

FERNANDEZ, Brena Paula Magno. Ecodesenvolvimento, desenvolvimento sustentável e economia ecológica: em que sentido alternativas ao paradigma de desenvolvimento tradicional?. **Desenvolvimento e meio ambiente**. Paraná, v. 23, p. 109-120, 2011.

FISCHER, Tânia Maria Diederichs. Poderes locais, desenvolvimento e gestão: introdução a uma agenda. In: _____. **Gestão do desenvolvimento e poderes locais**: marcos teóricos e avaliação. Salvador, BA: Casa da Qualidade, 2002.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS - ForGRAD. Textos das oficinas do ForGRAD. FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 15., 2001, Curitiba. **Anais...** 2001.

_____. **Educação a Distância (EAD) na graduação**: as políticas e as práticas. Curitiba, 2002. Disponível em: < http://www.forgrad.com.br/documentos_publicacoes.php >. Acesso em: 27 jul. 2013.

FRANÇA, Luiz de. Universidades corporativas crescem 2.400% em dez anos. **VEJA**, ed. 2.341, ano 46, n.40, p. 14; 102-115, out.2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/universidades-corporativas-crescem-brasil>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

_____. **Política e educação**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FREITAS, Katia Siqueira; DORPOWSKI, Horst Von; WILLOWER, Donald J. Difusão do ensino-à-distância. **Sitientibus**, Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, ano 4, n. 7, p. 79-89, 1987.

FUKUDA-PARR, Sakiko. **Operacionalizando as idéias de Amartya Sen sobre capacidades, desenvolvimento, liberdade e direitos humanos**: o deslocamento do foco das políticas de abordagem do desenvolvimento humano, 2002. Disponível em: <<http://sergiorosendo.pbworks.com/f/Fukuda-Parr+2002+Sen.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2012.

FURTADO, Celso. Os desafios da nova geração. **Revista de Economia Política**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 483-486, 2004. Discurso na cerimônia de abertura da III Conferência Internacional Celso Furtado, Rio de Janeiro, URFJ.

_____. **Introdução ao desenvolvimento**: enfoque histórico-estrutural. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FURTADO, Celso. **A pré-revolução brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Fundo da Cultura, 1962.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000a. (Brasil cidadão).

_____. Educação para e pela cidadania. In: RATTNER, Henrique (Org.). **Brasil no limiar do século XXI**: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2000b. p. 289-307.

_____. **Um legado de esperança**. São Paulo, Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GILOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

_____. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out.-dez. 2010.

GIUSTA, Agneta da Silva. Educação à distancia: contexto histórico e situação atual. In: _____; FRANCO, Iara Melo (Org.). **Educação a distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas; PUC Minas Virtual, 2003.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOUVEIA, Luís Manuel Borges. **Sociedade da informação**: notas de contribuição para uma definição operacional. In: Homepage LMBG, 2004. Desenvolvida pelo Prof. Dr. Luís Manuel Borges Gouveia da Universidade Fernando Pessoa (Portugal), onde divulga seus trabalhos e de outros pesquisadores. Disponível em: <http://www2.ufp.pt/~lmbg/reserva/lbg_socinformacao04.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

_____. O conceito de rede no digital face aos media sociais. In: FORUM COMMUNICAR ET ENTREPRENDRE, 11., 2004, Porto, Portugal. **Anais...** 2004. Disponível em: <http://www2.ufp.pt/~lmbg/com/mediasocial_lmbg10_final.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

GREMAUD. Amaury Patrick. **Economia brasileira contemporânea**. São Paulo: Atlas, 1996.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

GUAREZI, Rita de Cassia Menegaz; MATOS, Marcia Maria de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpx, 2009.

GUTIERREZ, Francisco; PIETRO, Daniel. **A mediação pedagógica**: educação a distância alternativa. Campinas: Papyrus, 1994.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. Educação: direito universal ou mercado em expansão. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 67-77, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade**: a rede “gaúcha” no Nordeste. Niterói, RJ: EdUFF, 1997.

_____. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a.

_____. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, ano 9, n. 17, p. 19-45, 2007b.

_____. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES, 1., 2004, Canoas, Porto Alegre; **Anais...** Canoas: Programa de Pós-Graduação em Geografia-Ufrgs; Curso de Geografia, Ulbra, 2004.

