

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TEREZA CRISTINA ARAÚJO DE OLIVERIA

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**  
impactos na escola de Educação Básica

JOÃO PESSOA-PB

2014

TEREZA CRISTINA ARAÚJO DE OLIVEIRA OLIEIRA

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**  
impactos na escola de Educação Básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edineide Jezine

JOÃO PESSOA-PB

2014

O48e Oliveira, Tereza Cristina Araújo de.

Educação a distância e formação de professores: impactos na escola de educação básica / Tereza Cristina Araújo de Oliveira.-- João Pessoa, 2014.

146f.

Orientadora: Edineide Jezine

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação a distância. 2. Formação de professores.  
*3. Educação superior - expansão. 4. Professor - prática pedagógica.*

UFPB/BC

CDU: 1(043)

TEREZA CRISTINA ARAÚJO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**  
impactos na escola de Educação Básica

Dissertação defendida e aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edneide Jezine - PPGE/UFPB

Orientadora

---

Prof. Dr. Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva – – PPGE/UFPB

Examinador interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréia da Silva Quintanilha Sousa– PPGE/UNIR

Examinador externo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro Xavier Batista– PPGE/UFPB

Suplente interno

Dissertação aprovada no dia 29/08/2014, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB.

Dedico este trabalho:

A minha mãe Josefina, que sempre trabalhou com o objetivo de ver todos os onze filhos estudando;

Ao meu esposo, Marcelo, companheiro de todas as horas;

Aos meus filhos, Tiago e Gabriel, pela alegria que vocês despertam todos os dias na minha vida. Alegria necessária para viver em paz.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho seria impossível sem a colaboração de algumas pessoas que de diversas maneiras, deram sua contribuição em diferentes etapas.

A Deus pela motivação e saúde concedida.

À querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edneide Jezine por sua paciência e comprometimento; por sua sinceridade nas falas e cobrança na escrita; pelas inúmeras ligações atendidas, mesmo fora de hora; por ter respondido meus e-mails de forma tão encorajadora; por ter criado condições para a minha isenção como bolsista do OBEDUC/Capes e no GEEPS; pelo acolhimento nas orientações até em sua casa nos finais de semana; no momento de falta de dados não se esmoreceu, deu condições para que seguisse em frente e não perdesse a qualidade da pesquisa; pelos empréstimos concedidos de seus livros; pelo estímulo para produção de trabalhos e participação em eventos; por ser, efetivamente participante de todos os percalços, desafios e alegrias que a caminhada de uma pesquisa pode proporcionar. Por ter neste trabalho, sem dúvida o produto final é uma conquista nossa!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andéia Quintanilha, primeiramente por ter aceitado participar da minha banca. Com uma avaliação clara, generosa e objetiva, apresentou valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Severino Bezerra, por ter aberto durante todo o mestrado discussões teóricas a cerca da Educação Popular e educação Básica, que refletiram positivamente na pesquisa. Por ter aceito o convite de participar da minha banca e pela correção do meu trabalho, tão responsável, minucioso e dedicado.

Aos momentos vividos e as discussões teóricas realizadas no Grupo de Estudos de Ensino Pesquisa e Sociedade (GEEPS). Em especial, as Professoras Salete e Giovana, pelas orientações e pelas palavras de animação, sempre dedicada e positiva.

Aos funcionários do Polo do Conde, em especial à Selda e Nildo, que concederam informações necessárias para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos funcionários da Secretaria da educação do Município do Conde, que gentilmente me acolheram durante muitas idas e vindas, em busca de informações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa.

À secretaria de educação do município do Conde Prof.<sup>a</sup> Anne Aline, por disponibilizar sem limites a minha investigação na busca de informações para a realização da pesquisa.

Aos professores do PPGE/UFPB, em especial aos que participei de disciplinas Professores (a): Rita de Cássia, Socorro Queiroga, Aline Machado, Orlandil e Timothy pelas leituras e reflexões proporcionadas durante as aulas, que tão importante foram para o aperfeiçoamento desse estudo.

Aos colegas do Mestrado em Educação, pela partilha no conhecimento, pelas conversas nos corredores, na praça, na hora do cafezinho, nas redes sociais e nas viagens. Foram muitas alegrias e risadas compartilhadas ao longo desses anos.

Aos meus alunos e companheiras professoras de Educação Básica, não vou citar nomes para não esquecer nenhum, que representa o estímulo do meu objeto de pesquisa.

A toda a minha família que sempre me encorajou e compreendeu minha ausência em alguns momentos, sem ela eu não teria chegado ao fim.

Obrigada a todos pela partilha do saber!

## RESUMO

A pesquisa analisa a relação formação de professores e a melhoria da educação na escola de Educação Básica, parte do entendimento de que a formação em nível superior em Educação a Distância dos professores precisa ser analisada na relação com os possíveis impactos na escola de Educação Básica. Portanto, a questão inicial da pesquisa é: existe relação entre a formação superior de professores e melhoria de qualidade da Educação nas escolas Básicas Rurais do Município do Conde? Para tanto, o objetivo geral é analisar os impactos da formação docente, na melhoria da qualidade do ensino nas escolas básicas rurais do município do Conde, estado da Paraíba. O referencial teórico apoia-se em pesquisadores que se dedicam a estudos sobre a educação superior, educação a distância e a formação de professores, dentre os quais Barreyro (2008); Cunha (1989); Romanelli (1986); Bittar (2008); Jezine e Bittar (2013); Belloni (200); Oliveira e Gasparin (2012); Arroyo (2004); Fernandes (2004); Tardif (2012); Freire (1979, 1980, 1991); Therrien e Loiola (2001) e Bauer (2010). O trabalho caracteriza-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, tendo como base dados do Censo da Educação e INEP o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), das escolas municipais. São sujeitos da pesquisa professores que estão no exercício da docência nas escolas rurais do município, que concluíram a graduação pela UAB, no período de 2007 a 2012, a coordenação do Polo e a secretaria de educação do município. Os resultados da pesquisa indicam que a formação dos professores da educação básica em nível superior, sob a modalidade da EAD contribui para a formação, qualificação profissional e acompanhamento das inovações tecnológicas para a aprendizagem e consequente qualificação da prática pedagógica do professor. Os dados de evolução do IDEB das escolas do município indicam a melhoria na classificação de posição, todavia a pesquisa não pode determinar e atribuir uma relação definida e direta entre a formação dos docentes a melhoria desse índice.

**Palavras-chaves:** Formação de professores. Expansão da Educação Superior. Educação a Distância

## ABSTRACT

The research analyzes the relationship teacher training and improving education in the school of Basic Education, part of understanding that training at higher level in Distance Education teachers need to be analyzed in relation to possible impacts on Basic Education School. Therefore, the initial research question is: is there a relation between the higher education of teachers and improving the quality of Basic Education in Rural Schools in the municipality of Conde? Thus, the general objective is to analyze the impacts of teacher training, improving the quality of basic education in rural schools in the municipality of Conde, state of Paraíba. The theoretical framework relies on researchers engaged in studies on higher education, distance education and teacher training, among which Barreyro (2008); Wedge (1989); Romanelli (1986); Bittar (2008); Jezine and Bittar (2013); Belloni (200); Gasparin and Oliveira (2012); Arroyo (2004); Fernandes (2004); Tardif (2012); Freire (1979, 1980, 1991); Therrien and Loyola (2001) and Bauer (2010). The work is characterized by a qualitative and quantitative approach, based on data from the Census of Education and INEP Index of Basic Education Development (IDEB), the municipal schools. Research subjects are teachers who are in the teaching profession in the rural schools of the county, who have completed graduation from UAB in the period 2007-2012, the coordination of the Polo and the secretary of education in the municipality. The survey results indicate that the training of teachers of basic education at the college level, under the modality of distance education contributes to the formation, qualification and monitoring of technological innovations for learning, and consequent qualification of teacher's pedagogic practice. The evolution data in IDEB schools of the county show improvement in the classification of position, but the research can not determine and assign a definite and direct relationship between the training of teachers to improve this index.

Keywords: Teacher education. Expansion of Higher Education. Distance Education

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01</b> – RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CONDE – 2013.....	35
<b>QUADRO 02</b> – RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CONDE – 2013.....	35
<b>QUADRO 03</b> – CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS – BLOCO I.....	39
<b>QUADRO 04</b> – ESTRUTURA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS – BLOCO II.....	40
<b>QUADRO 05</b> – INFORMAÇÕES DAS ESCOLAS INVESTIGADAS.....	52
<b>QUADRO 06</b> - CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS DE ACORDO COM O IDEB DE 2011.....	53
<b>QUADRO 07</b> - EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL – 1930/1964.....	62
<b>QUADRO 08</b> – EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL – 1960/1980 .....	70
<b>QUADRO 09</b> – EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL – 1990/2012.....	77

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 01</b> - ÍNDICES DO IDEB NOS ANOS DE 2005, 2007, 2009, 2011 E METAS PROJETADAS – BRASIL.....	48
<b>TABELA 02</b> - NOTAS DO IDEB DE 2005 A 2011 E PROJETO PARA O MUNICÍPIO DO CONDE-PB.....	40
<b>TABELA 03</b> – IDEB DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CONDE DO 5º E 9º ANO.....	51
<b>TABELA 04</b> – MATRÍCULAS DAS ESCOLAS INVESTIGADAS – 2007/2009/2011.....	53
<b>TABELA 05</b> – MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO DE 1960 A 1980.....	66
<b>TABELA 06</b> - MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL PÓS LDB NA MODALIDADE PRESENCIAL E A DISTÂNCIA – 2006/2012.....	80
<b>TABELA 07</b> - EXPANSÃO DAS IES, NO BRASIL, NORDESTE E PARAÍBA – 1996/2012.....	82
<b>TABELA 08</b> - NÚMERO DE POLOS DE EAD EM GRADUAÇÃO – 2009 A 2012.....	88
<b>TABELA 09</b> – NÚMERO DE MATRÍCULAS DE EAD EM GRADUAÇÃO NO BRASIL - 2000 A 2012.....	89
<b>TABELA 10</b> - EXPANSÃO DO SISTEMA UAB / JULHO 202009.....	98
<b>TABELA 11</b> – EXPANSÃO DO SISTEMA UAB NA PARAÍBA – 2007 a 2009.....	99
<b>TABELA 12</b> – MATRÍCULAS, CURSOS E CONCLUINTES, DAS IES PÚBLICAS NA PARAÍBA – 2012.....	101

## LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEAB	Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância
CEB	Câmara da Educação Básica
CECIERJ	Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de educação a Distância do Rio de Janeiro
CIER	Centro Internacional de Estudos Regulares
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
EP	Educação Popular
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos em Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de educação de Base
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Alunos

PO	Pastoral Operária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras do estado da Paraíba
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEES	União Estadual dos Estudantes
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I - CAMPO METODOLÓGICO DA PESQUISA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>20</b>
1.1 CAMINHO METODOLÓGICO.....	21
1.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	25
1.3 O LUGAR E O UNIVERSO DA PESQUISA.....	27
1.3.1 OS PROCEDIMENTOS E AS TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS.....	28
1.3.2 O REFERENCIAL PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	30
1.4 O MUNICÍPIO DO CONDE.....	32
1.4.1 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DO CONDE.....	34
1.4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS QUE COMPÕE A AMOSTRA DA PESQUISA.....	38
1.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DO IDEB.....	44
1.5.1 ANÁLISE DO IDEB DO MUNICÍPIO E DAS ESCOLAS QUE COMPÕEM O UNIVERSO DA PESQUISA .....	49
<b>CAPÍTULO II A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....</b>	<b>55</b>
2.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E OS MARCOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	55
2.1.1 A dualidade de forças, movimento estudantil e o regime militar: primeiro período (1930/1964).....	55
2.1.2 A reforma da Educação Superior: segundo período (1964 a 1980).....	63
2.1.3 Transição política, novas expectativas sociais: terceiro período (1980 a 2012).....	72
2.2 A expansão da Educação Superior.....	79
2.3 A expansão da Educação Superior: modalidade em educação a distância.....	84
2.3.1. A Universidade Aberta do Brasil como protagonista da expansão do ensino superior.....	90
<b>CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O IMPACTO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>102</b>
3.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O IMPACTO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: entrelaçada com a Educação do Campo e a emancipação.....	102
3.4 VOZES DOS PROFESSORES: análise das entrevistas.....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIA.....</b>	<b>138</b>



## INTRODUÇÃO

A motivação para trabalhar com a temática da formação de professores em nível superior, direcionada aos que atuam nas escolas rurais, advém da origem familiar, a partir de convivência com as histórias da cultura rural presentes desde a infância. Como também da participação em movimentos sociais que eclodiram na década de 80, a exemplo da participação na Pastoral Operária – PO<sup>1</sup>, no âmbito da Igreja Católica, que tinha como um dos eixos disseminar processos de mudança social. Essa pastoral era composta por trabalhadores de várias categorias, em que se procurava debater as contradições existentes do mundo do trabalho a partir dos fundamentos marxistas, desencadeando no engajamento político-social no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras do estado da Paraíba – SINTEP. Na oportunidade, deu-se os primeiros contatos com a Educação Popular, pautada nos princípios da pedagogia libertadora de Paulo Freire que busca o exercício da educação como prática de liberdade e impulsiona a promoção da autonomia pela esperança, a fim de motivar os sujeitos à transformação humana e social.

As experiências como militante e professora contribuíram para a formação e compromisso político e social com a educação voltada às classes populares, objetivo que acompanha a prática educativa como pesquisadora, efetivando opção pela compreensão da formação dos professores que atuam nas escolas rurais.

A partir do contato frequente com os colegas de ensino no exercício profissional e com os dilemas vivenciados nesse cotidiano, inevitavelmente reflexões foram surgindo sobre a formação dos professores que atuam em escolas rurais, acerca das dificuldades do acesso ao ensino superior e as limitações para o exercício da docência na educação básica, no que refere-se aos conteúdos e aos saberes a serem trabalhados com os aprendentes, que contemplassem a dinâmica da realidade rural.

O tema aqui apresentado “Formação docente na modalidade de Educação a Distância: impactos na escola de Educação Básica” teve origem a partir da caminhada como professora

---

<sup>1</sup>É uma pastoral a serviço da classe trabalhadora urbana, organizada, composta e dirigida pelos trabalhadores/as. A Pastoral Operária é um espaço para reflexão da vida dos trabalhadores e das trabalhadoras à luz da Bíblia e da Doutrina social da Igreja. Disponível em [www.pastaloperaria.org.br](http://www.pastaloperaria.org.br).

da Educação Básica do desejo e da necessidade de refletir sobre a prática de formação docente articulada à realidade social, na tentativa de contribuir com o debate acerca da formação superior para os docentes, em especial para os professores da educação básica rural do município do Conde - PB. O envolvimento com a temática da formação e a educação rural, iniciou-se em 1984, cursava o 2º grau, em habilitação ao magistério, quando ocorreu a inserção na educação, em uma escola da área rural, no município de Santa Rita, e atualmente na convivência diária como professores na educação rural, do município do Conde, do qual me encontro inserida como professora.

No município do Conde, o cenário da formação de professores segue a tendência nacional com relação à quantidade de professores no exercício da docência sem formação superior. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram que no Brasil apenas 68% dos professores da Educação Básica tem formação em nível superior e na Paraíba esse percentual cai para 59% (BRASIL, 2009). Empiricamente, é possível assinalar os principais motivos da falta de formação para estes profissionais, tais como: a dificuldade de locomoção e a disponibilidade de tempo para se dedicar aos estudos em função do trabalho.

Não é recente a preocupação com qualificação da formação de professor e com suas condições de exercício profissional. No entanto, a formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, diante da universalização do atendimento educacional. Na atualidade avolumam-se as preocupações ante o quadro de desigualdades sócio cultural que vivemos.

A problemática da formação de professores em nível superior tem ganhado nos últimos anos a centralidade nas discussões das políticas de reformas educacionais. Essas reformas educacionais trazem o reflexo de lutas e reivindicações históricas dos educadores, que a partir da década de 90, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.396/96), ganha mais visibilidade. É nesse contexto que a modalidade em EAD se configura como estratégia de formação de professores, através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – Decreto, 24 de abril de 2007, com o objetivo de ampliar a forma de oferta.

Nesse sentido a Educação a Distância, se configura como uma forma de formação continuada para professores, é parte de um vasto e contínuo processo de reformas educacionais, que faz parte do processo de expansão e democratização do acesso na educação

superior, como anunciado na Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010, p. 56), que indica que: “a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existem cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação”.

A oportunidade de cursar graduação, na modalidade a distância para muitos professores se torna uma realidade possível de acesso à educação superior. O ensino a distância, vem avançando, em termos de crescimento de matrículas cada vez mais no cenário brasileiro e, contribuindo para a democratização do acesso de pessoas, que em outras circunstâncias não tiveram acesso ao ensino superior.

No conjunto das políticas de expansão da Educação Superior, muitos são os programas federais, estaduais e municipais que objetiva a oferta da formação inicial em nível superior para os professores em exercício, todavia o foco de análise nessa pesquisa, será a modalidade em EAD. No entanto, Segenreich (2012), alerta que a discussão em torno da formação dos professores pela EAD, não têm sido contempladas nos estudos sobre políticas e práticas institucionais, o que nos conduz a tomar posição sobre o objeto de estudo. Por tanto, o caminho percorrido para delimitação do problema e para a fundamentação teórico-metodológica do nosso trabalho, não é casual, mas parte de observações empíricas e prática profissional.

Existe relação entre a formação superior de professores e melhoria de qualidade da Educação nas escolas Básicas Rurais do Município? A formação superior de professores na modalidade a distância tem gerado impactos na melhoria da escola básica rural do município do Conde? Parte-se da hipótese que essa relação é pertinente. E entende-se que o conceito de qualidade possui múltiplas abordagens, todavia nesse trabalho a relação da qualidade far-se-á a partir dos dados do Índice de Desenvolvimento da educação Básica (IDEB), por esse se constituir em um índice oficial de avaliação das escolas e de qualidade da educação básica.

O IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos em Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é um indicador de desempenho dos alunos obtidos através da Prova Brasil e o Sistema nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o indicador de rendimento obtido com o Censo Escolar.

Nesse sentido, a pesquisa pretende analisar a relação da formação docente e melhoria da qualidade da escola Básica no conjunto das políticas públicas de expansão de educação

superior em que se insere a EAD, como modalidade que amplia o acesso à formação de professores e pode possibilitar a melhoria dos índices de avaliação das escolas do município.

Desta forma, elencamos como objeto de estudo a formação docente e os impactos nas escolas da educação básica rural do município no Conde-PB. Em que o objetivo geral da pesquisa é analisar os impactos da formação docente, sob a modalidade de EAD, na melhoria da qualidade do ensino nas escolas básicas rurais do município do Conde. Para tanto os objetivos específicos são: Discutir o processo de expansão e acesso à educação superior, situando a modalidade da Educação a Distância como um campo de formação docente; Reconhecer os indicadores de avaliação da educação básica, tomando como parâmetro o IDEB e a avaliação das escolas do município do Conde; Analisar a evolução do IDEB das escolas municipais do Conde e relacionar com a formação docente; Analisar as trajetórias de formação superior dos docentes que atuam nas escolas do município do Conde e sua importância para a melhoria da prática docente e da escola básica.