_____. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/13147/5061/multiterritorialidade.pdf>>. Acesso em: 35 maio 2014.

_____. A relação entre espaço mundial e território nacional sob a as dinâmicas da mundialização. In: OLIVEIRA, M. P. de; COELHO, M. C. N.; CORRÊA, A. de M. (Org.). **O Brasil, a América Latina e o mundo: espacialidades contemporâneas**. Rio de Janeiro: Lamparina; Anpege; Faperj, 2008, p. 77-91.

_____. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; MONDARDO, Marcos. Transterritorialidade e antropofagia: territorialidades de trânsito numa perspectiva brasileiro-latino-americana. **GEOgraphia** (UFF), v. 24, p. 19-50, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/378/297>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HEIDRICH, Álvaro Luiz. Espaço e multiterritorialidade entre territórios: reflexões sobre a abordagem territorial. In: PEREIRA, S. P.; COSTA, B. P.; SOUZA, E. B. C (Org.). **Teorias e práticas territoriais: análises espaço-temporais**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 25-35.

HOFF, Sandino. Os fundamentos educacionais da Revista *Critéria* – 1964 a 1968. **Roteiro**. Joaçaba, SC, v. 33, n. 2, p. 283-304, jul./dez. 2008.

HOLANDA, Nilson. **Os bancos de desenvolvimento como agentes de mudança**. Rio de Janeiro: ABDE, 1980.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUMANA GLOBAL - Associação para a Promoção dos Direitos Humanos, da Cultura e do Desenvolvimento. **A Organização das Nações Unidas**. Coimbra, Portugal, 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoeshumanas.org/download/onu.pdf>> Acesso em: 18 maio 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). [Portal] Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 10 jan. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IBICT. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 1 jun. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f>. Acesso em: 18 set. 2013

_____. **Censo da Educação Superior 2009**, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 28 out. 2013

_____. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, DF, out. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. **Censo da educação superior 2011: resumo técnico**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

_____. **Censo da Educação Superior 2010**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 28 out. 2013

_____. **Censo da Educação Superior 2011**. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 28 out. 2013.

JACOBI, Pedro Roberto. Meio ambiente e sustentabilidade. In: CEPAM. (Org.). **O Município no século XXI: cenários e perspectivas**. São Paulo: CEPAM, 1999. p. 175-184.

_____. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13., 2005, Recife. **Anais...** Recife, 2006. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf> Acesso em: 21 jul. 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANDIM, Claudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Autores Associados. 1997.

LAPA, Andréa; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**. Brasília, DF, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **A cortina de fumaça: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica**. São Paulo: Annablume, 1998.

_____. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito?. **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 71, p. 1-5, 1997.

LEARNING & PERFORMANCE BRASIL. Expectativa para o e-learning no Brasil para 2014. Disponível em: < http://www.learning-performancebrasil.com.br/pesquisa/resultados/pesq_result_141.asp > : Acesso em: 16 nov. 2013.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti; TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira. **O discurso do sujeito coletivo**: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LEMBO, Cláudio. Dilemas no mundo político contemporâneo. In: LIBERAL, Márcia Mello Costa de. (Org.). **Ética e cidadania**. São Paulo: Mackenzie, 2000.

LE MOS, Ana Heloisa da Costa; DUBEUX, Veranise Jacobowski Correia; PINTO, Mario Couto Soares. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 368-384, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512009000200012>. Acesso em: 2 abr. 2014.

LESSA, Shara Christina Ferreira. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 9, p. 17-28, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

LITWIN, Edith. (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOPES DE SOUSA, Carlos Alberto. Expansão do ensino superior público em rede e fluxos contraditórios. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGED UFPI, 6., 2010, Teresina - Piauí. **Anais... O Pensamento Pedagógico Contemporâneo**. Teresina: UFPI, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Carmem; MATTAR NETO, João. **ABC da EaD**: educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MALUF, Renato S. Atribuindo sentido(s) à noção de desenvolvimento econômico. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, p. 53-86, out. 2000.

MAROTO, Maria Lutgarda Mata. Educação à distância: aspectos conceituais. **Informe CEAD** – Centro de Educação à Distância. Rio de Janeiro, ano 2, n. 08, p. 2-10, jul./set.1995.

MARTELETO, Regina Maria. Informação e Sociedade: novos parâmetros teórico-práticos de gestão e transferência informacional. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n. 14, p.78-82, 1998.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Moraes, 1994.

MARTINS, Mônica Mastrantonio. Reflexões sobre preconceito – em busca de relações mais humanas. **InterAÇÃO**, Curitiba, v. 2, p. 9-27, jan./dez. 1998.

MARTINS, Onilza Borges. **Fundamentos da educação a distância**. Curitiba: IBPEX, 2005.

MASINI, Elcie. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 59-67.

MATIAS-PEREIRA, José. Educação a Distância como instrumento de inclusão social no Brasil. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO - CONVIBRA, 2007. **Anais...** 2007, v. 1. p. 1-17.

MEADOWS, Donella H. et al. **Limites do crescimento**: um relatório para o projeto do Clube de Roma sobre o dilema da humanidade. São Paulo: Perspectiva, 1973.

MEIER, Gerald M.; BALDWIN, Robert E. **Desenvolvimento econômico**. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

MEISTER, Jeanne. **Educação corporativa**: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

MELLO, Guiomar Namó. Políticas públicas de educação. In: ESTUDOS Avançados. São Paulo: USP, Instituto de Estudos Avançados, 1991. (Coleção Documentos, Série Educação para a Cidadania).

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário interativo da educação brasileira**. EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=185>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MIDDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. **Universidade e região: territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC**. 2004. 273 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2004.

MILANI, Carlos. Teorias do capital social e desenvolvimento local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil). In: CAPITAL social, participação política e desenvolvimento local: atores da sociedade civil e políticas de desenvolvimento local na

Bahia. Salvador: Escola de Administração da UFBA; NPGA; NEPOL; PDGS, Salvador, 2005.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fabio. Do PNE/2011 ao novo PNE (2011-2020): o financiamento da educação em análise. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSSE 1.; CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas. Curitiba: Champagnat, 2011. v. 1. p. 8090-8102.

MILONE, Paulo C. Teoria do desenvolvimento econômico e social. In: BENEVIDES, Diva F. (Coord.). **Manual de economia**. São Paulo: Saraiva, 1991.

MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade: o caminho das pedras**. São Paulo: Gente, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 3, p. 41-50, maio, 2007. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012617.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2013.

MONTENEGRO GÓMEZ, Jorge Ramón. Crítica ao conceito de desenvolvimento. **Pegada Eletrônica**, Presidente Prudente, v. 3, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/ceget/PEGADA31/jorgev3n1out2002.pdf>>. Acesso em: 02 de jun. 2012.

MONTENEGRO GÓMEZ, Jorge Ramón. Desenvolvimento territorial rural: mudar para que nada mude. In: ENCONTRO DA REDE DE ESTUDOS RURAIS, 1., 2006, Niterói. **Anais...** Niterói, 2006.

MONTIBELLER FILHO, Gilberto. Ecodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável: conceitos e princípios. **Revista Textos de Economia**, Florianópolis, v. 4, a. 1, p. 131-142, 1993.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Educação a distância e efeitos em cadeia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 547-559, maio/ago. 2010.

MOURÃO, Eliana. **Das técnicas artesanais a civilização industrial: a trajetória do ensino profissional no Brasil**. Belo Horizonte: SENAI, 1992.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1996.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **Educação a Distância**: pontos e contrapontos. Summus Editorial, 2011. p.52-58.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORILHAS, Leandro José. A expansão da educação a distância (EAD) no ensino superior brasileiro: tendências para o início da próxima década. **Revista Future Studies Research Journal**, São Paulo, p. 62 - 83, jan. 2009.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1487/1487.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. 2013.

MUGNOL, Marcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NAREDO, José Manuel. **La economía en evolución**: historia y perspectivas de las categorías básicas del pensamiento económico. 2. ed. Madrid: Siglo XXI, 1996.