A pesquisa será desenvolvida no município do Conde (PB). O polo de análise está localizado na região litorânea do estado da Paraíba, a 17 km da capital João Pessoa. Abrange a zona urbana e rural. Nossas observações surgem a partir dos cursos de licenciatura pela EAD, oferecidos através da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>2</sup> em parceria com a UFPB Virtual. O polo do Conde aderiu ao Projeto do Ministério da Educação em 2007 e tem como mantenedor a Prefeitura Municipal, iniciou com três cursos de graduação: Pedagogia, Letras e Matemática. No ano de 2010, foram ofertadas vagas para os cursos de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas. Com o crescimento da demanda e uma constante procura por novas graduações surgiu à necessidade da oferta de mais cursos e, atualmente, no ano de 2013, mais três cursos de graduação de licenciatura plena foram oferecidos no concurso vestibular, sendo eles: Computação, Letras Libras e Ciências Naturais e implantação de pós-graduação em Gestão Pública. Participarão do estudo professores que estão no exercício da docência nas

---

<sup>2</sup> O Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB – foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005. Atualmente é gerenciada pela CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior). O sistema é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas. Trata-se da oferta de ensino superior à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Nos municípios que desejam participar são montados Pólos de Apoio Presencial (PAPs), que possuem salas de aula, laboratórios didáticos, tutores para os alunos, biblioteca e outros recursos.

escolas rurais do município, que não tinham formação superior e que já concluíram a graduação pela UAB, no período de 2007 a 2012.

O recorte temporal estabelecido para a pesquisa será o período entre 2007 e 2012. A escolha da demarcação temporal justifica-se pelo período que foi iniciado a oferta de curso, em 2007.2, e 2012, a conclusão dos cursos de Pedagogia, Matemática e Letras. Com o objetivo de verificar os impactos da formação docente nas escolas rurais. Tomaremos como a referência de análise os dados do IDEB das escolas básicas do município no período anterior ao início da EAD e posterior ao ingresso dos professores nos cursos superiores.

A partir do levantamento bibliográfico, foram selecionados para o estudo as obras e documentos que tratam de aspectos ligados ao núcleo central das preocupações que motivaram essa pesquisa, ou seja, os temas relacionados à expansão da educação superior a partir da modalidade em EAD, formação de professores e a relação com a melhoria da Educação Básica.

A teoria deve ser capaz de interagir com questões reais, inteligível entre coisas, fatos, fenômenos e processos, além de organizar, ordenar e sistematizar o pensamento articulando-o ao real. Desta forma, o referencial teórico apoiam-se em pesquisadores que se dedicam a estudos sobre a educação superior, educação a distância e a formação de professores, dentre os quais Barreyro (2008); Cunha (1989); Romanelli (1986); Bittar (2008); Jezine e Bittar (2013); Belloni (200); Oliveira e Gasparin (2012); Arroyo (2004); Fernandes (2004); Tardif (2012); Freire (1979, 1980, 1991); Therrien e Loiola (2001) e Brandão (1995 e 2008).

Esse trabalho está estruturado em três capítulos, além da introdução e considerações finais. No capítulo I o *Campo Metodológica da Pesquisa e a Formação de Professores*, apresentamos os elementos que delinearão o caminho metodológico da pesquisa, destacando a opção pela pesquisa qualitativa e quantitativa, por considerar que elas apresentam aspectos técnicos que possibilitam uma melhor apropriação dos elementos a serem estudados. Para a análise dos dados, optamos pela Análise de Conteúdo. Contextualizamos o município, a educação do município, as escolas, o universo da pesquisa, o IDEB e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Na segunda parte com o título um breve histórico da *Expansão da Educação Superior e a Educação a Distância*, com a finalidade de compreender as mudanças que se processam na política da educação Superior e como a modalidade da Educação a Distância (EAD) se constitui no conjunto da expansão da Educação Superior no Brasil, na relação Brasil,

Nordeste e a Paraíba, tendo como marco a expansão do sistema a partir da análise da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96.

O terceiro capítulo, *A Formação dos Professores e o Impacto na Escola de Educação Básica*, tratamos da formação superior dos professores pela modalidade da Educação a Distância e o impacto na educação Básica. Trazemos uma breve reflexão acerca da Educação do Campo e a emancipação e as vozes dos professores na análise das entrevistas.

Por último, apresentamos as considerações finais do nosso estudo, respondendo ao problema central e aos objetivos da pesquisa, assim como. Esperamos que as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa e as descobertas realizadas por ela possam contribuir para a construção de novas políticas de formação de professores que dialoguem com os valores socioculturais vivenciados por professores da área rural, possibilitando o desenvolvimento de processos formativos que estejam comprometidos com a garantia da educação pública e de qualidade para todos.

## **CAPÍTULO I - CAMPO METODOLÓGICO DA PESQUISA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Os resultados de sua pesquisa são importantes. Seja um pesquisador engajado. Por mais parciais e provisórios que sejam os resultados de sua pesquisa, certamente, em alguma dimensão, e de alguma maneira, eles podem contribuir para tornar melhor o mundo e nossa vida dentro dele. Seja humilde, mas não seja omissos. Em vez de sonhar com a grande revolução, faça sua parte nas “pequenas lutas diárias”. Você não mudará o mundo, mas muitas coisas poderão ser diferentes se você não deixar sua pesquisa guardada só para você ou para um grupo seleto de “iniciados”.

Marisa Vorraber Costa

Esta seção é destinada a relacionar as bases utilizadas na descrição e avaliação dos dados observados através de um conjunto de técnicas, métodos e procedimentos adotados para a realização da pesquisa.

Na pesquisa em questão, a metodologia será apresentada na seguinte ordem: caminho metodológico, caracterização da pesquisa, o território e o universo da pesquisa, os procedimentos e as técnicas de coleta dos dados, o referencial para análise dos dados, o município do Conde, a educação do município, características das escolas que compõem a amostra da pesquisa, contextualização do IDEB e análise dos índices de avaliação do município e das escolas que compõem o universo da pesquisa.

## 1.1 CAMINHO METODOLÓGICO

A motivação para desenvolver a pesquisa acerca da formação docente pela modalidade a distância em nível superior e os impactos nas escolas básica rural no município do Conde é objeto em torno do qual se constituiu nosso problema de pesquisa. Partindo da análise do que vem sendo produzido em torno da formação dos professores e de sua realização por meio da EAD, concentramos nossos esforços na busca de elaborar novas questões que venham a contribuir com a produção do conhecimento sobre o tema pesquisado, tendo em vista que como evidencia Santos (1989). O conhecimento será sempre em processo de mudança.

O processo de pesquisa necessita de um aparato técnico, para podermos interagir com propriedade como sujeito social, com princípio educativo, numa concepção emancipatória. Como investigadores, seguimos um direcionamento que envolve leitura, reflexão e debate, para conseguir caminhar na proposta de criar um diálogo da ciência e o mundo (DEMO, 1999 p.16).

A prática da pesquisa é motivada quando é articulada para a condução de análise, discussão e, por conseguinte a reflexão e compreensão sobre o objeto de estudo, para tanto, a formação dos professores da educação básica em nível superior pela modalidade a distância faz parte do processo de expansão e democratização do acesso na educação superior, que está na agenda das reformas educacionais. E tem sido tema de diversos estudos, carecendo de maiores compreensões na perspectiva de analisar os possíveis impactos da formação na educação básica.

A reflexão sobre a formação dos professores de educação básica ganha centralidade tendo em vista o cenário de universalização do acesso ao ensino básico. As pesquisas em volta do trabalho docente são várias focamos nesse estudo que, o professor é percebido como um profissional indispensável à construção de uma escola que ofereça formação de qualidade a todos os alunos que chega ela. A presente pesquisa ganha pertinência por Lüdke e André, sem com isso, colocar a atividade de pesquisar como atividade rotineira, no entanto, “queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho” (1986, p. 2).

A formação de professores é um tema socialmente relevante, que para Charlot (2006, p.14), sempre representou entre os temas denominados de “objetos sociomidiáticos”, que “a

opinião pública e os políticos, e na esteira os jornalistas, questionam, sobre os quais a atenção se volta sem cessar, como se fossem importantes, que têm de ser resolvidos”. Para que a formação de professores deixe de ser objeto sociomidiático é necessário que seja construído enquanto objeto de pesquisa, isto é, construir o exercício da pesquisa. A pesquisa promove com os suportes teóricos a valorização na “passagem de objeto a sujeito” (DEMO,1999, p. 78). É sustentada nessa reflexão que acreditamos que a pesquisa sobre os impactos da formação dos professores em nível superior da educação básica se insere.

Temos o conhecimento que o campo da pesquisa em educação é complexo, que “em relação à função do pesquisador em educação, está baseado na necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social” (TRIVIÑOS, 1987, p.14). Concordando com o autor entendemos que pesquisar em educação, implica no julgamento de que o conhecimento a ser produzido não será fruto de análise totalmente controlada, é a característica do ser humano e de situações sociais que são sujeita a intempéries.

A pesquisa em educação é complexa pela condição que a educação se afirma “algo impreciso, sem fronteiras claras, e difícil de identificar” por Charlot (2006, p. 7). E sendo assim, pesquisa em educação implica o entendimento de que o conhecimento a ser produzido tem o movimento ao mesmo tempo, conhecimento, prática e políticas “é um campo de saber fundamentalmente mestiço” (idem, p. 9). No entanto, a pesquisa deve produzir um conhecimento rigoroso que é condição da produção científica, isto é, “um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião: ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados” (idem, p.10).

Os estudos de Japiassu (1992, p. 15) nos conduz a pensar a respeito da diferença entre saber que é transmissão de conhecimento e a ciência. Nem todo saber produzido é ciência. É neste processo de discussão acerca do saber e ciência que aparece a epistemologia<sup>3</sup>. A epistemologia vem contribuir com um estudo reflexivo sobre a produção do saber e para entendermos o que é produzir um conhecimento científico, para diferenciarmos do saber especulativo, por mais que esses objetos sejam socialmente relevantes, é preciso que ele seja construído enquanto objeto de pesquisa.

---

<sup>3</sup> Por epistemologia, no sentido bem amplo do termo, podemos considerar o estudo metodológico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. Haveria, assim, três tipos de epistemologia: epistemologia global (geral), epistemologia particular e epistemologia específica (JAPIASSU, 1934).

A pesquisa científica se coloca como um meio capaz de favorecer a produção de conhecimentos que sirvam à análise e à compreensão dessa realidade e de seus determinantes. Os esforços e investigações que pretendemos apresentar nesse trabalho são no sentido de poder contribuir na construção do conhecimento acerca do impacto da formação recebida pelo professor que vem sendo formado nesses novos espaços, como coloca.

[...] É por essa razão, aliás, que é preciso democratizar os resultados das investigações conduzidas por aqueles que estão alocados ao espaço específico da pesquisa: é preciso encontrar meios, canais e modos de coletivizar, com o conjunto da categoria, os avanços teóricos e técnicos-operativos alcançados pelos pesquisadores (NETTO, 2009, p. 69).

Nesse contexto, assumir-se como pesquisador em educação implica em possibilidade de refletir e agir sobre discursos impostos em relação à formação dos professores. “O campo de educação está saturado de discursos já instalados, já prontos. Qualquer que seja a questão, já há uma resposta, prática ou política” (CHARLOT, 2006, p.14). E nesse cenário estabelecido é difícil propor questões de maneira nova. No entanto, a formação de professores da educação básica pela modalidade em EAD carece de maiores investigações apesar de concordando com Charlot “há uma pressão, difusa, implícita, exercida sobre a escolha dos objetos de pesquisa” e na atualidade “sem nunca sair de moda, a formação de professores” (p.14). No entanto, “faltam mais estudos que se debruçam na relação entre políticas e práticas institucionais, que se refere à EAD” (SEGENREICH, 2012, p. 97). É nessa convicção que partimos em pesquisar sobre o impacto da formação dos professores da educação básica em nível superior pela modalidade em EAD.

No tocante aos desafios postos a formação dos professores e o impacto na educação básica, a pesquisa representa um meio condutor da produção de conhecimentos que sustenta à análise e à compreensão da realidade, dos determinantes, porque, “pesquisa exige explicitar, antes, de qual pesquisa se fala, tendo em vistas as diversas possibilidades de se entender esta prática” (FERREIRA, 2009, p. 44). Nessa perspectiva, que o conhecimento científico torna-se promotor de explicação.

Finalmente, o conhecimento científico é real (factual) porque lida com ocorrências ou fatos, isto é, com toda “forma de existência que se manifesta

de algum modo” (TRUJILLO, 1974, p. 14). Constitui um conhecimento *contingente*, pois suas proposições ou hipóteses têm sua veracidade ou falsidade conhecida através da experiência e não apenas pela razão, como ocorre no conhecimento filosófico. É *sistemático*, já que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos. Possui a característica da *verificabilidade*, a tal ponto que as afirmações (hipóteses) que não podem ser comprovadas não pertencem ao âmbito da ciência. Constitui-se em conhecimento *falível*, em virtude de não ser definitivo, absoluto ou final e, por este motivo, é *aproximadamente exato*: novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo de teoria existente (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 62).

Apresentamos os caminhos metodológicos que foram construídos para subsidiar o desenvolvimento de nossa pesquisa que teve como objetivo geral analisar os impactos da formação docente, sob a modalidade de EAD, na melhoria da qualidade do ensino nas escolas básicas rurais do município do Conde. Esse objetivo foi dividido, com o propósito de organizar o desenvolvimento da pesquisa:

1. Discutir o processo de expansão e acesso à educação superior, situando a modalidade da Educação a Distância como um campo de formação docente;
2. Reconhecer os indicadores de avaliação da educação básica, tomando como parâmetro o IDEB e a avaliação das escolas do município do Conde;
3. Analisar a evolução do IDEB das escolas municipais do Conde e relacionar com a formação docente;
4. Analisar as trajetórias de formação superior dos docentes que atuam nas escolas do município do Conde e sua importância para a melhoria da prática docente e da escola básica.

Apontamos os objetivos, passamos à discussão sobre a caracterização da pesquisa, os aspectos operacionais da pesquisa, que envolve: o ambiente, os sujeitos, os instrumentos e os critérios de análise dos dados.

## 1.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Consideramos que o presente estudo teve o intuito de analisar os impactos da formação docente, sob a modalidade de EAD, na melhoria da qualidade do ensino nas escolas básicas rurais do município do Conde, optamos pela abordagem quantitativa e qualitativa, que pode ser utilizada na pesquisa sem que haja uma escolha exclusiva por determinada abordagem. Filho e Gamboa (1995) veem aspectos positivos e limitações tanto na abordagem qualitativa, quanto na quantitativa.

A relativização das técnicas quantitativas ou qualitativas com relação a um conjunto maior, sem dúvida, ajudará a compreender sua dimensão no conjunto dos elementos da pesquisa e a revelar suas limitações de tal maneira que, para serem consideradas como opção na definição de alternativas da investigação ou como modelos científicos, precisam ser articuladas a outros elementos mais complexos. As técnicas por si não se tornam alternativas para a pesquisa. As opções técnicas só tem sentido dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizados ou elaborados (FILHO e GAMBOA, 1995, p.88).

Cada técnica ou método utilizado na pesquisa possuem limitações teóricas, como também pontos metodológicos fortes e fracos, a combinação dos enfoques quantitativos e qualitativos, garante que nenhuma das duas abordagens tenha prerrogativas sobre o outro.

Ambas perspectivas são necessárias, ambas podem funcionar conjunta e de forma complementar. O assunto a avaliar, as circunstâncias, o campo de investigação e de avaliação, assim como o objeto ou objetivo que se pretenda alcançar são fatores determinantes para decidir-se por uma ou outra alternativa ou para primar um enfoque em relação ao outro, definindo as funções que cada um tem a desempenhar dentro de um programa de investigação (MENDÉZ, 1986, p.13).

Os estudos de Goldenberg (2009) sobre a integração entre a análise quantitativa e qualitativa esclarecem que a associação entre essas duas abordagens é importante em determinados tipos de investigação. Nesta pesquisa ela é fundamental para o estudo de nosso

objeto e do nosso problema, pois utilizamos bancos de dados do Inep/MEC, a fim de analisar os dados numéricos e estatísticos do IDEB do município do Conde para o desenvolvimento da pesquisa.

A maior parte dos pesquisadores em ciências sociais admite, atualmente, que não há um único meio válido de coletar os dados em todas as pesquisas. Acreditam que há uma interdependência entre os aspectos quantificáveis e a vivência da realidade objetiva do cotidiano. A de trabalhar com dados estatísticos ou com um único grupo ou indivíduo, ou com ambos, depende das questões levantadas e dos problemas que se quer responder. É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os procedimentos necessários para as respostas que se quer alcançar [...]

Os métodos qualitativos e quantitativos, nesta perspectiva, deixam de ser percebidos como opostos para serem vistos como complementares (GOLDENBERG, 2009, p. 62).

Para tanto, é preciso que o pesquisador esteja aberto a mudar suas expectativas para que as novas necessidades que vão se colocando no contato com a realidade investigada que seja acolhida pelas preocupações do pesquisador e a combinação das abordagens quantitativas e qualitativas é vantajosa para a pesquisa avaliativa. Desse modo, os pressupostos teóricos que dão significados aos fatos investigados e permitem sua explicação e interpretação, devem ser continuamente revistos, considerando os dois enfoques igualmente, para atender às novas interrogativas que vão surgindo ao longo do estudo.

A análise quantitativa foi essencial na coleta e construção dos dados estatísticos que foram obtidos no banco de dados do Inep/MEC, do IDEB das escolas municipais do município do Conde. Sistematizados os dados, recorreremos a análise qualitativa para a sua interpretação e busca de seus significados e contradições. A abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (2005), parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, com isso o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, interligados por uma teoria explicativa” (CHIZZOTTI, 2005, p. 78). O objeto pesquisado e o sujeito da pesquisa não são revestidos de neutralidade, estão munidos de significados e relações diversas em suas ações.

A metodologia que iremos adotar em nossa pesquisa será de cunho exploratório em que buscaremos investigar e analisar os impactos da formação na melhoria da escola básica, no que se refere à formação dos professores pela modalidade de educação a distância.

A pesquisa exploratória é parte constituinte da pesquisa de campo tendo três finalidades principais: desenvolver hipóteses; aumentar a finalidade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e classificar conceitos (LAKATOS e MARCONI, 2010).

### **1.3 O LUGAR E O UNIVERSO DA PESQUISA**

Necessitando a pesquisa de um recorte temporal, territorial e dos sujeitos, decidiu-se inicialmente o período entre 2005 e 2012. A escolha temporal desse período é justificada pelo período que foi iniciado a oferta e a conclusão dos cursos de Pedagogia, Matemática e Letras, no Polo do Conde. Com o objetivo de verificar os impactos da formação nas escolas do campo. Tomaremos como a referência de análise os dados do IDEB das escolas básicas do município no período anterior ao início da EAD e posterior ao ingresso dos professores nos cursos superiores.

A escolha do território da pesquisa se deu a partir da prática docente da pesquisadora na educação básica no município do Conde e também preponderante pela carência de estudos sobre a formação de professores em nível superior pela modalidade em EAD. O presente estudo foi realizado nas escolas da educação básica do município do Conde.

Esta pesquisa foi constituída em duas etapas. A primeira etapa consistiu em realizar o levantamento dos sujeitos da pesquisa para que, a partir deste levantamento se pudesse consolidar o nosso objeto de estudo e conferir subsídios dos sujeitos para a etapa seguinte do estudo. Os critérios para a escolha dos sujeitos foram: ter a formação em nível superior em EAD, ser professor (a) da educação básica do município e ser professor (a) das escolas rurais do município.