NERI, Marcelo (Coord.). **Mapa de inclusão digital**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2012. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/cps/bd/mid2012/MID_texto_principal.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância**: a tecnologia da esperança - políticas e estratégias a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NOGUEIRA, Luís Lindolfo. Educação à distância. **Comunicação e Educação**, v. 5, p. 34-39, jan./abr. 1996.

NOVAES, Ricardo Carneiro. Desenvolvimento sustentável na escala local; a Agenda 21 local como estratégia para a construção da sustentabilidade. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE ANPPAS, 1., 2002, Indaiatuba, São Paulo. **Anais...** Indaiatuba, São Paulo, 2002. Disponível em:<http://www.anppas.org.br/gt/sustentabilidade_cidades/>. Acesso em: 23 maio 2012.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de educação a distância. **Revista Educação a Distância**, Brasília, DF, n. 4/5, p. 7-25, dez./93 - abr/1994.

_____. A história da EaD no mundo. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos M. (Org.). **Educação a Distância**: o Estado da Arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NUSDEO, Fábio. Desenvolvimento econômico: um retrospecto e algumas perspectivas. In: SALOMÃO FILHO, Calixto (Coord.). **Regulação e desenvolvimento**. São Paulo: Malheiros, 2002.

OEIES - ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. A educação que queremos para a geração dos Bicentenários. Metas Educativas 2021. In: CONFERÊNCIA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO, 28., 2008, El Salvador. **Anais...** 2008. Disponível em: <http://www.oei.es/metas2021/metas2021_portugues.pdf> Acesso em: 28 out. 2013.

OLIVEIRA, Cosmo Rogério de; DOMINGUES, Maria José C. de S. Estilos de aprendizagem dos alunos do ensino presencial versus ensino à distância (EAD) do curso de graduação em administração: aplicação do método de kolb. In: SEMEAD - ensino e pesquisa em administração, 14., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2011.

_____; PATON, Claudedir. Análise comparativa das principais diferenças entre o modelo de ensino presencial e não presencial (EAD). In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO - CONVIBRA, 5., 2005, São Paulo, **Anais...** São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Francisco Maria Cavalcanti de. Subdesenvolvimento: fênix ou extinção. In: TAVARES, Maria da Conceição. (Org.). **Celso Furtado e o Brasil**. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. p. 121-128.

OLIVEIRA, Francisco de. **Aproximações ao enigma**: o que quer dizer desenvolvimento local? São Paulo, Pólis; Programa Gestão Pública e Cidadania; EAESP; FGV, 2001.

OLIVEIRA, Gilson Batista. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 1, p. 37-48, 2002.

OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda de. Perspectivas para a educação a distância no Brasil: referenciais de qualidade: releituras e trajetórias. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP. v. 4, n. 2, p. 225-240, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/80>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

OLIVEIRA, João Ferreira de et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. 1. ed. Brasília, DF: INEP, 2008, p. 71-88.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Tópicos sobre dialética**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013**. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013>> Acesso em: 12 dez. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1988.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação superior: democratizando o acesso.** Brasília, DF: INEP, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente.** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2003. 346 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PALHARES, Roberto. A educação a distância: uma ilustre e ainda desconhecida modalidade de educação. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. 1. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

PEDRÃO, Fernando. A ideologia do desenvolvimento nacional e as perspectivas do capital internacionalizado. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, ano 6, n. 10, p. 5-14, jul. 2004.

PEREIRA, Eva Waisros. Educação a distância: concepção e desenvolvimento. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 9, n.17, p. 197-212, 2003.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009.

PEREIRA, Luciene Maria Pires; MENEZES, Sezinando Luiz. Sobre idéias e instituições: a riqueza das nações ou a riqueza da nação? As idéias de Adam Smith e Friedrich List sobre o desenvolvimento do capitalismo. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 30, p. 87-95, 2008.

PEREIRA, Miguel Ribeiro. A inclusão da autonomia como indicador de desenvolvimento humano diante da formação social brasileira. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 3., 2007, São Luís. **Anais...** São Luiz: UFMA, 2007. p. 1-7.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais.** São Paulo: Cortez, 2007.

PETERS, Otto. **A estrutura didática da educação a distância.** São Paulo: Olho d'Água, 1973.

_____. **A educação a distância em transição.** São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PIRRÓ e LONGO, Valdemir, et al . Integração universidade-empresa: passaporte para o futuro. In: SEMINÁRIO TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – LDB. Rio de Janeiro, 1997.

PNUD - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Desenvolvimento humano e IDH.** Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/idh/>>. Acesso: em: 20 maio 2012.

_____. **IDHM. 2010.** Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/ranking-idhm-2010-uf.pdf>> Acesso em: 28 out. 2013.

PONTE, João Pedro da. O estudo de caso na investigação em educação matemática. **Quadrante**, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 3-18, 1994. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte%28Quadrante-Estudo%20caso%29.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

PORTILHO, Fátima. **Sustentabilidade ambiental, consumo e energia**. São Paulo. Cortez, 2005.

PRETI, Oreste. **Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância**. Cuiabá: NEAD; UFMT, 2002. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/bases_epistemologicas.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2013.

_____. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso (EdUFMT), 1996. p. 15-56.

PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: ressignificando práticas**. Brasília, DF: Liberlivros, 2005.

PRETTO Nelson De Luca; PICANÇO, Alessandra de Assis. Reflexões sobre EAD: concepções de educação. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Kátia Siqueira (Org.). **Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador: ISP; UFBA, 2005.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, Lauro. **O desempenho recente do mercado de trabalho brasileiro: tendências, fatos estilizados e padrões espaciais**. Brasília: IPEA, 2007. Texto para Discussão nº 1255.

_____; VIEIRA, Maria Lucia. Determinantes da desigualdade de rendimentos no Brasil nos anos 90: discriminação, segmentação e heterogeneidade dos trabalhadores. In: HENRIQUES, Ricardo (Coord.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

RATTNER, Henrique. Prioridade: construir o capital social. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**. São Paulo, v. 2, n. 21, 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/021rea.htm>> Acesso em: 16 maio 2012.

REDE TEC. [Portal]. Disponível: <redeetec.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2014

REIS, Márcia Lopes. Relações entre a prática da educação a distância e a estrutura organizacional das universidades: processos de inovação e a tradição. **Eccos - Revista Científica, São Paulo**, v. 11, n. 1, p. 265-280, jan./jul. 2009.

REYES, Giovanni E. Four main theories of development: modernization, dependency, world-system and globalization. **Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, n. 4, jul./ dez. 2001. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/nomadas/>>. Acesso em: 2 jun. 2012.

RIBEIRO, Amadeu Carvalhaes. Cooperação e desenvolvimento: a regulação da atividade reguladora. In: SALOMÃO FILHO, Calixto (Coord.). **Regulação e desenvolvimento**. São Paulo: Malheiros, 2002. p. 81-124.

RIBEIRO, Flávio Diniz. **Walt Whitman Rostow e a problemática do desenvolvimento: ideologia, política e ciência na Guerra Fria**. 2007. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em História Social. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. 3 v.

ROCHA, Sonia. **Pobreza e desigualdade no Brasil: o esgotamento dos efeitos distributivos do plano real**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. (Texto para Discussão nº 721).

RODRIGUES, Adyr Balastrieri. Patrimônio, territorio y emprendedorismo: pilares del desarrollo del turismo con base local. **Aportes y transferências**, Mar del Plata, ano 7, v. 2, p. 11-30, 2003.

ROSTOW, Walt Whitman. **Etapas do desenvolvimento econômico: um manifesto não-comunista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

_____. Repensando o crescimento econômico e o progresso social: o âmbito da política. In: ABRAMOVAY, Ricardo; ARBIX, Glauco; ZILBOVICIUS, Mauro (Org.). **Razões e ficções do desenvolvimento**. São Paulo: Editora Unesp; Edusp, 2001.

RURATO, Paulo; GOUVEIA, Luís Borges. **História do ensino a distância: uma abordagem estruturada**. 2004. p. 159-168. Disponível em: <<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/635/2/159-168FCHS2004-2.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

SACHS, Ignacy. Repensando o crescimento econômico e o progresso social: o âmbito da política. In: ABRAMOVAY, R. et al (Org.). **Razões e ficções do desenvolvimento**. São Paulo: Editora Unesp; Edusp, 2001.

SACHS, Wolfgang. **Dicionário do desenvolvimento**. Guia para o conhecimento como poder. Petrópolis: Vozes, 2000.