Inicialmente foi realizado um levantamento prévio, em agosto de 2012, no Polo da UAB/UFPB, no município do Conde, a fim de identificar os sujeitos da nossa pesquisa. Com base nas informações que se dispunha no Polo do Conde, identificou-se a existência de

dezessete alunos que tinham concluído os estudos em nível superior em EAD. Em seguida realizou-se um levantamento junto a Secretaria da Educação do município, para identificar dos graduados, quem estava no exercício da docência no município, nas escolas da educação básica da área rural. Com base neste levantamento obtivemos o número total dos sujeitos da nossa pesquisa, totalizando sete sujeitos.

Os participantes desta pesquisa foram os professores da educação básica, que concluíram a formação em nível superior na modalidade a distância e que trabalham nas escolas rurais do município do conde, a coordenação do Polo e a secretária de educação do município. Portanto, o número da população elencada para esse estudo foi de nove sujeitos sendo: sete professores, um coordenador do Polo e a secretaria de educação do município. Os professores são todos da educação básica do município e tiveram a formação em nível superior na modalidade a distância, pela UAB/UEPB. Portanto, a entrevista foi realizada com 100% dos sujeitos, o que nos permitiu conhecer bem o nosso objeto a ser estudado.

### **1.3.1 OS PROCEDIMENTOS E AS TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS**

Pesquisar os possíveis impactos da formação dos professores em nível superior em EAD nas escolas básicas busca construir e realizar parâmetros críticos e criteriosos de análises. Tendo em vista essa necessidade, e, ainda, a de compreender a formação de professores em EAD dentro de uma totalidade que são as políticas públicas para a educação superior, a dinâmica da sociedade capitalista e a necessidade de interpretar as contradições existentes, utilizaremos dos recursos metodológicos da abordagem quanti-qualitativa.

Este estudo utilizou como procedimento técnico-metodológico: o constante levantamento bibliográfico, em teses e dissertações; pesquisa documental, especificamente das diretrizes e documentos legais sobre a Educação Superior, a modalidade de Educação a Distância, formação de professores da educação básica, coleta dos dados no banco de Dados do Inep/MEC composto: pelo Censo da Educação Superior e do IDEB, como também, a entrevista semiestruturada com os professores.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema em estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 166).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em novembro de 2013 a fevereiro de 2014, com os professores, coordenador do Polo e a secretaria de educação do município do Conde, sujeito da nossa pesquisa. Nesta, utilizou-se como instrumento de registro o computador com o aplicativo de gravar voz, mediante anuência dos entrevistados, para, posteriormente serem transcritas e analisadas.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista permite a aquisição da informação direta com o tema pesquisado no contato com o entrevistado, por Lüdke e André (1986, p.34) “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

A entrevista semiestruturada será a opção da pesquisa, que baseado nas orientações de Triviños, adota a característica de a entrevista ter a liberdade de seguir sua linha de pensamento e de experiências a partir do foco principal do trabalho. Como também, permite ajustar os horários e ambientes, para a realização das mesmas, por possibilitar aos sujeitos, flexibilidade para retomar ideias e expressar-se de maneira conectada aos objetivos do estudo em questão, tentando estabelecer um ambiente de liberdade e confiança.

[...] queremos privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as

perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação[...]

O investigador, ao mesmo tempo que se ajuda, deve apoiar o informante. Este, desde o começo, deverá ter a sensação de sua utilidade, de sua importância para as metas que se procura atingir (TRIVIÑOS, 1987, p.145-149).

As perguntas fundamentais não são estabelecidas a priori, mas “resultam não só da teoria que alimentam a ação do investigador, mas também de toda a informação que já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive realizado na escolha das pessoas que serão entrevistadas” (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Os estudos de Duarte (2002) apontam que para a realização de uma boa entrevista, que garanta a qualidade do material recolhido, exige um grande preparo: a) o pesquisador tenha muito bem definidos e introjetados os objetivos de sua pesquisa; b) que conheça com profundidade o contexto em que vai realizar sua investigação; c) que tenha introjetado o roteiro de entrevista; d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade; f) planejamento das situações de contato; g) pontualidade.

A codificação, que garante o anonimato dos sujeitos da pesquisa, foi feita da seguinte forma, identificamos os sujeitos da pesquisa com a letra P, de Professor (a), seguindo de um número de 1 a 7, o qual corresponde à ordem em que ocorre a entrevista.

### **1.3.2 O REFERENCIAL PARA ANÁLISE DOS DADOS**

Para o tratamento da análise dos dados, optamos pela Análise de Conteúdos – AC, proposta por Lurence Bardin (1997) que se refere a um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos voltados para a descrição do conteúdo das mensagens. Com base nesta metodologia, analisamos a fala dos sujeitos da pesquisa, obtidas com a aplicação das entrevistas, e articulamo-las com as diversas fontes de informação selecionadas para este estudo. Desse modo, inicialmente fiz uma leitura abrangente sobre os dados ainda em estado

bruto, deixando-me invadir pelo texto; depois os codifiquei, com o objetivo de expressá-los melhor.

A codificação corresponde à transformação dos dados brutos por intermédio do recorte, que permite representar o conteúdo. O recorte foi feito por tema que respondesse de forma significativa à pertinência em relação às características do material coletado e aos objetivos da análise. Buscou-se encontrar os “núcleos de sentido” (BARDIN, 1997, p. 136), que é conhecido como categorização, presentes nos dados, levando em consideração, principalmente, a frequência de sua aparição. O processo de categorização refere-se a uma operação que visa classificar os elementos constituintes de determinado discurso. Neste sentido, significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.

*A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...]. O critério de categorização pode ser semântico [...], sintático [...], léxico [...] e expressivo [...] (BARDIN, 1997, p. 147, grifo da autora).*

Assim, o procedimento adotado pautou-se no processo de categorização, a partir do qual, para cada assunto identificado no depoimento dos sujeitos entrevistados uma nova categoria de análise era delimitada. Mediante o processo de condensação das categorias, estas foram reduzidas ao número máximo de quatro:

- Caracterização dos entrevistados;
- Acesso;
- Formação;
- Emancipação.

O processo escolhido para a categorização dos dados foi o semântico, categorias temáticas. Buscou-se encontrar, nesse processo a pertinência de assuntos a que duas ou mais categorias remetiam, procurando estabelecer categorias mais amplas que permitissem uma análise aprofundada do conteúdo encontrado nos depoimentos dos sujeitos entrevistados.

Primeiro consideramos a ocorrência<sup>4</sup> dos depoimentos, isto é, os dados foram categorizados levando em consideração a existência de determinados assunto ou opiniões declarados pelos entrevistados. Segundo momento as mesmas categorias obtidas na análise de conteúdo foram submetidas à contagem de sua frequência absoluta<sup>5</sup>.

Utilizamos na íntegra, as falas dos entrevistados, articulando-as ao aporte teórico da pesquisa e às argumentações, com vistas a dar conta do objeto de estudo a partir dos indicadores para análise de conteúdo, como se poderá observar na parte referente à análise dos dados. Desse modo, efetivaram-se as inferências interpretativas, construindo os textos descritivos e analíticos, nos quais se buscou evidenciar as especificidades e generalidades dos dados analisados, suas aproximações e distanciamentos com o fenômeno estudado e entre os sujeitos.

#### **1.4 O MUNICÍPIO DO CONDE**

O município do Conde está localizado na Microrregião da mata paraibana. Situado a uma distância de 17 km da capital João Pessoa. O município abrange uma área territorial de 172,950 km<sup>2</sup> e se localiza no Litoral Sul da grande João Pessoa. O grande encantamento do município são as belezas naturais, as exuberantes praias da região, como Gramame, Jacumã, Praia do Amor, Carapibus, Coquerinho e Tambaba<sup>6</sup> atraem turistas de todo o Brasil e internacionalmente. O Conde faz limite: ao norte, a capital João Pessoa e Santa Rita; ao sul Pintibú e Alhandra; a oeste, a partir do Rio Gramame, faz fronteira com santa Rita, ao leste, com o Oceano Atlântico.

O IBGE faz referência às alterações toponímicas que ocorrem no município:

- Conde para conde de Pitimbu alterado, em 1920, Conde de Pitimbu para Conde alterado, em 1933;
- Conde para Jacoca alterado pelo Decreto Lei estadual nº 520, 31-12-1943;
- Jacoca para Vila Conde alterado, pela Lei estadual nº 318, de 07-01-1949;

---

<sup>4</sup> Índice de significância, de relevância (BARDIM, 1997, p. 134).

<sup>5</sup> Refere-se à quantidade e vezes que cada elemento aparece nos depoimentos dos entrevistados (BARDIN, 1997, p. 138)

<sup>6</sup> Praia de Tambaba, oficialmente naturista.

- Vila Conde para Conde alterado, pela Lei estadual nº 3107, de 18-11-1963.

Em relação à origem do nome Sousa (2008, p.72) nos ajuda a compreender:

Antes de receber o nome de Conde, a região, que hoje é a cidade chamava-se Jacoca, e se tratava de uma aldeia indígena do grupo Potiguara, que era muito importante na região do São Francisco e da chegada dos europeus. É só depois do *pacto* entre Tabajaras e portugueses, que estes conseguem expulsar os grupos indígenas fixados na região. Com o avançar do processo de colonização e a estabilização dos portugueses no Brasil, também os Tabajaras vão sendo expulsos da terra e dizimados.

A emancipação do município aconteceu no ano de 1963, com a Lei estadual nº 3.107/63, quando passou a se constituir como município autônomo, porém fazendo parte da chamada grande João Pessoa. Em 1997, Jacumã<sup>7</sup> é anexado ao município como distrito. Jacumã ganhou popularidade pelas festas populares, entre elas, o carnaval, um dos mais populares do litoral do Estado.

Os dados do IBGE apontam que o Conde tem uma população de 21.400 pessoas. A população concentra-se na sede do município, no distrito de Jacumã, que se localiza na faixa da praia, e em Gurugi, que se localiza na área rural.

O Conde tem áreas de características urbanas, porém, prevalece a rural, a economia se desenvolve através dos setores relacionados à pesca e agricultura; a atividade agropecuária, em especial aquelas relacionadas com o cultivo e processamento de cana-de-açúcar; atividades relacionadas ao turismo do sol e mar, com hotéis, pousadas, restaurantes, bares, passeios e outras afins do segmento; atividades imobiliárias, com implantação de loteamentos, construção compra e venda de imóveis tanto na faixa de praia, onde há uma concentração de residências de veraneio como na zona rural onde é significativa a existência de granjas e chácaras.

Atualmente, em pleno Século XXI, mesmo com áreas de características urbanas o município é predominantemente rural, e grande parte da população

---

<sup>7</sup> Pela lei municipal nº 184, de 27/06/1997. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

local sobrevive unicamente através do seu trabalho na terra. Mesmo com muitas dificuldades, existem posseiros que ainda resistem e sobrevivem da cultura de subsistência e que também aproveitam para vender parte de sua produção na feira de Oitizeiro, no bairro de Cruz das Armas, em João Pessoa. Mas há também os que vendem sua força de trabalho para os proprietários das granjas frutíferas de cana-de-açúcar, que ainda é uma das mais importantes culturas do Município (SOUSA, 2008, p. 75).

A presença da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFPB) no município a partir de 2007 criou novas oportunidades para o desenvolvimento econômico e cultural da cidade, com a oferta de estudos oferecida, em nível superior pela modalidade em EAD.

#### **1.4.1 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DO CONDE**

Empiricamente compreendemos que a educação no Conde acontece sem respeitar as especificidades do campo. No município prevalecem as características rurais, porém, as escolas não trabalham com calendário diferenciados respeitando a cultura da colheita da agricultura como tem assegurado na LDB/96, no Capítulo II, que trata das disposições gerais da educação básica, Art. 28, II, “organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas”.

A escola segue com uma estrutura rígida de caráter homogêneo sem reconhecer o movimento por uma Educação do Campo. Arroyo (2004, p. 84) assevera que “A escola não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula, temos que reinventar tempo e espaços escolares que deem conta proposta de educação rural”.

Segundo dados da Secretaria de Educação do Conde, o município possui 29 escolas, das quais apenas quatro são da área urbana, conforme quadro abaixo:

**QUADRO 01 – RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CONDE - 2013**

Nº	UNIDADE DE ENSINO	CARACTERÍSTICA	LOCALIDADE
01	CRECHE JERANIL LUNDGREN	RURAL	JACUMÃ
02	CRECHE NOÊMIA ALVES	RURAL	CONDE
03	CRECHE ANTONIO MARANHÃO	RURAL	POUSADA
04	CRECHE COMUNITÁRIA MARIA VINAGRE RÉGIS	RURAL	CONDE
05	CRECHE ALFREDO RODRIGUES DOS SANTOS	RURAL	GURUGI
06	CRECHE VÓ LOURDINHA	RURAL	ADEMÁRIO RÉGIS
07	E.M. ANTONIO DE SOUZA SANTOS	RURAL	GARAPÚ
08	E.M. ANTONIO RAIMUNO DOS SANTOS	RURAL	CAXITÚ
09	E.M. ANTONIO BENTO DA SILVA	RURAL	GUAXINDUBA
10	E.M. BENEITO ROBERTO DA PAIXÃO	RURAL	PARIPE
11	E.M. CORONEL JOCA VIRIATO	RURAL	UTINGA
12	E.M. DEPUTADO JOSÉ MARIZ	URBANA	JACUMÃ
13	E.M. ABELARDO ALVES DE AZEVEDO	RURAL	LOT. N.S DAS NEVES
14	E.M. JOÃO CARNEIRO DA SILVA	RURAL	MATA DA CHICA I
15	E.M. JOÃO GOMES RIBEIRO	URBANA	LOT. N.S. CONCEIÇÃO
16	E.M. JOSÉ ALBINO PIMENTEL	RURAL	GURUGI
17	E.M. JOSÉ COSMO DE SANTANA	RURAL	FREI ANASTÁCIO
18	E.M. JOSÉ JOÃO DA SILVA	RURAL	TAMBABA
19	E.M. LINA RODRIGUES DO NASCIMENTO	RURAL	GURUGI II
20	E.M. MANOEL PAULINO	URBANA	POUSADA
21	E.M. MARIA DA PENHA ACCIOLY	RURAL	PITUAÇÚ
22	E.M. MARIA EUNICE DO EGITO COSTA	RURAL	SALSA
23	E.M. MARIANO ELEOTÉRIO DO NASCIMENTO	RURAL	BARRA DE GRAMAME
24	E.M. MATA DA CHICA II	RURAL	MATA DA CHICA II
25	E.M. PROFª NOÊMIA ALVES DE SOUSA	RURAL	CENTRO
26	E.M. OVÍDIO TAVARES DE MORAES	RURAL	MITUAÇÚ
27	E.M. REGINA GOMES DE ALMEIDA	RURAL	CAPIM-AÇÚ
28	E.M. REGINALDO CLAUDINO DE SALES	RURAL	ASSENTAMENTO DONA ANTONIA
29	E.M. ADEMÁRIO RÉGIS	RURAL	CONJ. ADEMÁRIO RÉG

Fonte: Quadro próprio extraído dos dados da Secretaria da Educação do Conde.

Ao que diz respeito ao Sistema de Ensino Municipal, em 2012 atendeu a uma demanda de 4.321 alunos matriculados no ensino fundamental, que foi distribuído conforme o quadro abaixo:

**QUADRO 02 – MATRÍCULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL, MUNICÍPIO DO CONDE/PB - 2012**

ED. INFANTIL		FUNDAMENTAL		EJA
Creche	Pré-escola	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	
115	390	1.708	1.593	515

Fonte: Secretaria da educação

O ensino médio é oferecido na Escola Estadual Prof<sup>o</sup> João Cunha Vinagre e no anexo em Jacumã, na E.M. Dep. José Mariz, no horário noturno, totalizando 543, em 2012. Logo percebemos uma distorção muito grande, do ensino fundamental para médio. O ensino médio representa 12,2% das matrículas do ensino fundamental. Sousa (2008, p. 88) aponta em sua pesquisa sob a educação no município do Conde a evasão escolar, decorrente do trabalho dos alunos da agricultura.

A evasão escolar, por exemplo, ainda, nos dias de hoje, é um grande problema no país e no município do Conde, pois os alunos, devido as suas condições sociais, porque precisam trabalhar na agricultura para ajudar no sustento da família, o que termina desestimulando-os para a escola.

Como professora do município do Conde me apoio a esses depoimentos por ter passado por situações semelhantes. Em determinadas época o aluno se ausenta da escola por dias, em função da cultura da agricultura. O contexto educacional no município da década de 1990, até os dias de hoje parece não ter avançado, Sousa (1991), em sua obra *Uma história do Conde* relata através das entrevistas realizadas com professores, dilemas que dificultam a rotina de normalidade mínima da educação básica do município. Israel Sousa (2008), dezessete anos após os estudos da autora, aponta nas entrevistas feitas com os professores dificuldades básicas de infraestrutura mínima para a educação básica local, “por sinal tem até uma sala que é feita num galpão aí atrás, do salão fizeram uma salinha” (p. 89).

Na atualidade, as dificultadas de acesso às escolas, de material escolar, renumeração do professor, e adequação de calendário de acordo com a necessidade e as características da realidade econômica e social dos alunos, são presentes. O cenário da educação básica no Conde aponta para um descompasso entre o desenvolvimento econômico do município e a educação básica. O município tem negado uma estrutura escolar mínima para garantir o direito à educação básica de qualidade, falta incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, dando mais dignidade à educação rural. Segue ainda uma visão simplista e carregada de negação dos direitos aos povos das escolas rurais.

Tratamos as escolas da área rural como escola rural, sem a alusão ao termo escolas do campo, para as escolas do campo, deveriam possuir seu projeto pedagógico voltado para a Educação do Campo.

A Educação do Campo, construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, é traduzida como uma concepção político-pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativista (CNE/MEC, 2002)<sup>8</sup>.

Regido pela legislação através do Parecer do CNE/CEB nº 36/2001 do Ministério de Educação<sup>9</sup>, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. As concepções da escola do campo fogem a imagem que foi construída historicamente pelos “Senhores do Campo” como relata Arroyo (2004).

A imagem que sempre temos na academia, na política, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler (p. 71).

As escolas rurais apresentam historicamente um conjunto de problemas e dificuldades: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos por falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas

---

<sup>8</sup> Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/.../EducCampo01.....](http://portal.mec.gov.br/cne/.../EducCampo01.....) Acesso em, 15/07/2014.

<sup>9</sup> Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/.../EducCampo01.....](http://portal.mec.gov.br/cne/.../EducCampo01.....) Acesso em, 25/07/2014.

pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana (BATISTA, 2009, p. 14).

A prioridade das escolas do município está ainda nos conteúdos escolares, como conhecimentos dissociados da vida dos sujeitos que a constituem em detrimento dos conhecimentos necessários à população rural. Compreendemos que dessa forma a educação oferecida no município não contribui para a construção de uma escola cidadã.

#### **1.4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS QUE COMPÕE A AMOSTRA DA PESQUISA**

As escolas municipais rurais que compõem a amostra de nossa pesquisa, como já foi explicitado na seção 2.3 deste capítulo, segue o critério de ter professores com formação em nível superior em EAD, no ano de 2012, portanto, foram cinco estabelecimento de ensino, incluindo duas creches, são elas:

1. EMEIEF João Carneiro da Silva
2. EMEIEF Reginaldo Claudino de Sales
3. EME Prof<sup>a</sup> Lima Rodrigues do Nascimento
4. Creche Noêmia Alves
5. Creche Vô Lurdinha

Nas unidades de ensino 1 e 4 temos dois professores sujeitos da pesquisa que lecionam, nas demais apenas um professor, totalizando sete professores. Para buscarmos informações sobre as escolas, procuramos a Secretaria da Educação do município. Percebemos que pelo montante de atividades dos gestores e dos funcionários seria inviável, buscar informações dos dados para a investigação nos próprios estabelecimentos de ensino. Também porque nem todos os gestores têm informações, por estarem assumindo a gestão nas escolas ou creches recentemente. Os gestores das escolas e creches do município assumem a gestão por indicação política, no ano de 2012 estava acontecendo no município mudança de governo, em função da eleição para prefeito e vereadores acontecida em 2011, e consequentemente mudança de gestores das unidades de ensino, o que dificultou muito nossa pesquisa.

Resolvemos agrupar em dois blocos as informações a serem colhidas sobre as escolas, junto a Secretaria de Educação: o primeiro trata da localização e estrutura física e o segundo trata da estrutura pedagógica. A apropriação dessas informações representa grande importância para compreender ou mesmo fundamentar o campo de estudo, no qual estamos inseridos:

### QUADRO 03 – CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS – BLOCO I

	<b>EMEIEF JOÃO CARNEIRO DA SILVA</b>	<b>EMEIEF REGINA CLAUDINO DE SALES</b>	<b>EMEF PROFª LIM RODRIGUES DO NASCIMENTO</b>	<b>CRECHE NOÊMIL ALVES</b>	<b>CRECHE VÔ LURDINHA</b>
Localização	Sítio Mata da Chica	Assentamento Dona Antônia	Sítio Gurugi	Conde	Conjunto Ademário Régis
Quantidade de sala de aula	03	13	17	02	02
Tem biblioteca	Não	Não	Sim	Não	Não
Tem sala de Informática	Não	Não	Não	Não	Não
Tem pátio	Não	Não	Não	Não	Não
Tem refeitório	Não	Não	Não	01*	01*
Existe outro espaço que não foi mencionado	Não	Não	Não	Dormitório**	Dormitório**

Fonte: Secretaria de Educação

\*O refeitório é no espaço de sala de aula, ou seja, não tem um espaço específico para refeitório.

\*\*O dormitório também acontece no espaço da sala de aula.

A aproximação com os respectivos estabelecimentos de ensino para a coleta de dados nos permite concluir que a estrutura física tanto das creches como das escolas não estão dentro de uma perspectiva do que seria ideal para o funcionamento. As creches não têm: refeitório, dormitório, os colchões não tem revestimento com material lavável, banheiros adaptados para crianças, pátio, lavanderia e serviços gerais. Em consequência da falta de estrutura física e para a garantia de funcionamento, os profissionais usam muito improvisos. Em meio à precarização estrutural das creches acreditamos que o conforto ambiental, a acessibilidade e a segurança das crianças ficam comprometidas.

Nas escolas o cenário não é diferente, elas não apresentam uma boa estrutura física. Das três escolas pesquisadas apenas uma tem biblioteca. As escolas só dispõem de sala de

aula, banheiros, cozinha, dispensa, secretaria e direção. Nos depoimentos dos professores fica evidente a dificuldade de execução de algumas atividades em função da falta de estrutura. Percebemos uma precarização e muito improvisado para a garantia do funcionamento das unidades de ensino

#### QUADRO 04 – ESTRUTURA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS – BLOCO II

	<b>EMEIEF JOÃO CARNEIRO DA SILVA</b>	<b>EMEIEF REGINA CLAUDINO DE SALES</b>	<b>EMEF PROFª LIMA RODRIGUES DO NASCIMENTO</b>	<b>CRECHE NOÊMIA ALVES</b>	<b>CRECHE VÔ LURDINHA</b>
Nível de ensino Ofertado	Educação infantil e Fundamental I	Educação infantil, Fundamental I, EJA I e II	Fundamental II	Educação Infantil	Educação Infantil
Turmas que Funcionam	Pré-escolar ao 5º ano (multisseriado), sendo: 1 turma: Pré e 1º ano; 1 turma: 2º e 3º ano; 1 turma: 4º e 5º ano.	Pré-escolar 1º ao 5º ano EJA I e II	6º ao 9º ano	1 turma: Maternal I e II e Jardim I; 1 turma: Jardim II e Pré-escolar	1 turma: Maternal I e II e Jardim I; 1 turma: Jardim II e Pré-escolar.
Turnos de Funcionamento	Manhã e tarde	Manhã, tarde e Noite	Manhã e tarde	Manhã e tarde	Manhã e tarde
Quantidade de Professores	03	10	16	01	02
Quantidade de Funcionários	01 supervisora 01 diretor 01 agente administrativo 01 merendeira 01 auxiliar de serviços	01 supervisora 01 diretora 03 auxiliares de serviço 04 merendeiras 01 agente Administrativo 01 diretor adjunto	01 supervisora 01 diretora 02 auxiliares de serviço 02 merendeiras 03 agente administrativo 01 diretor adjunto 01 orientador 01 bibliotecária	01 professora 05 monitoras 02 merendeiras 01 auxiliar de limpeza 01 coordenadora	02 professoras 04 monitoras 01 merendeira 01 auxiliar de limpeza 01 coordenadora
Existem programas		Mais Educação;	Mais Educação;	Não é assistida por nem um	Não é assistida por nem um programa

educacionais na escola? Quais?		Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE; Plano de Desenvolvimento Escola – PDE, e o Projeto Se Liga	Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE; Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE; Escola Acessível e Atleta na Escola.	programa	
Qual (s) comunidade (s) é (são) atendida (s) na escola?	Sítio Mata da Chica I	Assentamento Dona Antônia	Sítio Gurugi II	Conde	Conj. Ademário Régis

\*O refeitório é no espaço de sala de aula, ou seja, não tem um espaço específico para refeitório.

\*\*O dormitório também acontece no espaço da sala da aula.

Do ponto de vista pedagógico, as creches e escolas pesquisadas procuram se organizar a partir das orientações da Secretaria de Educação e Cultura do município. As creches não têm o projeto político-pedagógico e as escolas estão em processo de construção.

A aproximação com as respectivas creches e escolas, para o trabalho de coleta de dados, e os diálogos empreendidos, no interior das mesmas, permitiram a observar que os problemas de ordem física, como por exemplo, a inconstância do fornecimento de água potável, a ausência de um pátio coberto, entre outros, comprometem significativamente o trabalho pedagógico.

Nos depoimentos dos professores fica evidente a dificuldade de execução de algumas atividades em função da falta de estrutura. As atividades físicas nas três escolas pesquisadas são feitas em um terreno baldio próximo da escola. Os projetos pedagógicos que culminam em atividades coletivas, ficam comprometidas porque não tem espaço para apresentação, apreciação e a observação. Nas creches, acontece o mesmo, as atividades ficam muito limitadas, só podem acontecer no interior das salas e em um terraço. As duas creches não tem muros e o quintal é um terreno acidentado.

É neste cenário que ganha importância a formação dos professores em nível superior na modalidade a distância pela familiarização com a ferramenta computador e a internet, por

considerar que as escolas são desprovidas de laboratório de informática. Os professores relataram que a partir da graduação em EAD eles mesmos pesquisam e promovem interação em sala de aula com as novas mídias.

Dos estabelecimentos de ensino investigado, só uma escola tem biblioteca, as demais usam da criatividade e improvisação para dinamizar a prática de leitura. No município tem uma biblioteca pública que fica no centro do Conde. Os alunos das escolas pesquisadas ficam excluídos de manterem uma visita constante. A biblioteca fica muito distante de suas escolas e das suas residências. As escolas pesquisadas ficam em comunidades de difícil acesso, são poucos os transportes que trafegam nas comunidades.

O acompanhamento pedagógico nas creches e escolas acontece, seguido da orientação da Secretaria de Educação, que mantém uma supervisora escolar para visitar as unidades duas vezes na semana. Os professores não contam com uma coordenação pedagógica direta nas unidades nem na Secretaria.

A EMEIEF João Carneiro da Silva é considerada uma escola de pequeno porte, portanto, trabalha com classes multisseriada. A escola trabalha com alunos do Pré-escolar ao 5º ano em três turmas sendo assim dividida: Pré-escolar e 1º ano, 2º e 3º ano e 4º e 5º ano. São consideradas multisseriadas quando na organização de turmas escolares agrupa-se, na mesma sala de aula, um professor com alunos de diferentes séries e idades. Esta é uma prática recorrente nas escolas públicas, especialmente as localizadas na zona rural do nosso país, em razão especialmente do número reduzido de alunos e das dificuldades de deslocamento, o que podemos afirmar com a escola em estudo.

As classes multisseriadas oportunizam aos alunos acesso à escolarização em sua própria comunidade. Característica que poderia contribuir significativamente para o fortalecimento da cultura rural, se não fosse os problemas que envolvem a dinâmica educativa das classes multisseriadas<sup>10</sup>. No entanto, a experiência das classes multisseriadas tem acarretado sérios problemas no cotidiano escolar tanto para o professor quanto para o aluno.

---

<sup>10</sup> As classes multisseriadas têm representado no contexto educacional da educação básica no nosso país, um desafio que levou o Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Infância e da Juventude do Estado do Tocantins, região norte, a emitir em abril de 2013, uma Nota Técnica sobre as classes multisseriadas “A presente Nota Técnica trata de um fenômeno complexo na educação, que representa um dos maiores desafios pedagógicos da educação brasileira na perspectiva do efetivo reconhecimento e garantia do direito à educação à todos”. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/2013-04-12-nota-tecnica-classes-multisseriadas%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/2013-04-12-nota-tecnica-classes-multisseriadas%20(1).pdf). Acesso em: 20/05/2014.

Estudos de Rosa apud Ferri (2008, p. 228), indica algumas limitações que os professores afirmam ter ao lecionarem em classes multisseriadas. São elas:

- a) o professor sente solidão e está, de fato, isolado;
- b) há dificuldade de atendimento individual aos alunos;
- c) as crianças têm dificuldade em se adaptarem à 5ª série;
- d) o professor acumula cargos: é também merendeiro, faxineiro, diretor, secretário;
- e) existem dificuldades de acesso ao material didático e às bibliotecas;
- f) atender quatro séries ao mesmo tempo é muito trabalhoso;
- g) as crianças de 1ª série, no processo de alfabetização, são muito prejudicadas, pois não têm a atenção de que necessitam;
- h) planejar para quatro séries, fazer quatro planos por dia é demais;
- i) a aprendizagem das crianças parece mais lenta, porque é muito dificultada pelo contexto em que elas vivem. Elas quase não têm acesso a livros, quase nunca saem da comunidade;
- j) o professor, que não mora na comunidade, não tem tempo de conhecer melhor a comunidade e seus alunos. Se depender de ônibus, quase não tem tempo nem para dar o período de aula, pois precisa utilizar-se do único transporte da região que sai no mesmo horário de aula;
- l) são crianças muito diferentes entre si. Há crianças de 7, de 13, de 14 anos. Os grupos são muito heterogêneos.

Outro dado preocupante que nos chamou atenção é que a EMEIEF João Carneiro da Silva, segundo dados da Secretaria da Educação, não é atendida por programas

educacionais<sup>11</sup>, como as demais escolas que compõem a nossa amostra de pesquisa, dado este que a torna mais isolada.

As escolas rurais apresentam historicamente um conjunto de problemas e dificuldades: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos por falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana (BATISTA, 2013, p. 14).

As informações colhidas nas visitas das creches e escolas nos deu conhecimento para compreendermos a realidade do nosso campo de pesquisa. A partir dessas informações e do suporte teórico partimos para analisar o IDEB do município e das escolas que compõem a nossa amostra de pesquisa, a fim de perceber se houve impacto da formação superior dos professores a distância nas escolas da educação básica rural do município.

## **1.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DO IDEB**

Essa seção trata dos fatores investigativos das escolas municipais da educação básica do município do Conde, que compõem a amostra de nossa pesquisa onde os professores entrevistados lecionam, na busca de diagnosticar os referenciais considerados quantitativos apresentados no IDEB. O universo de nossa pesquisa é de cinco unidades de ensino sendo: três escolas, local de trabalho dos professores P4, P5, P6 e P7 e duas creches, onde as professoras P1, P2 e P3 lecionam. As creches não entram na avaliação do IDEB, portanto, iremos trabalhar com as escolas:

1. EMEIEF João Carneiro da Silva
2. EMEIEF Reginaldo Claudino de Sales
3. EME Prof<sup>a</sup> Lima Rodrigues do Nascimento

---

<sup>11</sup> A Secretaria de Educação do município não justificou a ausência de programas educacionais para a Escola.

No entanto, é necessário ampliar o estudo dos dados quantitativos do IDEB de todas as escolas municipais da educação básica do Conde, para em seguida fazermos um recorte para as escolas supracitadas.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos em Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É um instrumento de medida que combina os dois indicadores de desempenho dos alunos: o primeiro é um indicador de desempenho dos alunos, obtido através da Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o segundo um indicador de rendimento obtido com o Censo Escolar.

A forma geral do IDEB é dada por<sup>12</sup>:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}$$

Em que,

$i$  = ano do exame (Saeb e prova Brasil) e do Censo escolar;

$N_{ji}$  = média da proficiência em língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade  $j$ , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

$P_{ji}$  = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade  $j$ ;

Importante ressaltar ainda que o IDEB foi criado no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – programa de metas desenvolvido pelo Ministério da Educação, com um conjunto de programas articulados entre si, objetivando melhorar a qualidade da educação brasileira. O PDE está sustentado em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social. Nesse quadro, o IDEB atua como fonte de informações para as ações de responsabilização e consequente mobilização social, além de estabelecer conexões inéditas no país entre avaliação, financiamento e gestão. Desse modo, foi necessário um trabalho conjunto entre a equipe do Inep e a equipe do Ministério da Educação, no sentido de alinhar os objetivos e as premissas

<sup>12</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado>. Acesso em 22/07/2014

do indicador e de suas metas com as diretrizes do PDE<sup>13</sup> (FERNANDES, 2007. S/N<sup>14</sup>).

O primeiro indicador a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações, utilizadas para diagnosticar, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC. Os estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas do país realizam a cada dois anos a Prova Brasil. É por meio dos testes de língua portuguesa e de matemática que o MEC monitora os índices de qualidade da educação. A Prova Brasil contém questões de múltipla escolha com quatro ou cinco alternativas. Em português a centralidade é em leitura e a de matemática aborda a solução de problemas. Consta também, um questionário socioeconômico e cultural em que o foco é dos alunos responderem sobre os fatores que influenciam seu desempenho nas provas. A realização e o desenvolvimento das provas acontecem sobre a responsabilidade do Inep, com a parceria das secretarias estaduais e municipais de Educação<sup>15</sup>.

O segundo indicador de desempenho é obtido com o Censo Escolar da educação básica, sobre o rendimento dos alunos do ensino fundamental e médio, que inclui a aprovação, reprovação, abandono, entre outros, acontece todos os anos sobre a coordenação do Inep. Trata-se de um levantamento de dados estatístico-educacionais que envolvem todas as escolas públicas e privadas do país, com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação<sup>16</sup>.

O decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, determina no Art. 3º “a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”. Trata-se da combinação da média dos estudantes na Prova Brasil, em português e matemática ao final das séries terminais da educação básica, 5º e 9º ano, e da taxa média de aprovação. A pontuação média varia de 0 a 10. Destacamos que, ao relacionar fluxo (aprovação) e proficiência em exames padronizados (desempenho), o governo tem a intenção de controlar a taxa de abandono, reprovação e aprendizagem (MEC, 2007, p. 5).

---

<sup>13</sup> Plano elaborado a partir do documento “Todos pela Educação” – movimento organizado em 2006 por diferentes setores da sociedade e que defendem metas qualitativas a serem atingidas pela educação no Brasil. Documento disponível em: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br).

<sup>14</sup> Fonte: [http://inovacao.enap.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=298](http://inovacao.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=298)

<sup>15</sup> Fonte: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br).

<sup>16</sup> Fonte: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br).

É importante lembrar que a rede de ensino municipal ou estadual terá o IDEB calculado, quando disponibilizado dos resultados da Prova Brasil e das taxas de aprovação obtidas do Censo Escolar nos prazos estabelecidos pelo INEP.

A projeção de melhoria do IBEB do Brasil é feita com os indicadores de desempenho e rendimento, dos estados, municípios e escolas, referentes ao 5º ano e 9º ano do ensino fundamental, e ao ensino médio quando couber. As metas individuais foram calculadas bianualmente de 2007 a 2021. A perspectiva é que em 2021 o Brasil tenha obtido a média 6,0. Esta foi a média alcançada em 2003 pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), nos exames do Programa Internacional de Alunos (PISA)<sup>17</sup>. Nesse cenário o IDEB representa o rumo, no sentido de acompanhar a qualidade e o desempenho do sistema de ensino.

A partir da criação do IDEB, calculado por escola, por rede e para o próprio país, foi possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais (MEC, 2007, p. 22).

A partir das notas obtidas pelo IDEB, é possível realizar projeções, na expectativa de alcançar um nível de qualidade até 2021. A tabela abaixo apresenta os dados obtidos nos biênios de 2005 a 2011 e a projeção para o ano de 2021, do 5º e 9º ano do ensino fundamental, em nível de Brasil.

---

<sup>17</sup> O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: 22/06/2014.

**TABELA 01 - ÍNDICES DO IDEB NOS ANOS DE 2005, 2007, 2009, 2011 E METAS PROJETADAS - BRASIL**

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL					ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL					
	IDEB OBSERVADO				METAS	IDEB OBSERVADO				METAS
	2005	2007	2009	2011	2021	2005	2007	2009	2011	2021
TOTAL	3.8	4.2	4.6	5.0	6.0	3.5	3.8	4.0	4.1	5.5
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA										
PÚBLICA	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8	3.2	3.5	3.7	3.9	5.2
ESTADUAL	3.9	4.3	4.9	5.1	6.1	3.3	3.6	3.8	3.9	5.3
MUNICIPAL	3.4	4.0	4.4	4.7	5.7	3.1	3.4	3.6	3.8	5.1
PRIVADA	5.9	6.0	6.4	6.5	7.5	5.8	5.8	5.9	6.0	7.3

Fonte: Tabela própria construída a partir dos dados do Inep/MEC 2011.

É importante destacar que a busca pela qualidade vem junto às medidas de regulação já citadas, motivados pelo grande contingente de alunos que estão saindo do ensino fundamental com uma aprendizagem insatisfatória denominada como a “indústria da aprovação automática” (MEC, 2007, p. 21).

O IDEB se constitui no principal indicador utilizado para monitorar a qualidade da educação básica no país. A proposta oficial é coibir a reprovação indiscriminada e estabelecer metas para os sistemas de ensino e as escolas, numa mobilização pela qualidade da educação para que, em 2021 o país atinja a meta de qualidade educacional dos países desenvolvidos.

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescente com acesso à escola, não desperdiçassem tempo em repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem (FERNANDES, 2007 p. 1).

No monitoramento e intervenções realizados pelo Ministério da Educação, com a intenção de ter adesão de todos no projeto de melhoria da educação, foi feito um acordo denominado “Compromisso Todos pela Educação”, já citado, estabelecendo um vínculo no sentido de que cada governo, na sua esfera, desenvolvesse mecanismos para que houvesse comprometimento na melhoria do IDEB. As escolas que conseguissem cumprir as metas seriam beneficiadas com o aumento de recursos no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). As redes de ensino com baixo IDEB se comprometeram, através do Plano de Ações Articuladas (PAR), a criar estratégias para melhorar o ensino, com assessoria técnica para a criação e desenvolvimento das ações.