SALVATO, Marcio Antonio; FERREIRA, Pedro Cavalcanti Gomes; DUARTE, Angelo José Mont'Alverne. O impacto da escolaridade sobre a distribuição de renda. **Estudos Econômicos**, v. 40, n. 4, p. 753-791, 2010.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SANTOS, Elaine Maria dos et al. **Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção**. 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

SANTOS, Elinaldo Leal et al. Desenvolvimento: um conceito multidimensional. **Revista Desenvolvimento Regional em Debate**, ano. 2, n. 1, p. 44-61, jul. 2012.

SANTOS, Eduardo Toledo; RODRIGUES, Marcos. **Educação à distância: conceitos, tecnologias, constatações, presunções e recomendações.** São Paulo: Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 1999. (Relatório Técnico).

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem.** São Paulo: EDUSP, 2004.

_____. **A Natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território.** 3. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

_____. Abordagens e concepções de território e territorialidade. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, p. 1-16, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/viewFile/1795/1701>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

_____. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO E. S.; SAQUET, M. A. (Org.). **Território e desenvolvimento: diferentes abordagens.** Francisco Beltrão: Unioeste, 2004. p.121-147.

SAQUET, Marcos Aurélio; VALE, Ana Lia Farias; SANTOS, Roselí Alves dos. O território: diferentes abordagens e conceitos-chave para a compreensão da migração. **Faz Ciência**, Francisco Beltrão, Paraná, v. 7, p. 11-26, 2005.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 16, n.70, p. 17-27, abr./jun. 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas: Editores Associados, 2009.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** 2. ed. rev. e amp. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação: a nova geração de reformas. In: GIAMBIAGI, Fábio; REIS, José Guilherme; URANI, André (Org.). **Reformas no Brasil: balanço e agenda.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 481-504.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. (Ed.). **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2005. p. 9-51.

SCHWEITZER, Fernanda. **Produção científica em área de construção interdisciplinar: educação a distância no Brasil.** 2010. 88 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

SEGENREICH, S. C. D. . Políticas de EAD e seu impacto no ensino superior brasileiro. In: PRIMIER CONGRESO VIRTUAL LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, 2004, Buenos Aires. Disponível em: < www.latineduca2004.com, 2004 >. Acesso em: 26 jul. 2013.

SEMINÁRIO discute novas tecnologias em educação a distância. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/TREAD.pdf>> Acesso em: Acesso em 01 jun. 2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SERPA, Luiz Felipe Peret; CUNHA, Maria Couto. Sociedade e ensino superior no Brasil: a diferente trajetória do caso baiano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v.18, n. 2, p. 261-286, jul./dez., 2002.

SETZER, Valdemar W. Dado, informação, conhecimento e competência. **Revista de Ciência da Informação**, n. 0, dez. 1999. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/dez99/F_I_art.htm>. Acesso em 28 jun. 2013.

SEVERINO, Joaquim Antônio. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo-SP, v. 14, n. 2, p. 65-71, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SIEDENBERG, Dieter Rugard. Desenvolvimento: ambigüidades de um conceito difuso. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí/RS, ano 2, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2004.

SILVA, Ricardo George Araujo; ARRAES NETO, Eneas; SILVA, Napiê Galvê Araújo. Educação: uma abordagem crítica. **Saberes**, Natal, RN, v. 1, n.7, p. 20-33, jun. 2012.

SINGER, Paul. **Desenvolvimento e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SIRIHAL DUARTE, Adriana Bogliolo; LOURENÇO, Cíntia de Azevedo. Informação e conhecimento: aspectos filosóficos e informacionais. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 12, n.1, p. 1-15, 2002.

SIRIHAL DUARTE, Adriana Bogliolo. Ciclo informacional: a informação e o processo de comunicação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 57-72, jan./jul. 2009.

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria (Org.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO/CNE/MEC, 2012. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org.pdf> >. Acesso em: 3 jul. 2013.

SOUZA, Francislê Neri; COSTA, António Pedro; MOREIRA, António. **Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software WebQDA**. Aveiro, Portugal: CIDTFF - Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Departamento de Educação,

Universidade de Aveiro, 2011. p. 49-56. Disponível em:
<https://www.webqda.com/wp_site/wp-content/uploads/2012/06/artigoChallanges2011.pdf>.
Acesso em: 14 de maio 2014.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 77-116.