Em todas as regiões do país foi registrado ajuda aos municípios, com destaque para os municípios das regiões norte, nordeste e centro-oeste com índices abaixo da média nacional. A ajuda foi regulamentada com a Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 029, de 20 de junho de 2007, onde consta a relação dos municípios considerados prioritários para receber apoio com ações de assistência técnica e financeira. O município do Conde, não consta na lista por ter alcançado a meta no IDEB no ano de 2007.

### **1.5.1 ANÁLISE DO IDEB DO MUNICÍPIO E DAS ESCOLAS QUE COMPÕEM O UNIVERSO DA PESQUISA**

Procura-se observar o comportamento dos resultados do IDEB nas séries iniciais e finais do ensino fundamental no município do Conde e em especial as três escolas que os professores entrevistados lecionam. O estudo trabalha com dados quantitativos obtidos em base de dados nacional do IDEB.

**TABELA 02– NOTAS DO IDEB DE 2005 A 2011 E PROJETO PARA O MUNICÍPIO DO CONDE-PB**

4ª série/5º ano												
IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS							
MUNICÍPIO	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
CONDE												
	2.8	3.2	3.9	4.0	2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1

**8ª série/ 9º ano**

IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS							
MUNICÍPIO	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
CONDE												
	2.6	2.9	3.3	3.1	2.6	2.8	3.1	3.5	3.9	4.1	4.4	4.7

Fonte: Tabela própria extraída dos dados do Inep/MEC 2011.

A análise quantitativa dos dados do IDEB sobre o município do Conde, dos resultados e metas para a 4ª série/5ª ano, nos leva a perceber que nos anos de 2007, 2009 e 2011, a rede de ensino municipal atingiu a meta planejada, conforme consta na tabela. O mesmo acontece com as séries finais do ensino fundamental 8ª série/9º ano. A partir das entrevistas e as visitas às escolas, podemos perceber que o resultado do IDEB para o município gerou uma motivação positiva e muita expectativa entre os professores de dias melhores na educação.

Realizamos primeiramente uma busca pelo site do IDEB, na expectativa de construir os dados da educação município do Conde. No entanto, constatamos que no site não consta os dados de todas as escolas da rede municipal do município. A rede municipal de educação do Conde contém 29 escolas. Na página eletrônica do IDEB, consta apenas o resultado de oito escolas, nas quais, apenas uma escola faz parte da nossa investigação, a escola EMEIEF Reginaldo Claudino de Sales, em destaque, onde a professora P5 leciona. Os dados referente à

escola disponibilizado pelo site, só informa o IDEB do ano de 2009, no ano de 2011, aparece a indicação “Sem média na Prova Brasil”<sup>18</sup>. Conforme tabela abaixo.

**TABELA 03 – IDEB DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CONDE DO 5º E 9º ANO**

ESCOLA	IEB OBSERVADO				IDEB PROJETADO			
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2021
EMEF JOÃO GOMES RIBEIRO	2.6	4.0	3.7	4.0	2.6	2.9	3.3	4.8
EMEEIF EPUTADO JOSÉ MARIZ	2.6	2.8	3.7	3,8	2.7	3.1	3.6	5.0
EMEEIF DR ABELARDO ALVES DE AZEVEDO			3.2	4.2			3.5	5.0
EMEEIF JOSÉ ALBINO PIMENTEL			3.2	4.2			4.4	5.9
EMEEIF MANUEL PAULINO			3.8	4.4			4.1	5.5
EMEEIF OVIDIO TAVARES DE MORAES			4.0	***			4.2	5.7
EMEEIF PROFESSORA NOEMIA ALVES DE SOUSA	2.8	2.8	3.2	***	2.9	3.2	3.6	5.1
<b>EMEEIF REGINALDO CLAUDINO DE SALES</b>			<b>3.2</b>	<b>***</b>			<b>3.4</b>	<b>4.9</b>

Fonte: Tabela própria extraída dos dados do Inep/MEC 2011.

Obs:

\*\*\* Sem média na Prova Brasil 2011.

Como os dados disponibilizados no site do IDEB, não constam todas as escolas que compõe a nossa pesquisa. Dirigimo-nos a Secretaria de Educação do município, a fim de obtermos maiores informações e dados sobre as escolas investigadas.

Em entrevista com o Secretário Adjunto de Educação do município sobre a ausência das informações das escolas investigadas no site do IDEB, ele nos informou que “essas escolas são pequenas e o IDEB trabalha com uma média, não são todas as escolas do município que constam no site do IDEB, prevalece à média geral do município”. Ele orientou a procurar a página eletrônica do Portal IDEB, que apresenta dados do IDEB 2011 de doze escolas do município.

<sup>18</sup> Mais de 40% das escolas de anos iniciais do ensino fundamental (de 1ª à 4ª série) que tiveram notas muito baixas no Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2009 ficaram sem notas em 2011. São escolas que não conseguiram ultrapassar a metade da média nacional em 2009, receberam investimentos extras, mas estão agora no escuro: não é possível saber como se desenvolveram nos últimos anos. Fonte: Portal Aprendiz. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2012/08/16/escolas-com-ideb-baixo-ficam-sem-nota/>.

De acordo com a pesquisa feita no Portal do IDEB as três escolas investigadas apresentam situações distintas no ano de 2011, para melhor compreensão procuramos organizar da seguinte forma:

#### QUADRO 05 – INFORMAÇÕES DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

ESCOLA	SITUAÇÃO
EMEIEF Reginaldo Claudino de Sales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sem média na Prova Brasil;</li> <li>• Aparece sem classificação;</li> <li>• Precisa atingir a meta.</li> </ul>
EMEF Prof <sup>a</sup> Lima Rodrigues do Nascimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alcançou a meta 3.5;</li> <li>• A escola conseguiu a media superior a média projetada para o município (8<sup>a</sup> série/9<sup>o</sup> ano);</li> <li>• A escola cumpriu a meta no ritmo esperado em 2011<sup>19</sup>.</li> </ul>
EMEIEF João Carneiro da Silva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola não teve o IDEB calculado<sup>20</sup></li> </ul>

FONTE: Quadro próprio construído a partir dos dados do Portal do IDEB.

Procuramos dados junto a Secretaria da Educação do município sobre as matrículas das escolas investigadas a fim de ter maiores informações, em particular, da EMIEF João Carneiro da Silva, que não apresenta nota no IDEB 2011. Portanto, na tabela abaixo podemos perceber informações em relação à quantidade de alunos matriculados nas escolas nos biênios de 2007, 2009 e 2011<sup>21</sup>, nas séries iniciais e finais do fundamental, o 5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano. As escolas EMEIEF Reginaldo Claudino de Sales e a EMEIEF João Carneiro da Silva trabalham apenas com o Fundamental I, até o 5<sup>o</sup> ano, a EMEF Prof<sup>a</sup> Lima Rodrigues do Nascimento trabalha com o Fundamental II, do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano.

<sup>19</sup> Fonte: <http://www.portalideb.com.br/escola/79309-emef-professora-lina-rodrigues-do-nascimento/ideb>

<sup>20</sup> Escolas públicas que oferecem ensino fundamental regular e que não realizam a Prova Brasil/Saeb por terem menos de 20 alunos matriculados nas séries avaliadas (4<sup>a</sup> série/5<sup>o</sup> ano e 8<sup>a</sup> série/9<sup>o</sup> ano), conforme declaração prestada no Censo Escolar (Portal IDEB).

<sup>21</sup> Resolvemos trabalhar com o critério de biênio usado pelo IDEB.

**TABELA 04 – MATRÍCULAS DAS ESCOLAS INVESTIGADAS – 2007/2009/2011**

5º ANO					
ANO	ESCOLA	ALUNO MATRIC	ALUNO APROV	ALUNO REPROV	ALUNO DESIST
2007	EMEIEF REGINALDO CLAUDINO DE SALES	26	26	-	-
	EMEIEF JOÃO CARNEIRO DA SILVA	06	06	-	-
2009	EMEIEF REGINALDO CLAUDINO DE SALES	24	20	04	-
	EMEIEF JOÃO CARNEIRO DA SILVA	05	05	-	-
2011	EMEIEF REGINALDO CLAUDINO DE SALES	16	13	01	02
	EMEIEF JOÃO CARNEIRO DA SILVA	05	05	-	-
9º ANO					
2007	EMEF PROFª LIMA RODRIGUES DO NASCIMENTO	65	60	01	04
2009	EMEF PROFª LIMA RODRIGUES DO NASCIMENTO	44	43	-	01
2011	EMEF PROFª LIMA RODRIGUES DO NASCIMENTO	48	44	02	01

FONTE: Tabela própria construída a partir dos dados da Secretaria de Educação

As três escolas pesquisadas no ano de 2011, obtiveram 69 matrículas. Nas quais podemos classificar em três categorias, tendo como referência os dados do IDEB de 2011: a que apresenta maior evolução no IDEB, a que precisa atingir a meta e a que não teve o IDEB calculado, por ter número de aluno inferior a 20 alunos matriculados,

#### **QUADRO 06 - CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS DE ACORDO COM O IDEB DE 2011**

CLASSIFICAÇÃO	ESCOLA	REGISTRO DO IDEB
1ª Categoria	EMEF Lima Rodrigues do Nascimento	Média 3.5
2ª Categoria	EMEIEF Reginaldo Claudino de Sales	Precisa atingir a meta
3ª Categoria	EMEIEF João Carneiro da Silva	Matrículas inferior a 20 alunos

Fonte: Quadro próprio construído com os dados do Portal IDEB.

Em relação à escola EMEIEF Reginaldo Claudino de Sales, da segunda categoria, existem orientações para que a escola se desenvolva na perspectiva de alcançar a meta do IDEB.

As escolas nesta categoria possuem um duplo desafio: reverter a tendência de queda e alcançar as metas dos anos seguintes. Estas escolas demandarão da Secretaria de Educação um investimento diferenciado em recursos humanos e infraestrutura. É preciso analisar o valor e a variação dos componentes do Ideb (fluxo e proficiência), identificar junto com a comunidade escolar os fatores responsáveis, definir e implementar urgentemente um conjunto robusto de ações e ter o monitoramento permanente das taxas de evasão, reprovação e o aprendizado dos alunos<sup>22</sup>(Portal Ideb).

Neste sentido, compreendemos que a formação em nível superior a distância promoveu aos professores entrevistados impactos positivos em suas práticas educativas, no entanto, não podemos garantir que tenha proporcionado nas escolas da rede municipal do Conde mudanças positivas, tendo em vista o universo dos sete professores que concluíram o curso em EAD e que são professores da educação básica do município, número bastante reduzido considerando a oferta do curso<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Fonte: <http://ajuda.portalideb.com.br/knowledgebase/articles/106048-os-n%C3%ADveis>

<sup>23</sup> Procuramos saber o número de professores que compõem a rede municipal de ensino sem formação em nível superior. No entanto, não foi possível obter as informações junto a Secretaria de Educação.

## **CAPÍTULO II - A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

### **2.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E OS MARCOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Com o propósito de compreender as mudanças que se processam na política da educação Superior, na relação Brasil, Nordeste e a Paraíba, tendo como marco a expansão do sistema a partir da análise da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96, parte-se de um breve histórico da Educação Superior, com o objetivo de perceber como a modalidade da Educação a Distância (EAD) se constitui no conjunto da expansão da Educação Superior no Brasil.

Para tanto, faz-se uma retrospectiva histórica, que divide-se em três períodos: primeiro período da década de 1930 a 1964; segundo período de 1964 a 1980 e o terceiro de 1980 a 2012, em que se busca situar o contexto histórico específico de cada época, em suas características sociais e educacionais, relacionadas à política de expansão da Educação Superior. Para tanto, toma-se como base os argumentos históricos de Barreyro (2008), Cunha (1980 e 1989) e Romanelli (1986), em que se busca reconhecer marcos históricos que possibilitaram a expansão da Educação Superior e a emergência da Educação a Distância.

#### **2.1.1 A dualidade de forças, movimento estudantil e o regime militar: primeiro período (1930 a 1964)**

O período de 1930 a 1964 é determinado pela nova era na história do país, logo depois da Revolução de 1930, que culminou com Getúlio Vargas assumindo a chefia do governo provisório, só terminada em 1945, quando ele foi deposto por um golpe militar. Tivemos no Brasil durante quinze anos, Getúlio Vargas como presidente. Antes da Revolução de 1930 a economia do país desenvolvia-se integrada no capitalismo internacional. O Brasil exportava alimentos, matérias primas, bem industrializados, combustíveis, depois passou progressivamente a substituir importações por manufaturados locais. O Estado a partir de

1937 começa a assumir um novo papel, intervindo direta e intensamente na economia com a finalidade de promover a industrialização do país.

No campo político, essa mudança de fase no desenvolvimento da economia implicou, entre outras coisas, a drástica redução do poder, antes sem sócios, das oligarquias representantes dos latifundiários, em particular dos cafeicultores paulistas; a sujeição política das classes trabalhadoras, em particular dos operários, seu setor mais organizado e avançado; a eliminação do setor insurgente da burocracia do Estado, os “tenentes”; o aumento de poder da burguesia industrial; a centralidade, sem precedentes, do poder de Estado; a repressão às expressões políticas da Sociedade Civil; a montagem de um regime político autoritário, uma espécie de fascismo sem mobilização de massas.

O contexto político e econômico indicado acima determinou o surgimento, na era de Vargas (CUNHA, 1980, p. 204).

Esse período foi caracterizado por uma reestruturação do Estado brasileiro, ao substituir o modelo agroexportador<sup>24</sup> por importações com a produção industrial de bens e consumo. Isto motivou a iniciativa do estado para a formação de profissional qualificado na indústria.

De um fator secundário no contexto do modelo agroexportador brasileiro, a educação foi sendo crescentemente valorizada, na medida em que se passava do modelo de substituição das importações ao modelo de internacionalização do mercado interno, que comporta o funcionamento de um núcleo econômico altamente produtivo, baseada no *know how* e na tecnologia das modernas sociedades capitalistas. (FREITAG, 2005, p. 212)

O movimento e a diversificação do processo de substituição das importações definiram para o período, no plano econômico, e ao mesmo tempo, no plano político, o Estado populista-desenvolvimentista<sup>25</sup>, que incentivou a presença do capital estrangeiro. Em

---

<sup>24</sup> De acordo com Freitag (2005), o modelo agroexportador representou uma organização da sociedade brasileira de caráter urbano-agrícola-comercial em atendimento às exigências do capitalismo internacional que, ao demandar a concorrência entre países, possibilitou a dependência econômica do Brasil em relação às importações que constituíam a base econômica nacional. Para superar o modelo de dependência econômica, o modelo foi substituído pela ideologia política do nacional-desenvolvimentismo e pelo modelo econômico de substituição de importações, privilegiando o processo de industrialização nacional.

<sup>25</sup> O modelo de Estado “representa uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional, desejoso de aprofundar o processo de industrialização capitalista, sob o amparo de barreiras protecionistas, e setores populares cujas aspirações de participação econômica e política são manipuladas tacitamente pelos primeiros, a fim de granjear seu apoio contra as antigas oligarquias” (FREITAG, 2005, p. 96)

diversas instâncias do organismo econômico, social e político do país o Estado intervia com o objetivo de promover a justiça social, a harmonia entre as classes, o desenvolvimento da produção e tudo mais que dissesse respeito ao bem estar do corpo social. O marco deste período foi à criação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha como meta formar uma elite preparada para desenvolvimento da mão-de-obra qualificada para a indústria nacional, que emergia a passos gigantes.

A criação do Ministério teve a finalidade de elaborar um novo plano para a educação, que pudesse subsidiar o modelo econômico de desenvolvimento das forças produtivas. Tendo a função de desenvolvimento. Assim, em 1931 no Governo de Getúlio Vargas é instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras, que estabelecia normas para a organização do ensino superior, a partir do Decreto nº 19.851/31, em vigor até 1961. A primeira Universidade a ser criada e organizada, segundo as normas dos Estatutos das Universidades, foi a Universidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1934.

A Universidade de São Paulo foi criada segundo as normas do decreto e apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, segundo Fernando Azevedo, passou a ser a medula do sistema, tendo por objetivos a formação de professores para o magistério secundário e a realização de altos estudos desinteressados e a pesquisa (ROMANELLI, 1986, p. 133).

Segundo os estudos de Romanelli (1986) a Universidade do Distrito Federal, foi criada em 1935, por Anísio Teixeira, teve curta duração, em 1939 foi incorporada à Universidade do Brasil e a partir de 1937 é transformada na Universidade do Rio de Janeiro. No ano de 1945, o Brasil possuía cinco Universidades: a Universidade do Rio de Janeiro (ou do Brasil a partir de 1937); a Universidade de Minas Gerais; a Universidade do Rio Grande do Sul; a Universidade de São Paulo e PUC Rio (1946).

O Estado no período entre 1945 a 1964 apresentava uma instabilidade política, necessitava de concessões para contemplar as demandas sociais das classes populares e impedir tensões surgidas a partir do processo de desenvolvimento capitalista do país, para tal, foi executando uma série de medidas, dentre elas o movimento pela reforma universitária, que objetivava atender as pressões sociais pelo acesso ao ensino superior.

O processo de abertura política que se seguiu ao primeiro governo Vargas, durante o Governo de Dutra, em 1945, teve como atores importantes os estudantes, principalmente por meio da União Nacional dos Estudantes (que havia sido criada em 1938). Surgiu, assim, a luta pela universidade pública, gratuita e de qualidade, que visava à democratização e à ampliação do

acesso, à atenuação do rigor nos exames vestibulares, assim como á proposta de universidade a serviço da sociedade (BARREYRO, 2008, p.17).

O Brasil em 1945 se insere no contexto de desenvolvimento econômico (industrialização, urbanização crescente, ingresso de capitais e empresas estrangeiras, migração, ascensão social das classes médias etc.) da sociedade em direção ao desenvolvimento urbano-industrial, os jovens das classes populares almejavam o acesso ao ensino superior caracterizando uma crescente mobilização dos jovens da camada média em ascensão, sob a liderança da União Nacional dos Estudantes - UNE, em busca da reforma universitária que pudesse garantir direito à educação superior. Nesse contexto, a questão do acesso e do direito a Educação Superior assumia uma proporção de ordem social e política, gerando uma demanda maior de escolarização em todos os graus. No ano de 1945 as matrículas no ensino superior representava 27.253, em 1964 passa para 142.386 (BARREYRO, 2008, p. 17).

O movimento estudantil discute a problemática da Educação Superior em seminários e a UNE adota a realização de seminários como método de trabalho para definição do seu projeto de atuação. O maior foco nestes seminários era a questão da Reforma Universitária. Em 1961 em Salvador aconteceu o 1º Seminário Nacional de Reforma do Ensino, seguindo como o I Seminário de Reforma Universitária, que gerou a “Carta da Bahia”, na qual tinha as linhas gerais das reivindicações.

Na Carta da Bahia, a ênfase das propostas dos estudantes gira em torno da formação de profissionais de nível superior, tema bastante debatido e presente no discurso oficial do mesmo período e também durante o processo de reforma universitária feita pela ditadura militar. Na Carta “o ensino superior era visto como um entrave ao desenvolvimento, pois não estava formando os profissionais exigidos, nem a universidade estavam assumindo a liderança que lhes cabiam” (CUNHA, 1989, p. 220).

Nas primeiras palavras da “Carta da Bahia”, já se podia notar tendência da UNE a aprofundar sua visão crítica da universidade brasileira. Os estudantes propõem, neste documento, a socialização dos setores econômicos básicos e a participação dos operários nos órgãos governamentais para solucionar os impasses econômicos do país. Sobre a realidade

brasileira, a declaração exprime a dualidade presente no Brasil em ser um país capitalista em desenvolvimento, mas que ainda possui uma estrutura predominantemente agrária e uma economia dominada pelo capital internacional. O movimento estudantil se configurava no contexto de acirramento de luta de classes e ascensão dos movimentos sociais.

Outro marco de grande importância neste período foi a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961, e sua legislação complementar que definiu norma para a autorização e reconhecimento das instituições de ensino superior. A Lei não contemplou as principais reivindicações estudantis que visavam instigar uma universidade a partir de valores nacionais, e dos ideais dos liberais que pretendiam uma organização universitária. “Isso tudo, somando ao crescimento desordenado do sistema, com a forma de institutos isolados e longe do controle governamental gerou uma demanda pela reforma universitária” (BARREYRO, 2008, p. 18).

Após o golpe, o movimento estudantil passou a ser considerado pelo regime uma das maiores forças de oposição, pela sua capacidade de mobilização popular e suas manifestações reivindicatórias anteriores. Em 9 de novembro de 1964, foi aprovada pelo Congresso nacional a Lei nº 4.464, também conhecida por “Lei Suplicy”. A Lei foi uma medida do regime para controlar a ação do movimento estudantil. A UNE e as UEES (União Estadual dos Estudantes) passaram a atuar na clandestinidade. A partir de então, todas as entidades estudantil ficaram submetidas ao regime. Mas a luta continuava e em 1965 a UNE convocou uma greve de mais de sete mil alunos, que paralisou a Universidade de São Paulo (USP), em repúdio à Lei Suplicy (ROMANELLI, 1986, p.134).

Apesar da resistência dos estudantes, o regime deu sequência aos seus projetos de controle da Universidade e implantou as mudanças que estavam sendo arquitetadas, como o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID)<sup>26</sup>, com o objetivo de promover a reforma do ensino superior.

No ensino superior, através do acordo, foi perceptível o crescimento no setor privado “o Conselho Federal de Educação dava sua contribuição a esse esforço da iniciativa privada facilitando a concessão de autorização para funcionamento e credenciamento das faculdades

---

<sup>26</sup> Convênios conhecidos comumente pelo nome de “Acordos MEC-USAID” tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as primeiras bases das reformas que se seguiram a serviram de fundamento para a principal das comissões brasileiras que completaram a definição da política educacional: a Comissão Meira Matos (ROMANELLI, 1986, p. 197).

particulares que as multiplicavam a cada dia” (CUNHA, 1989, p. 221). Com a política do governo de conter as universidades públicas, aliada ao aumento da demanda pelo ensino superior no período, surge a ploriferação das escolas particulares. O regime recebia muito bem essa mudança, que acaba por desobriga-lo à manutenção do ensino público e gratuito.

Em 1966, o movimento estudantil saía às ruas em passeata contra a Lei Suplicy e o acordo MEC-USAID. O crescimento dos protestos estudantis e de outros setores da sociedade contribuiu para que, em julho de 1968, seja organizado um grupo de trabalho para elaborar um anteprojeto de reforma universitária, resultando na Lei da Reforma nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 que, certamente congregava as medidas ligadas à política educacional do regime. Romanelli (1968) menciona que foram incorporadas algumas reivindicações, consideradas de honra para professor e estudantes que lutavam a partir de movimentos organizados pela democratização do acesso as instituições de ensino superior. Dentre os pontos desse movimento que foram acolhidos pela Reforma destaca-se: a extinção da cátedra vitalícia e a universidade como padrão de organização do ensino superior.

Mas , Romanelli (1986) nos convidam a refletir sobre a manobra política que o governo fez para conter o movimento estudantil.

A questão que se coloca, inicialmente, para nós é a de saber por que o Governo resolveu, em determinado momento, promover a Reforma Universitária, quando era ela reivindicação da ala mais contestada da sociedade brasileira na época.

Florestan Fernandes dá-nos uma resposta aceitável: após 1964 a atuação do Governo, em relação à Universidade, passou por duas fases. A princípio, ele defendeu os interesses dos estratos conservadores manipuladores da cátedra contra a ofensiva de professores e estudantes que advogavam a reforma. Depois, mudou de tática, quando percebeu que “a extinção do antigo padrão de escola superior não ameaçava o *status quo*”.

E mais ainda:

Sob a pressão constante de tendências modernizadoras que partiam do interior do país, dos Estados Unidos e de organismos econômicos, educacionais e culturais, e sob o desafio crescente de rebelião estudantil, a reação conservadora preferiu tomar a liderança política da “reforma universitária”, portanto, modernizar sem romper com as antigas tradições, nem referir interesses conservadores. Ao mesmo tempo, iria controlar a inovação (ROMANELLI, 1986, p. 230-231).

O desenvolvimento social e econômico do período, no Brasil colocava a necessidade de formação e qualificação profissional, o que faz emergir nesse contexto, a educação a distância como campo de formação profissional, inicialmente utilizada como recurso para superação de deficiências educacionais, qualificação profissional e aperfeiçoamento ou atualização de conhecimentos, cada vez mais era usada em programas que complementam outras formas tradicionais de interação face-a-face.

A educação em massa é o elemento que impulsiona o processo, já que o trabalho especializado era fundamental ao progresso econômico, que no século XIX estava ligado à automatização e no século XX passava aos setores de serviço. A tendência apontada por alguns teóricos para o século XXI é uma outra mudança de pólo: do serviço para a informação. Já em fins do século XX, a informação constitui um setor econômico produtivo e os ‘trabalhadores da informação’ constituem um conjunto de profissionais altamente capacitados que poderiam ‘transformar o mundo’ (GOUVÊA e OLIVEIRA, 2006, p. 27)

Com relação a Educação a Distância, como campo de formação profissional no conjunto do desenvolvimento e de políticas de expansão da Educação Superior, não há experiência neste período. Alves (2011) afirma que, não há registros precisos sobre a criação da EAD no país, estudos realizados pelo IPEA, mostram que, pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais do Rio de Janeiro que ofereciam cursos profissionalizantes de datilografia, ministrados por professoras particulares. A partir da implantação das Escolas Internacionais, que representaram organizações norte-americanas, a EAD brasileira seguiu o movimento internacional, com a oferta de cursos por correspondência. Registra-se, as experiências neste período no Brasil, que eram desenvolvidas com o uso do material impresso e rádio, eram as tecnologias disponíveis da época e eram empregadas em cursos profissionalizantes. O Quadro seguinte apresenta as experiências na Educação a Distância da época no país.

Segundo Alves (2011), esse contexto de desenvolvimento social e econômico do período, reforçava a ideia da contribuição da educação escolar, junto à formação de trabalhadores. O Quadro I, com o registro das experiências da EAD para o período no Brasil mostra as possibilidades que tem essa modalidade de ensino na perspectiva da expansão da educação. Suponhamos que milhares de pessoas foram beneficiadas com a iniciação profissionalizante no Brasil no estudo a distância.

**QUADRO 07 – EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL – 1930/1964**

<b>ANO</b>	<b>EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b>
1934	O Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, instalado por Edgar Roquette-Pinto. Projeto da iniciativa do Ministério da Educação, criado em 1930, de promover a educação para a formação profissional que o modelo industrial e de desenvolvimento, adotado pelo Estado brasileiro, passou a requerer.
1939	O Instituto Monitor, foi o primeiro instituto a oferecer curso a distância por correspondência, em São Paulo.
1941	O Instituto Universal Brasileiro, foi o segundo instituto a também oferecer curso profissionalizante por correspondência.
1947	A Nova Universidade do Ar. Patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. O objetivo destas era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio de monitores. A experiência durou até 1961.
1959	As escolas radiofônicas em Rio Grande do Norte, criado pela diocese de Natal, dando origem ao Movimento na Educação de Base (MEB).

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados de ALVES (2011, p. 88).

Na Rádio Sociedade no Rio de Janeiro, em 1934, primeiro os alunos tinham um conhecimento prévio a folhetos e esquemas de aulas, depois seguia com correspondência, a utilização do rádio como meio de comunicação ampliou as possibilidades de oferta de educação a distância.

Já as experiências dos Institutos (1939-1941) são com ofertas de cursos profissionalizantes sistematicamente a distância por correspondência, isto é, foram responsáveis pelo atendimento de “milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizante a distância” (ALVES, 2011, p. 88). Outro destacável fato na perspectiva da expansão da EAD na época foi com Diocese de Natal (1959), esta experiência foi o marco na Educação a Distância não formal no Brasil. O MEB usou a estratégia inicialmente de um sistema de rádio-educativo para a democratização do acesso à educação, junto com a

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal, para promover o letramento de jovens e adultos.

O surgimento da educação a distância veio com a necessidade de formação e qualificação profissionais de pessoas que não tinham acesso e/ou condições de frequentar um estabelecimento de ensino presencial. A EAD, portanto, evolui juntamente com as tecnologias desenvolvidas em cada momento histórico, as quais influenciam não só ambiente educativo, mas a sociedade como um todo.

O primeiro período (1930-1964), se insere no contexto de grande importância para a expansão da Educação Superior, porque foi um período que normatizou a organização da Educação Superior no país. É um período que dá início ao processo de criação das universidades, segundo a normatização em vigor, como também é destacável historicamente pelo processo de mobilização dos estudantes em busca do acesso a educação superior, sob a liderança da UNE. E a EAD também se insere neste processo de expansão e promoção do acesso a partir de experiências marcantes de pioneirismo de ensino profissionalizante a distância no Brasil, que tem continuidade no período seguinte.

### **2.1.2 A reforma da Educação Superior: segundo período (1964 a 1980)**

O segundo período em análise abrange a década de 1964 a 1980, foi marcado pela ditadura militar (1964 até 1985), caracterizado pela reforma e condução da formulação e implantação da Reforma da Educação Superior no contexto da modernização da economia e agravamento das desigualdades sociais.

O movimento estudantil resistia ao regime e liderava as reivindicações por mudanças sociais, políticas e culturais. A reestruturação econômica e o reajuste social e político provocou a desregulação dos direitos e conquistas sociais dos trabalhadores, e o aumento da demanda por acesso ao ensino superior, associado ao crescimento as novas oportunidades de trabalho no setor da economia e da tecnoburocracia estatal.

Encontramos neste segundo período após a Reforma da Educação Superior, Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que trata de fixar normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, uma forte expansão do ensino superior, o número de matrículas explode expressivamente, fato também impulsionado pelas mudanças cenário internacional do pós-guerra que exigia a formação escolarizada, sobretudo em nível superior, em que a criação de universidades pelo mundo foi um fenômeno nitidamente visível, tanto no setor público, como no setor privado. Que para Romonelli (1986) respondia aos interesses de modernização dos mantenedores do regime.

A redefinição do jogo político em parte pelo fortalecimento do empresariado, teve apoio na própria modernização e na revolução dos interesses e fortalecimento das forças armadas. Esses foram os setores internos da estrutura social que conseguiram impor-se ao restante da sociedade. E o “modelo econômico” adotado nada mais significou do que o reforço de um modelo que já vinha desenvolvendo à base da modernização dos hábitos de consumo das classes altas e médias altas e que precisavam, portanto, centralizar mais os investimentos em setores que nem sempre eram básicos para o conjunto da população (ROMANELLI, 1986, p. 166).

No entanto, a forte expansão do ensino superior após a Reforma, aconteceu segundo os estudos de Barreyro (2008, p. 19), contemplando os interesses socioeconômicos do governo que precisava ampliar o ensino superior. Para tal, o estado age resguardado pela Lei nº 5.540/68 que promulga a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a ser realizado nas universidades. Porém, aceita em caráter excepcional a existência de estabelecimentos isolados, organizado com instituições de direito público ou privado. As matrículas no ensino superior no ano de 1968 era de 278.295. Em 1971 passou para 561.397. As matrículas do ensino superior neste período foi duplicada.

A expansão do ensino superior nesse período é absorvida pelo setor privado, a Reforma de 1968 produziu efeitos inovadores, na modernização de uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações na estrutura acadêmica, propostas pela Reforma. No entanto, abriu condições para o surgimento do ensino superior privado reproduzindo o que Florestan Fernandes chamou de “antigo padrão brasileiro de escola superior” (FERNANDES, 1975, p. 51-55), ou seja, instituições que pouco contribuem com a formação com a

perspectiva intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época. Trata-se de instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a transmissão de conhecimentos de caráter marcadamente profissionalizante e distanciado da atividade de pesquisa.

Essa expansão foi realizada predominantemente pela iniciativa privada, não confessional, com o apoio do Estado e for a dos grandes centros urbanos, produzindo-se um “sistema dual”: as grandes universidades e as faculdades isoladas, sendo nestas últimas onde as classes médias conseguiram o diploma que lhes permitia sua ascensão social (SILVA JR., SGUISSARD apud BARREYRO, 2008, p. 19)

O ensino superior privado que surgiu é regulamentado pela Lei da Reforma nº 5.540/68, após a legislação foi estruturado no modelo de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Os empresários donos dessas instituições, não tinham nenhum compromisso com a educação e viam na necessidade imediata, por parte de um grande percentual da sociedade, da obtenção de um diploma a oportunidade de trabalho e ascensão financeira. Esse novo padrão, enquanto tendência realizou transformações profundas a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, transformando sua clientela em consumidores educacionais (BARREYRO, 2008, p. 18-19).

Em 1969, o governo instituiu o grupo de Trabalho da Reforma Universitária para propor soluções realistas e mediadas operacionais, com o objetivo de conferir eficiência ao sistema. Entre as várias recomendações que o GT da Reforma Universitária incorporaria, destaca-se o papel estratégico do ensino superior no processo de desenvolvimento econômico. No GT a expansão com contenção e a recomendação de plena utilização dos recursos materiais e humanos das instituições universitárias, foi repetido como princípio, ou seja, a criação dos departamentos, a institucionalização da carreira acadêmica, a introdução do ciclo básico, o regime de créditos, a implantação dos cursos de pós-graduação (ROMANELLI, 1986, p. 222-223).

Assim o GT, manteve a lógica estabelecida de acordo com o modelo socioeconômico do governo que precisava ampliar o acesso ao ensino superior e favorecer o setor econômico

como se pode verificar o crescimento de matrículas, em que o maior crescimento dar-se no setor privado, como demonstra a Tabela I, que tem como referência as décadas em estudo.

**TABELA 05 – MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO DE 1960 A 1980**

ANO	TOTAL DE MATRÍCULAS	PÚBLICO	CRESCIMENTO	PRIVADO	CRESCIMENTO
1960	226.218	132.2	58.5%	93.96	41.5%
1970	425.475	210.6	49.5%	214.8	50.5%
1980	1.377.289	492.2	35.7%	885.0	64.3%

Fonte: Tabela própria construída a partir dos dados de TERRIBILI e MACHADO (2006, p. 10).

Em 1960 o Brasil apresentava 226.218 alunos matriculados no Educação Superior, em 1980 este número passou para 1.377.289, ocorrendo uma acelerada expansão do ensino superior. A Tabela 1 apresenta o crescimento no número de alunos matriculados na Educação Superior no período compreendido entre 1960 a 1980<sup>27</sup>. Na década de 1960 o número de alunos matriculados era maior nas instituições públicas. Já na década de 1970 e 1980 constata-se o crescimento das matrículas no setor privado. O crescimento das matrículas no setor privado foi uma consequência da ênfase dada pela política educacional desenvolvida pelo governo, de promover a expansão da Educação Superior, através do estímulo aos estabelecimentos privados (TERRIBILI e MACHADO, 2006, p. 9).

Analisando a expansão no período de 1960, o setor público tinha 58% das matrículas, o setor privado 41%. No período de 1970 e 1980 o setor público apresentou um decréscimo no número de matrículas, enquanto que o setor privado no mesmo período cresceu. A expansão do setor privado aconteceu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados. No período de 1970, o processo de organização institucional do setor privado passou por uma transformação gradual, transforma em federações de escolas, através de um processo de fusão, em que passaram de estabelecimentos isolados para universidades.

A Lei nº 5.540 promulgava a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a ser realizada nas universidades. No entanto, era aceito excepcionalmente a existência de estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. Determinava, também, que esses

<sup>27</sup> Optamos por analisar o período de década em década pela dificuldade de acesso a informações da época, sobre a temática.

estabelecimentos formariam federações de escolas nas cidades próximas ou seriam incorporadas às universidades na própria cidade. Mas, a existência dos estabelecimentos isolados apenas como exceção não foi cumprida.

Essa expansão foi realizada predominantemente pela iniciativa privada, não confessional, com o apoio do Estado e fora de grandes centros urbanos, produzindo-se um “sistema dual”: as grandes universidades e as faculdades isoladas interioranas, sendo nestas últimas onde as classes médias conseguiam o diploma que lhes permitia sua ascensão social. Surgiram, assim, os empresários do ensino superior, oriundos de instituições privadas de 1º e 2º graus, transformando suas associações com um novo objetivo (BARREYRO, 2008, p.19).

Apesar das matrículas tanto no setor público como no setor privado ter aumentado no, no período, o Estado se apresentou como mediador entre os interesses nacionais e internacionais, de um período em que o processo de industrialização brasileiro adotou padrões internacionais de produção. Isto significou o aumento da internacionalização do mercado e a incorporação de modernas tecnologias à produção nacional. A mediação proposta se concretizou por meio de leis, regulamentações e planejamentos elaborados pelo governo militar, que propôs a racionalidade das estruturas<sup>28</sup> como já foi mencionado no corpo do estudo em tela. Diante da situação do período em que o número de matrículas era aquém das necessidades de acesso ao ensino superior, o governo militar defendia uma reformulação do ensino médio.

[...] o enfoque dado ao problema pelo relatório Meira Marques e pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Ambos propugnavam por uma reformulação do ensino médio em consonância com a problemática existente na Universidade. A conexão que tinha em vista estabelecer entre um e outro nível não era a de integração de ambos, mas da reformulação dos objetivos do ensino médio de 2º ciclo (atual 2º grau) com vistas a um desvio de demanda social de escola superior. Como o aspecto mais evidente da crise na Universidade era representado pelo aumento constante dos excedentes dos exames vestibulares e pela pressão por mais vagas, a reformulação do ensino médio se configurava ante os membros dessas duas comissões como uma forma de conter a demanda em linhas mais estreitas. E eles entenderam que isso só seria possível na medida em que aquele grau de ensino fosse capaz de proporcionar uma formação profissional. Uma vez adquirida uma profissão, antes de ingressar na Universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de continuar lutando pela aquisição de

---

<sup>28</sup> Ao concluir o ensino médio (à época, 2º grau), o egresso estaria habilitado a ingressar no mercado de trabalho para desempenhar ocupações técnicas.

uma profissão que, na maioria dos casos, só era obtida através do curso superior (ROMANELLI, 1986, p. 234).

A sociedade industrial exigia modificações profundas na forma de se encarar a educação. Mudanças nas relações de produção tornava necessário “se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualidade para o trabalho a um máximo de pessoas” (ROMANELLI, 1986, p. 59), sobretudo, devido à concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos. Nesse contexto a EAD se constitui como potencializadora na formação e qualificação profissional, com o objetivo de qualificar para o trabalho o máximo de pessoas. A oferta foi iniciada em cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação, com aula via satélite, complementadas por kits de materiais impressos, demarcando a chegada a chegada da segunda geração de Educação a Distância<sup>29</sup>.

O desenvolvimento no qual o país passava, com o capitalismo industrial, gerava a necessidade de fornecer conhecimentos à população com grande abrangência, devido às exigências de produção ou pela necessidade de consumo. “Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce à necessidade de leitura e da escrita, como pré-requisito de melhor condição para concorrência no mercado de trabalho” (ROMANELLI, 1986, p. 54). A ampliação da área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência. O Brasil, neste período, lança mão da Educação a Distância que já acontecia em fundações privadas e organizações não governamentais, para atender a população que não frequentava o ensino presencial.