STAKE, Robert. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TEIXEIRA, Tiago Roberto Alves; ANDRADE, Áurea Andrade Viana de. O conceito de território como categoria de análise. In: ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS, 16., 2010, Porto Alegre. **Anais...** São Paulo: AGB, 2010.

THEODORO, Mário. A questão do desenvolvimento – uma releitura. In: RAMALHO, J. P.; ARROCHELLAS, M. H. (Org.). **Desenvolvimento, subsistência e trabalho informal no Brasil**. São Paulo: Cortez; Petrópolis, RJ: Centro Alceu Amoroso Lima para a Liberdade-CAAL, 2004.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. São Paulo: Record, 2002.

TOMIZAKI, Kimi. Apresentação do dossiê “De uma geração à outra: a dimensão educativa dos processos de transmissão intergeracional”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 11, p. 321-326, 2010.

TORI, Romero. A distancia que aproxima. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. ABED, v. 1, n. 2, dez. 2002. Disponível em:<http://www.fflch.usp.br/dl/li/x/wp-content/uploads/2010/08/a_distancia_que_aproxima.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2013.

_____. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac; Escola do Futuro; USP, 2010.

_____. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

TORRES, Patrícia L.; VIANNEY, João V. V Santos . Os paradoxos do ensino superior a distância no Brasil. In: VIRTUAL EDUCA 2004. 2004, Barcelona. ENCUESTRO INTERNACIONAL VIRTUAL EDUCA, 5. 2004. Madri: VirtualEduca. 2004.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil**. Brasília, DF: IESALC; UNESCO, 2003. 78 p. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Conferência mundial sobre ensino superior 2009**: as novas

dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/646f3952-c261-4e13-9aae-83c2b99e5c7c/Vers%C3%A3o%20em%20Portugu%C3%AAs.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2013.

_____. **Conferência mundial sobre o ensino superior – Paris, 1998.** Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação; marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Tradução: Amós Nascimento. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1998.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien.** 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 28 out. 2013.

_____. **Declaração sobre o direito ao desenvolvimento.** Disponível em: <<http://www.eselx.ipl.pt/ciencias-sociais/tratados/1986.htm>> Acesso em: 8 maio 2008.

UNICEF; PNUD; INEP-MEC (Cord.). **Indicadores da qualidade na educação. Ação Educativa.** 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2013.

UNIC RIO. [Portal]. Disponível em: <<http://unicrio.org.br/conheca-a-onu/propositos-e-principios-da-onu/>> Acesso em: 25 jun. 2013.

UNIVERSIDADES **querem criar fórum nacional de educação a distância. Boletim,** v. 26, n.1251, set.1999. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1251>> Acesso em: 18 mar. 2014.

VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface, Comunicação, Saúde e Educação,** v. 7, n. 12, p. 139-142, 2003.

VALLADARES, Jaqueline Souza de Oliveira et al. **Consórcio:** estratégia de implementação de políticas públicas em EaD. 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007122238AM.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2013.

VAN BELLEN, Hans Michael. Desenvolvimento sustentável: uma descrição das principais ferramentas de avaliação. **Ambiente e Sociedade.** Campinas, v. 7, n. 1, p. 67-87, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2004000100005>>. Acesso em: 01 de jun. de 2012.

VASCONCELOS, Teresa. A importância da educação na construção da cidadania. **Saber (e) Educar,** n. 12, p. 109-117, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/1>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

VASCONCELOS, Juliene Silva. A educação a distância/EaD e o contexto educacional brasileiro pós-LDB. In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Org.). **LDB: balanços e perspectivas.** Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008. p.205-224.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

VERGARA, Sylvia Constant. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cad. EBAPE.BR**. Rio de Janeiro, v. 5, Edição Especial, p.1-8, jan. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512007000500010>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

_____. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VIANNA, José Antonio. Sociedade, educação e inclusão social das camadas populares. **Revista Científica Internacional**, ano 3, n. 12, p. 117-141, mar./abr. 2010.