A regulamentação desta modalidade de ensino aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, Capítulo IV, Artigo 25, destinada para o ensino supletivo.

---

<sup>29</sup> O desenvolvimento tecnológico aplicado ao campo da comunicação e da informação provocou mudanças na evolução da EAD. Essa evolução tecnológica da qual a EAD faz parte pode ser dividida em fases cronológicas.

- A primeira ocorreu até a década de 1960; foi chamada de geração textual e utilizava somente textos impressos enviados pelos Correios.
- A segunda ocorreu entre as décadas de 1960 e 1980; foi chamada de geração analógica e utilizou como suporte em textos impressos complementados por recursos tecnológicos audiovisuais.
- A terceira, e atual, é a geração digital; utiliza o suporte de recursos tecnológicos modernos, tais como as tecnologias de informação e comunicação e de fácil acesso às grandes redes de computadores, bem como à internet.

Disponível

em:

[http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos\\_modulo\\_1/topico\\_ead/Aula\\_02.pdf](http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos_modulo_1/topico_ead/Aula_02.pdf). Acesso em 18/06/2014.

Art. 25 O ensino supletivo abrangerá conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimento.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos<sup>30</sup>.

No ano de 1970, deu-se uma maior divulgação desta modalidade de ensino no contexto brasileiro, especialmente as iniciativas veiculadas pela televisão e pelo rádio, através da Portaria nº 408/70<sup>31</sup> do MEC, que obrigava as emissoras de rádio e de TV comerciais a transmitirem gratuitamente, programas educativos durante cinco horas por semana, sendo: 30 minutos diários e 75 minutos no sábado e domingo.

No período de 1970-1980 foram criados cursos que ofereciam a possibilidade de concluir a Educação Básica (Fundamental e Médio) na modalidade a distância. A estrutura modular com apoio de tutoria foi amplamente utilizado nos cursos supletivos do Estado e se fosse possível traçar um paralelo entre as ações implementadas em outros países no mundo e a realidade da educação a distância no Brasil, seria possível afirmar que o processo evolutivo da modalidade em território nacional estava associado ao nível de atuação e não ao aparato tecnológico ou estratégias pedagógicas utilizadas (CARVALHO, 2009, p. 78).

Diversos esforços e investimentos na Educação a Distância brasileira foram realizados neste período, no entanto, em 1980 é lançada a Portaria de nº 568/80, pelo Ministério da educação que revoga a Portaria de 408/70 e põe fim a obrigatoriedade legal de transmissão de programas educativos. No entanto, a Fundação Roberto Marinho, em 1981, lança o Telecurso 1º grau e, posteriormente, em 1985, reestrutura o Telecurso 2º grau. Temos durante a década de 1980 um expressivo apoio para a Educação a Distância, através das instituições privadas e

---

<sup>30</sup> Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm) . Acesso em, 19/07/2014.

<sup>31</sup> A Portaria nº 408/70, determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório, por todas as emissoras de rádio do país. Intitulada como Projeto Minerva foi um programa de rádio brasileiro elaborado pelo governo federal e que teve por finalidade educar pessoas adultas. Foi criado pelo então *Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura*. Iniciou suas transmissões 1 de setembro de 1970. O nome Minerva é uma homenagem à deusa romana da sabedoria. Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Projeto\\_Minerva](http://pt.wikipedia.org/wiki/Projeto_Minerva). Acesso em: 19/07/2014.

governamentais: Ministério das Comunicações e da educação e Cultura, Secretarias Estaduais de Educação, Embratel, Petrobrás, Fundação Roberto Marinho, entre outras (GOUVÊA e OLIVEIRA, 2006, p. 39).

#### QUADRO 08 – EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL – 1960/1980

ANO	EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
1962	A <i>Ocidental School</i> , de origem americana, focada no campo da eletrônica é fundada, em São Paulo.
1967	O Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia suas atividades na área de educação pública, utilizando-se de metodologia de ensino por correspondência. A Fundação Padre Landell de Moura criou seu núcleo de educação a Distância, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio.
1970	O Projeto Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. O projeto foi mantido até o início da década de 1980.
1974	O Instituto Padre Réus e a TV Ceará começaram os cursos das antigas 5ª à 8ª séries (atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), com material televisivo, impresso e monitores).
1976	É criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos através de material instrucional.
1979	A Universidade de Brasília, pioneira no uso da educação a Distância, no ensino superior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas, que em 1989 é transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) e lançado o Brasil EAD.
1981	O Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo Americano que oferecia Ensino Fundamental e Médio a distância. O objetivo do CIER é permitir que crianças, cujas famílias mudem-se temporariamente para o exterior, continuem a estudar pelo sistema educacional brasileiro.
1983	O SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominada “Abrindo Caminhos”.

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados de ALVES (2011, p. 87).

Os programas registrados no Quadro II eram destinados para complementar a educação tradicional, sob a concepção de suplência, ao ensino supletivo, ou a formação continuada. O período (1964/1980) é caracterizado por transição em vários aspectos, que refletem diretamente no estudo a distância. O desenvolvimento econômico em nosso país fez surgir em consequência, novos modelos de produção industrial, visando a incrementação de

maior eficiência com base no uso intensivo das possibilidades criadas pelas novas formas de organização de trabalho, geradas pelo avanço tecnológico.

No Brasil, pensada para programas voltados ao aperfeiçoamento, capacitação e apoio a iniciativas que visavam a complementação dos estudos nos níveis fundamental e médio, e em políticas públicas de formação de trabalhadores, em empresas da iniciativa privada, a EAD parece ter um caráter alternativo e secundário, principalmente, nos projetos que envolvem instituições públicas, associadas ou não às organizações não-governamentais, buscando sempre compensar, de forma rápida, a defasagem na formação do trabalhador [...] (GOUVÊA e OLIVEIRA, 2006, p. 40).

Na educação não foi diferente, o avanço tecnológico proporcionou novas concepções educacionais. Por isso, diante deste contexto trata-se este período como a segunda geração da EaD, fase esta que se caracterizou principalmente pela integração dos meios de comunicação audiovisuais. É a partir deste período que novos modelos de Educação a Distância, como o rádio e a televisão se insere no processo educacional (ALVES, 2011, p. 90).

O caminho percorrido da Educação a Distância no Brasil é marcado por avanços e retrocessos, e ainda, alguns momentos de falta de progresso, provocados principalmente pela ausência de políticas públicas para o setor. O Brasil até os anos de 1970 se colocava entre os principais do mundo no que se referiam a EAD, nos anos seguintes aconteceu uma paralização e outras nações avançaram (ALVES, 2009, p. 9).

O fato muito importante para este estudo é registrado em 1979, quando o Brasil teve a primeira experiência na Educação Superior na EAD. A Universidade de Brasília, em convênio com a *Open University* da Inglaterra, oferece cursos de extensão na modalidade a distância, o convênio se estendeu até 1985.

Portanto, as políticas voltadas para a Educação Superior no segundo período (1964-1980), modificaram paulatinamente a forma de ingresso, a “conjunção deste novo contexto com a crescente expectativa de formação especializada em várias áreas geraram ações que reverberaram nas estruturas do ensino superior” (GOUVÊA e OLIVEIRA, 2006, p. 45). A EAD no período representou um grande potencial no processo de expansão da Educação Superior no país e um marco para a Educação Superior a partir da EAD. Assim, diante das mudanças apontadas para o acesso ao ensino superior, é preciso dar continuidade na reflexão

sobre a política educacional para este nível de ensino no período após a Reforma da Educação Superior.

### **2.1.3 Transição política, novas expectativas sociais: terceiro período (1980 a 2012)**

O terceiro período (1980-2012) caracteriza-se pelo término do Regime de Ditadura Militar, foi de crise econômica e de transição política que culminou, com a nova Constituição em 1988.

Na década seguinte, o país passa pela Reforma do Estado e a promulgação da Lei nº 9394/96. No período, tanto o setor público quanto o setor privado foram atingidos pelos reflexos da crise econômica vivida no país. Um grave quadro inflacionário e um aumento das taxas de desemprego ocorreram uma desaceleração da expansão do ensino superior.

Essa nova dinâmica econômica tem implicado em níveis altos de desemprego estrutural, destruição de habilidades manuais e ganho de salários reais, fragmentando as organizações sociais.

Nessa perspectiva, o Estado-Nação é redefinido e perde algumas das suas prerrogativas econômicas, políticas, culturais e sociais, omitindo-se o desenvolvimento de políticas públicas sociais que poderiam promover padrões equitativos de distribuição de renda. Portanto, ao se adotar o estado normativo e administrador como constituinte da política neoliberal, tais prerrogativas passam a compor as decisões e atividades de empresas multinacionais e organizações multilaterais, favorecendo a privatização de instituições públicas dos serviços de educação e saúde, a concorrência de empresas privadas e do mercado internacional (JEZINE, 2006, p. 79-80).

A política educacional para a educação superior, apresentada a partir deste período, apresenta um movimento de mudanças que envolvem os aspectos tanto internos quanto externos. O debate da necessidade das universidades se readequarem ao desenvolvimento econômico se fortalece, como também, a perspectiva de que a sociedade e a economia devem

estar assentadas no conhecimento como estratégia de competitividade fomentado pelo modelo do neoliberalismo.

Os organismos internacionais configuram-se como grandes mediadores multilaterais na agenda do país. A partir de 1980, em particular o Banco Mundial, é revigorado com posições determinantes, no campo educacional é defendido o binômio privatização e mercantilização, a articulação entre educação e produção do conhecimento deve passar por estes indicadores. Para tal, o país recebeu orientações para a serem desenvolvidas para o ensino superior, destacamos as recomendações do Banco Mundial para este nível de ensino contidas no documento *La enseñanza superior*:

- 1) Privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão as oportunidades educacionais pautadas pela garantia e acesso equidade do ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino;
- 2) Estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitem alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos;
- 3) Aplicação de recursos públicos nas instituições privadas;
- 4) Diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras (DOURADO, 2002, p. 240).

As políticas públicas em 1990, em especial na gestão de Fernando Henrique Cardoso, são reorientadas dentro do projeto de Reforma do Estado, que assumiu um percurso de alterações na intervenção do Estado. As políticas educacionais são redirecionadas com mecanismos e formas de gestão em sintonia com os organismos que defendem os interesses dos organismos internacionais. A Lei 9394/96 nesse contexto foi aprovada “negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” (DOURADO, 2006, p. 241).

[...] pode-se depreender que a frustração do segmento da comunidade acadêmica mais comprometida com o *projeto coletivo* decorre o sentimento das perdas não apenas em relação a ele, mas sobretudo em relação ao projeto social que representava. Foi como tirar das mãos da comunidade educativa a possibilidade de construção e um sistema democrático de educação pública, construção essa colocada como responsabilidade do Estado, com a colaboração da sociedade. Ainda que fossem reconhecidas algumas

limitações, tratava-se, então, de um projeto elaborado pelos inconformados com a forte reprodução da discriminação social, ainda realizada pelo sistema escolar brasileiro, os quais entendiam que, com base na lógica do direito à educação, as diretrizes e as bases da educação não deveriam se subordinar aos recursos disponíveis mas, ao contrário, caberia ao Estado, em colaboração com a sociedade, promover as condições para o atendimento desse direito ( SILVA, 1998, p. 29).

A discussão acerca da expansão da educação superior na década de 1990, não pode acontecer sem a compreensão do papel que o Estado brasileiro passou a assumir diante das reformas estruturais adotadas no âmbito da política educacional. Essas reformas implicam nas mudanças de ordem social. Na visão neoliberal, a educação deve atender às exigências do mercado, no que tange à formação de profissionais, no caráter flexível e descentralizado. A Educação Superior conseqüentemente é afetada, as relações sociais globais influenciam nas políticas dos países em desenvolvimento e no papel do Estado em decorrência das orientações internacionais, que determina múltiplas configurações da política educacional. Os organismos internacionais, apresentavam diagnóstico elaborado para o setor educacional, atribuía a crise da educação a fatores como a má gestão, tais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (DOURADO, 2006).

A centralidade das políticas de ajuste estrutural desenvolvidas tem como alvo a eliminar as disposições governamentais dos mercados, na abertura comercial e financeiro, na privatização do setor público e na redução do Estado. A exclusão social e econômica é inevitável diante do desenvolvimento dessas políticas para a sociedade e o Estado tem agido com programas que tem como princípio o assistencialismo, segundo os autores:

O argumento é o de que, para solucionar a crise do estado, é necessário reduzir o *déficit* causado por excessivos gastos públicos com pessoal e políticas sociais. Como consequência, a privatização vem sendo utilizada com a finalidade de reduzir a presença do Estado, tanto na área produtiva quanto na área social (CHAVES, LIMA e MEDEIROS, 2008, p. 335).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995/2003), ganha destaque as reformas que tinha a privatização como ponto central. Em 1995 o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estatal<sup>32</sup>”, que objetiva transformar o Estado burocrático e rígido num Estado gerencial, flexível e eficiente direciona a reforma do Estado. A administração gerencial consiste em definir, claramente, objetivos e autonomia da gestão, por meio da avaliação dos resultados (PERONI, 2003).

A responsabilidade do Estado é alterada, de acordo com as leis que regem o mercado e as políticas sociais são transferidas para o setor privado e para a sociedade civil.

Políticas sociais têm sido direcionadas à população de baixa renda, aliviando a miséria dos excluídos, mantendo, entretanto, a desigualdade social e a pobreza. Na área educacional, a política de focalização, manifesta-se por meio da priorização dos recursos da União para o atendimento ao ensino fundamental; pela criação de bolsas para os estudantes do ensino superior privado, a exemplo do Programa Universidade para Todos (ProUni); e pela redução dos investimentos públicos às instituições de ensino superior (IES), públicas induzindo-as à captação de recursos no mercado capitalista. Como consequência, a educação superior deixa de ser direito social transformando-se em mercadoria (CHAVES, LIMA e MEDEIROS, 2008).

A história da nova LDB foi demarcada por dois momentos bastante distintos da sociedade brasileira: do fim dos anos 80 e da metade da década de 90. O processo de discussão em prol da construção da nova Lei foi iniciado no governo de José Sarney, atravessou o governo de Collor e de Itamar, sua aprovação aconteceu no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

No âmbito das discussões em relação à nova LDB, professores e estudantes em fase de ebulição social devido ao momento, transição entre o regime militar e a retomada da direção do país pelos civis. A sociedade era mobilizada em direção à sua reorganização, valores eram revistos e a questão dos direitos humanos ocupava lugar de destaque entre os interesses conflitantes e muitas vezes antagônicos entravam em jogo.

---

<sup>32</sup> Com a finalidade de colaborar com esse amplo trabalho que a sociedade e o Governo estão fazendo para mudar o Brasil, determinei a elaboração do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, que define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Brasil, 1995.

A expansão do acesso a Educação Superior, não teve apenas um sentido de ampliação geográfica, mas também um sentido de ampliação de oportunidades de acesso para os setores até então excluídos desse nível de ensino. O Art. 80 da LDB/96 dispõe que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada e que a EAD será oferecida por instituições credenciadas pela união.

Em 1990 com a aprovação da LDB, houve um favorecimento da expansão do ensino superior acontecer pela modalidade a distância. Parte das instituições de Ensino Superior no Brasil, nobilizou-se para a Educação a Distância com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação. A EAD surge como alternativa eficiente na expansão do ensino superior, a compreensão das possibilidades formativas desses novos espaços solicita entendermos as especificidades dessa modalidade na formação dos professores, seus condicionamentos históricos, políticos e sociais, no entendimento que toda prática de formação sofre influência do contexto em que se realiza.

Vivemos em uma sociedade mediada por profundas transformações, criando modos de vida diferente. As inovações tecnológicas provocam grande impacto em nossa sociedade, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. O setor educacional tem se apropriado do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC, como uma abertura de novas possibilidades de trabalhar o conhecimento e o modo de ensinar.

O final do século 20 e o início do século 21 são caracterizados pela mudança espaço-temporal, pela mobilidade funcional, pela globalização econômica, pelo impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em todos os ramos da atividade humana, pela provisoriedade o conhecimento e pela evolução da ciência. Tais transformações evidenciam, de um lado, a fragilidade da formação inicial como garantia do emprego e, de outro, a necessidade de aprendizagem permanente e ao longo da vida para a participação ativa da sociedade e a inclusão social (ALMEIDA, 2010, p.68).

Diversos esforços e investimentos na Educação a Distância brasileira foram realizados neste período, no entanto, em 1980 é lançada a Portaria de nº 568/80, pelo Ministério da educação que revoga a Portaria de 408/70 e põe fim a obrigatoriedade legal de transmissão de programas educativos. No entanto, a Fundação Roberto Marinho, em 1981, lança o Telecurso 1º grau e, posteriormente, em 1985, reestrutura o Telecurso 2º grau. Temos durante a década de 1980 um expressivo apoio para a Educação a Distância, através das instituições privadas e

governamentais: Ministério das Comunicações e da educação e Cultura, Secretarias Estaduais de Educação, Embratel, Petrobrás, Fundação Roberto Marinho, entre outras (GOUVÊA e OLIVEIRA, 2006, p. 39).

Em relação à Educação Superior através da modalidade em EAD, os estudos de Mota e Filho (2012, p. 466) asseveram que as discussões já aconteciam desde a década de 1970 “de 1975 a 2004, mais cinco iniciativas de se criar as bases de uma universidade aberta no país foram frustradas”. Seguem abaixo alguns acontecimentos a partir do ano de 1990, que marcaram a história da Educação a Distância em nosso país e que vão estabelecer outras possibilidades de acesso ao ensino superior.

#### QUADRO 09 – EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL – 1990/2012

ANO	EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
1991	É criado o programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela fundação Roquete-Pinto tem início em 1995 com o nome “Um salto para o futuro”, foi incorporado a TV Escola (canal educativo da secretaria de Educação a distância do Ministério da educação) tornando-se um marco na Educação a Distância nacional. É um programa para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do ensino fundamental e alunos dos cursos de magistério. Atinge por ano mais de 250 mil docentes em todo o país.
1992	É criada a Universidade aberta de Brasília.
1995	É criado o Centro Nacional de Educação a Distância e nesse mesmo ano também a Secretaria Municipal de Educação cria a MultiRio (RJ) que ministra cursos do 6º ao 9º ano, através de programas televisivos e material impresso. Ainda em 1995, foi criado o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC;
1996	A Educação a Distância é oficializada no país, através da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação; É criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação; A EAD é regulamentada pelo Decreto nº 5.622
2000	É formada a Unirede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que

	reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil; É criado o Centro de educação a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ). É iniciado a parceria entre o Governo do Estado, por intermédio da Secretaria de Ciências e Tecnologia, as universidades públicas e as prefeituras do Estado.
2002	O Cederj é incorporado a Fundação de Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ).
2004	É criado vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EAD, foram implantados pelo MEC. Entre eles o Proletramento e o Mídias na Educação.
2005	É criada a Universidade Aberta do Brasil.
2006	Entra em vigor o Decreto nº 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância.
2007	Entra em vigor o Decreto nº 6.303, que altera dispositivos de Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional.
2010	A Portaria n ° 10 fixa critérios para a dispensa de avaliação <i>in loco</i> e deu providências para a educação a Distância no Ensino Superior no País.
2011	A Secretaria de Educação a Distância é extinta.

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados de ALVES (2011, p. 89).