VIANNA, Regina Cecere. A liga das nações e a ONU: na busca da paz, do direito, da justiça e da vida. **Âmbito Jurídico**. v. 1, 2010. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8686>. Acesso em: 20 maio 2012.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; PAULINO, Camilla Lobo. Educação a distância no ensino superior Brasileiro: das experiências pioneiras ao sistema de rede. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 1, p. 64-79, 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/116/82>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

VIRILIO, Paul. **A bomba informática**. Tradução: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

_____. **O espaço crítico: e as perspectivas do tempo real**. Trad. Paulo Roberto Pires. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

WALTER, Amanda Moura; ABBAD, Gardênia da Silva. Variáveis preditoras de evasão em dois cursos a distância. In: ENANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008. V.1., p. 1-16.

WATTS, William. "Prefácio". In: MEADOWS, Donella H. et al. **Limites do crescimento: um relatório para o projeto do Clube de Roma sobre o dilema da humanidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

WEBQDA. [Portal]. Disponível em: <<https://www.webqda.com/acerca/>> Acesso em: 18 mar. 2014.

WEINBERG, Gregório. Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina. In: RAMA, et.al. **Desenvolvimento e educação na América Latina**. Tradução Moura Iglesias. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

WOLF, Alan. **Três caminhos para o desenvolvimento: mercado, estado e sociedade civil**. Rio de Janeiro: IBASE, 1991.

XAVIER, Rodolfo Coutinho Moreira; COSTA, Rubenildo Oliveira da. Relações mútuas entre informação e conhecimento: o mesmo conceito? **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 39 n. 2, p.75-83, maio/ago. 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Educação a Distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-934, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIFACS/ Laureate Internacional Universities
UNIVERSIDADE SALVADOR - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO REGIONAL E URBANO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O presente termo tem como objetivo esclarecer aos sujeitos sobre a sua participação voluntária na pesquisa “Educação a distância como instrumento de transformação social: os reflexos do curso de graduação em administração no contexto de vida dos egressos – um estudo na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”, sob orientação do Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura.

Sou aluna do curso de Doutorado em Desenvolvimento Regional do Núcleo de Pós-Graduação da Universidade Salvador – UNIFACS. A minha tese tem como **objetivo** evidenciar as potencialidades da educação a distância para o desenvolvimento dos sujeitos e, assim, destacar a sua relevância para a democratização do acesso ao ensino superior e a sua universalização, para a inserção produtiva, para o engajamento comunitário, para o incremento da renda, para o desenvolvimento de habilidades para o trabalho e para a progressão profissional/funcional dos sujeitos.

Para consecução da pesquisa, devido à sua experiência na EaD, solicito a sua colaboração e apoio, no sentido de participar de uma entrevista gravada, respondendo às questões que considerar pertinentes, podendo, inclusive, retirar seu consentimento, ou interromper sua participação a qualquer momento. Os dados coletados serão guardados sob sigilo da pesquisadora Antonia Carlinda Cunha de Oliveira, em **formato digital**, por um período de cinco anos e, após, serão **excluídos** permanentemente.

Destaco que a sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração. Não representa riscos, desconfortos ou danos de quaisquer natureza. Sua identidade será preservada, destacando-se apenas o seu vínculo e função institucional no âmbito das ações de EaD. Comunico ainda que as suas informações serão utilizadas apenas para os propósitos da pesquisa, realizada a partir do contexto do curso de graduação em Administração a distância (projeto piloto Universidade Aberta do Brasil / UNEB).

A sua contribuição por certo será de grande importância para avaliar as ações de EaD, na medida em que permitirá maior compreensão a respeito do tema e forneça subsídios para que as Instituições de Educação Superior Públicas venham refletir suas práticas a partir dos caminhos e experiências da UNEB e, a partir do conhecimento produzido, lançar luzes para outros estudos, interesses e (re) avaliação de práticas.

Para esclarecimentos adicionais, disponibilizo o meu endereço eletrônico: antoniacarlinda@terra.com.br e telefones: +55 (75) 9203-5157/ 8841-0145.

Atenciosamente,

Antonia Carlinda Cunha de Oliveira

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu - _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

_____, ____/____/____.

Local _____

Assinatura do sujeito de pesquisa