O Quadro III, demonstra um caminho percorrido pela EAD, no período (1990/2012), na perspectiva de consolidar-se como uma modalidade que cooperou para a expansão da educação superior em nosso país.

Entre os fatos que muito contribuíram para a construção da Educação a Distância neste período, destacam-se: em 1992, a criação da Universidade Aberta de Brasília, o acontecimento foi muito importante para a Educação Superior a Distância; No ano seguinte, em 1996, com a LDB promulgada, a Educação a Distância é oficializada, com suas bases legais garantida pela legislação; Em 2000, a criação da UniRede que aglutina instituições públicas do Brasil comprometidas na democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da modalidade da EAD, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão e em 2005, com a criação da Universidade Aberta do Brasil, que tem registrado uma marca

determinante para a expansão da Educação Superior em nosso país, que será tratado neste estudo mais a frente. Portanto, o terceiro período foi muito significativo para a consolidação da modalidade em Educação a Distância, foi um período em que a EAD passou a ser regulamentada na legislação educacional e para as agendas públicas de educação no país.

Neste período vimos uma retração financeira do Estado, em nome das reformas e profundos processos de privatização para a educação. Para tal, foram adotadas legislações para garantir as reformas educacionais, que apresenta dependência com os organismos internacionais. A forte expansão ocorrida no período pós LDB é vista no contexto de tensões, devido à igualdade de acesso a Educação Superior.

## **2.2 A expansão da Educação Superior**

Refletir sobre as implicações e consequências da LDB, duas décadas depois de aprovada, tornam-se imprescindível para compreendermos o processo de expansão da Educação Superior. A partir dessa reflexão, importa analisar a política educacional de expansão para a educação superior assumida no período pós-LDB, na relação do Brasil, Nordeste e a Paraíba, no âmbito de diversificação institucional, criação das instituições isolada e fomento da EAD, que consolidou o alcance do crescimento das matrículas nas modalidades de ensino: presencial e a distância.

As mudanças educacionais ocorridas no Brasil pós-LDB tem a tese [...] de que o sistema de ensino superior deve se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção dos gastos públicos<sup>33</sup>. Essa política é legitimada por um conjunto de medidas legais que “[...] fortalece e aprofunda a política de diversificação institucional e liberalização para a criação de instituições isoladas voltadas para o mercado, sendo decisivo para o crescimento explosivo do setor privado do ensino superior, no período pós-LDB” (CHAVES, 2010, p. 487)

---

<sup>33</sup> Esses dois elementos estão estabelecidos no documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, publicado em 1995 pelo Banco Mundial, no qual são apresentadas as diretrizes para a reforma da educação superior, na América Latina, Ásia e Caribe.

**TABELA 06- MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL PÓS LDB NA MODALIDADE PRESENCIAL E A DISTÂNCIA – 2006/2012**

ANO	BRASIL				NORDESTE				PARAÍBA			
	PRESENCIAL		EAD		PRESENCIAL		EAD		PRESENCIAL		EAD	
	PÚBL	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV
1996	735.427	1.133.102	-	-	190.277	89.151	-	-	28.157	5.827	-	-
1997	759.182	1.186.433	-	-	238.892	50.733	-	-	28.512	5.879	-	-
1998	804.729	1.321.229	-	-	209.838	100.321	-	-	29.181	6.406	-	-
1999	833.022	1.537.923	-	-	243.062	114.773	-	-	32.517	7.200	-	-
2000	887.026	1.807.219	-	-	271.795	141.914	-	-	33.486	9.150	-	-
2001	939.225	2.091.529	-	-	285.646	174.669	-	-	30.822	11.124	-	-
2002	1.051.655	2.428.258	-	-	316.645	225.764	-	-	33.618	13.882	-	-
2003	1.136.370	2.750.652	-	-	339.536	285.156	-	-	36.240	16.418	-	-
2004	1.178.328	2.985.405	-	-	345.508	334.521	-	-	36.044	16.589	-	-
2005	1.192.189	3.260.967	-	-	352.757	385.505	-	-	37.816	19.799	-	-
2006	1.209.304	3.467.342	-	-	356.278	439.862	-	-	38.788	23.480	-	-
2007	1.240.968	3.639.413	-	-	367.735	485.584	-	-	42.763	26.960	-	-
2008 <sup>1</sup>	1.273.965	3.806.091	278.988	448.973	383.539	529.154	15.842	27.128	45.282	30.733	2.072	-
2009 <sup>2</sup>	1.351.168	3.764.728	172.696	665.429	409.393	556.109	48.548	122.682	44.834	32.995	4.638	2.040
2010	1.461.696	3.987.424	181.602	748.577	438.090	614.071	55.998	136.314	53.036	35.870	6.016	3.562
2011	1.595.391	4.151.371	177.924	815.003	471.209	667.749	43.003	144.695	62.328	39.319	4.98	5.334
2012	1.897.376	5.140.312	181.624	932.226	499.721	713.798	53.787	167.519	64.885	42.724	5.278	6.912

Fonte: Tabela própria com dados extraídos da Sinopse Estatística do Ensino Superior (MEC).

<sup>1</sup> Só a partir de 2008 é que o Censo da Educação Superior, MEC, Inep, começou a registrar a quantidade de alunos matriculados em EAD.

<sup>2</sup> A partir de 2009 é que o Censo da Educação Superior, MEC, Inep, começou a registrar a quantidade de alunos matriculados em EAD, do estado da Paraíba.

A partir dos dados apresentados na Tabela 2, inferimos que a expansão na educação superior no período (1996-2012) teve um crescimento que triplicou o número de matrículas no país. O nordeste quadruplicou as matrículas e a Paraíba também apresenta uma forte expansão, triplicou o número de matrículas. Ao analisar os percentuais de crescimento das matrículas na relação dos setores público e privado observa-se que existe uma centralidade de matrículas no setor privado. No Brasil, Nordeste e no estado da Paraíba as matrículas do setor público dobraram, enquanto que o setor privado, na mesma relação, cresceu em oito vezes o número de matrículas.

A expansão da Educação Superior na modalidade a distância também tem apresentado crescimento. O Brasil e a Paraíba quase dobram o número de matrículas, os dados da região nordeste se sobressaem, suas matrículas passaram no período de 2008 a 2012 de 42.970 mil para aproximadamente 215.000 mil matrículas. Quando analisamos a expansão na relação do setor público e o privado percebe-se que o setor privado também lidera no número de matrículas por esta modalidade de ensino. Esse fato se evidencia, ao se comparar os números de matriculados. No Brasil, as matrículas no setor público diminuiu, em 2008 tinha 278.988, em 2012 passou para 181.624, ou seja, o setor público no período analisado diminuiu as matrículas em 98 mil aproximadamente, enquanto que o setor privado no país dobrou suas matrículas. O nordeste apresenta uma expansão diferente do país em relação ao crescimento do setor público. As matrículas nas instituições públicas triplicaram. No entanto, o setor privado o crescimento foi de 141 mil matrículas aproximadamente, isto é cresceu em mais de cinco vezes o número de matrículas. A Paraíba seguiu a tendência da região, no setor público. A matrícula nas instituições pública representaram um forte crescimento, mais do que duplicaram, todavia, nas instituições privadas triplicaram.

Outro dado importante no contexto da importância que tem a universidade para o Estado da Paraíba é de analisar o fluxo da distribuição das matrículas dos alunos. Ao analisar a distribuição de matrículas por categoria administrativa, percebemos que na Paraíba, embora o crescimento de expansão da educação superior no país tenha acontecido predominantemente no setor privado, a instituição pública é a que mais apresenta maior número de matrículas. Em 1996 eram 28.157 no setor público e no privado 5.827, em 2012 o setor público tinha 64.885 e no setor privado 42.724, ou seja, uma diferença de 23 mil matrículas aproximadamente no setor público neste ano (JEZINE, BATISTA e TAVARES, 2006, p. 47-48).

É inquestionável o aceleração do processo de expansão via flexibilização depois de sua promulgação, como assevera Cury (2008, p. 28) “[...] como lei específica, o maior impacto deu-se na educação superior cuja expansão, mercê da flexibilização posta na lei, foi espetacular”.

**TABELA 07- EXPANSÃO DAS IES, NO BRASIL, NORDESTE E PARAÍBA – 1996/2012**

ANO	BRASIL		NORDESTE		PARAÍBA	
	PRESENCIAL	EAD	PRESENCIAL	EAD	PRESENCIAL	EAD
1996	922	-	97	-	08	-
1997	900	-	101	-	10	-
1998	973	-	124	-	10	-
1999	1.097	-	142	-	12	-
2000	1.180	-	157	-	14	-
2001	1.391	-	211	-	16	-
2002	1.637	-	252	-	20	-
2003	1.859	-	304	-	24	-
2004	2.013	-	344	-	29	-
2005	2.165	-	388	-	28	-
2006	2.270	-	412	-	32	-
2007	2.281	-	422	-	32	-
2008	2.252	-	432	-	34	-
2009 <sup>34</sup>	2.314	3.772	448	876	37	48
2010	2.378	3.669	433	825	37	53
2011	2.365	7.511	432	1.736	38	96
2012	2.416	3.669	439	867	37	49

Fonte: Tabela própria com dados extraídos do Censo da Educação Superior, MEC, Inep.

A tabela mostra o significativo crescimento no número de instituições em todo o país. Na modalidade presencial em 1996, tinha 922 instituições, em 2012, passa para 2.416, a quantidade de instituições quase triplicou no país. Na região Nordeste também acontece à mesma tendência de crescimento passando de 97 IES, para atingir o número de 444 em 2012, ou seja, ocorreu um crescimento que quadruplicou a quantidade de IES na região. A Paraíba segue o mesmo perfil de expansão da região, passando de 08 IES, em 1996, para 37 IES no ano de 2012, verificando-se um crescimento que também quadruplicou o número das IES no Estado.

<sup>34</sup> Só a partir de 2009 é que o Censo da Educação Superior, Mec, Inep, começou a registrar a quantidade de polos.

Na modalidade de Educação a Distância o registro no Censo da Educação Superior é iniciado a partir do ano de 2009. Em relação à quantidade de instituições tanto em nível de Brasil, Nordeste e o Estado da Paraíba nos anos entre 2009, 2010 e 2012, percebemos uma pequena oscilação na quantidade das IES, com exceção do ano de 2011. Outro dado importante é a quantidade de IES, no período entre 2009 a 2012, na modalidade a distância, que é superior as IES de ensino presencial.

A desigualdade no crescimento entre o setor público e privado observado no Estado, entre o período investigado (1996/2012) representou um aumento de 27 novas instituições no setor privado e apenas 02 no setor público, esse contexto do Estado desperta preocupação para os pesquisadores sobre a temática.

Essa tendência de crescimento acelerado da oferta de instituições no ensino superior acompanhada pela Paraíba é preocupante se analisarmos a situação socioeconômica do estado, relacionado com os índices da pobreza apresentados. É importante destacar que ao lado de empresas educacionais, já estruturadas de âmbito nacional que expandem seu mercado, instalam-se no estado iniciativas empresariais de políticos paraibanos que passam a explorar essa expressão da iniciativa privada no setor educacional (JEZINE, BATISTA e TAVARES, 2006, p. 34).

O crescimento do setor privado tem contribuído para a ampliação do acesso à educação superior. No entanto, compromete o acesso à educação com um direito universal, para os sujeitos oriundos dos setores da população que não possuem condições financeiras para cursar a educação no setor privado, contribuindo para a educação superior em nosso país continuar sendo elitista e discriminatória, apesar das políticas públicas desenvolvidas para este público. Assim diante das reflexões acerca do processo de expansão da Educação Superior, é preciso refletir sobre a modalidade de educação a distância que tem se constituído determinante para a expansão da Educação Superior.

### 2.3 A expansão da Educação Superior: modalidade em educação a distância

Pedagogia e tecnologia (entendidas como processos sociais) sempre andaram de mãos dadas: o processo de socialização das novas gerações inclui necessária e logicamente a preparação dos jovens indivíduos para o uso dos meios técnicos disponíveis na sociedade, seja o arado seja o computador. O que diferencia uma sociedade de outra e diferentes momentos históricos são as finalidades, as formas e as instituições sociais envolvidas nessa preparação, que a sociologia chama “processo de socialização”.

Maria Luiza Belloni

Procuramos trazer reflexões sobre a expansão da Educação Superior, que tem acontecido sob a modalidade de educação a distância, para tal, é importante trazermos a discussão em volta de suas especificidades, de suas possibilidades. Os argumentos que conduzem nosso estudo partem-se de leituras de Belloni (2006), Mota e Filho (2012) e Oliveira e Gasparin (2012).

O Decreto 5.622<sup>35</sup>, em 19 de dezembro de 2005, regulamentou o Art. 80 da LDB/96. A Educação a Distância como modalidade de ensino passa a admitir em todos os níveis de ensino, exceto no ensino fundamental. Em abril de 2005, através da Portaria nº 301/98, o ministro da Educação e do Desporto estabeleceu os procedimentos para o credenciamento de instituições e a autorização de cursos à distância no nível de graduação. A partir de então, o funcionamento formal da EAD no Brasil é regulamentado.

Apesar de sua alusão na LDB, a alternativa permanecia apenas anunciada. O Art. 80, Título VIII: Das Disposições Gerais -, trazia algumas determinações sobre o ensino/educação a distância, no entanto, as remetia a futuras regulamentações. “O Poder Público incentivará o

---

<sup>35</sup> O Decreto 5.622 está em vigência desde a data de sua publicação, 20 de dezembro de 2005.

desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis de ensino e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 2007, p.20).

O Decreto nº 5.622/05 regulamenta os princípios de garantia de qualidade de todos os aspectos da modalidade de Educação a Distância especialmente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, em acordo com padrões de qualidade exposto pelo Ministério da Educação, BRASIL, 2007.

Destacamos alguns tópicos do Decreto<sup>36</sup>:

- a) a caracterização<sup>37</sup> de EAD visando instruir os sistemas de ensino;
- b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância;
- c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos polos descentralizados de atendimento ao estudante;
- d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas;
- e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de informações; supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes;
- f) previsão do atendimento de pessoas com deficiência;
- g) institucionalização de documento oficial com Referência de Qualidade<sup>38</sup> para a educação a distância.

No Brasil, a EAD aporta trazendo inovações tecnológicas e pedagógicas como meio de acesso das pessoas a educação “as novas formas de educação aberta utilizam práticas de

---

<sup>36</sup> Disponível em : [www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legisla%C3%A7%C3%A3o/refead1.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legisla%C3%A7%C3%A3o/refead1.pdf). Acesso em 14/09/2013.

<sup>37</sup> O artigo 1º do Decreto caracteriza a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação diático-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.

<sup>38</sup> O Decreto 5.622, no parágrafo único do artigo 7º , estabelece que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade.

EAD para atender às diversidades de currículo e de estudantes e para responder às demandas nacionais, e locais regionais” (BELLONI, 2006, p.17). A educação a distância é caracterizada pela flexibilidade de horários de estudo, o aluno organiza seu tempo e suas atividades; apresenta-se economicamente acessível, diminuem as distâncias geográficas, os alunos estudam em suas cidades de origem sem necessariamente se fazer presente em sala de aula na universidade e para aqueles alunos que não dispõem de computador e internet em casa, contam com o atendimento nos polos presenciais e a relação que se estabelece entre professor e aluno, e as tecnologias de informação – TIC, é usada como apoio a todo o processo envolta do ensino e a aprendizagem.

A educação a distância deixa de ser alternativa permanentemente experimental ou concebida como a solução paliativa para atender as demandas educativas de jovens e adultos excluídos do acesso a permanência na escola regular, na idade própria. Passa a ser uma estratégia regular de ampliação democrática do acesso à educação de qualidade, direito do cidadão e dever do Estado e da sociedade, estratégia que tem sido praticada neste país em uma história de acertos e erros, estes últimos em grande parte debitáveis a açosamentos, descontinuidade, sofisticções pretenciosas e simplificações enganosas, que a regulamentação pretende evitar (NETO, 2012, p. 406).

Os estudos de Oliveira e Gasparin (2012) apontam que depois da regulamentação da legislação específica para a educação a distância, iniciou-se um acelerado processo de implantação e credenciamento de cursos superiores atingindo números expressivos que vem de estudantes que estavam à margem do ensino superior em nosso país.

No entanto, apesar de todas as vantagens e possibilidades apresentadas pela educação a distância, é necessário se ter em mente os riscos advindos do seu uso indiscriminado. É preciso ter o cuidado de não extrapolar fórmulas que, mesmo válidas em países desenvolvidos, não surtem os mesmos efeitos quando aplicadas em culturas diferentes. É preciso, ainda, a vigência para a diminuição dos serviços do Estado, que afeta particularmente o setor educativo com a redução de verbas para o setor, em consequência dos ajustes econômicos. Finalmente, há necessidade de se implementar um desenvolvimento em escala humana e não numa visão puramente economista da educação (SEGEREICH et al, 2013 p. 155).

Em 1999 um consórcio interuniversitário cria a Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede, formada por meio de protocolo de intenções, reunindo mais de 70 instituições de educação superior públicas (federais e estaduais) interessadas em educação a distância, que tinha como proposta.

[...] dar início a uma luta por uma política pública de estado visando a democratização do acesso ao ensino superior, público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação (UniRede , 2013).

A UniRede não teria campus nem estrutura física, mas estaria em todas as universidades públicas que se consorciassem, com estrutura para a demanda de educação superior a distância em nível de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada. A UniRede foi criada em 2000 e associou-se a à SEED/MEC para criar curso de extensão por meio de educação a distância “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, que tinha como objetivo “ofertar aos professores da rede pública de ensino oportunidades de aperfeiçoamento e qualificação para melhor usar, no cotidiano escolar, os recursos proporcionados pelas tecnologias da informação e a comunicação, com ênfase na comunicação audiovisual” (SEED/MEC, 2000).

No contexto pós-LDB, o ensino superior tornou-se o centro de interesse principal das ofertas de educação a distância e das políticas de expansão do ensino superior. A iniciativa privada aparece superando o setor público, com o credenciamento das IES para a oferta de cursos a distância, tendo como foco a área de formação de professores.

**TABELA 07 - NÚMERO DE POLOS DE EAD EM GRADUAÇÃO – 2009 A 2012<sup>39</sup>**

ANO	BRASIL		NORDESTE		PARAÍBA	
	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICO	PRIVADO	PUBLICICO	PRIVADO
2009	1.242	2.530	426	450	30	18
2010	1.088	2.581	343	482	29	24
2011	1.701	5.810	472	1.264	33	63
2012	1.327	2.342	451	416	29	20

Fonte: Tabela própria com dados do Censo da Educação Superior, MEC, Inep

No ano de 2009 são 3.772 polos no Brasil, entre o setor público e o privado. Sendo que o setor público representa menos da metade dos polos do setor privado. No ano de 2011 o setor público apresenta a maior baixa dos polos no Brasil. No ano seguinte em 2012, o setor público volta a crescer e no setor privado, percebemos uma diminuição de mais da metade dos polos.

Ao analisarmos os números de polos na Região Nordeste percebemos que a região seguiu a tendência nacional. No ano de 2011, o setor privado quase triplica a quantidade de polos, em relação ao setor público. Portanto, no Brasil como no nordeste o ano de 2011 representou a maior baixa de polos no setor público.

Na Paraíba, os dados apresentam que no período em análise, entre as instituições públicas, houve pouca oscilação na quantidade de polos, com duas exceções: em 2011 apresentou maior número de polos e em 2012 superou o setor privado com 29 polos. Já o setor privado apresenta um quadro de muita oscilação e entre os anos de 2009 e 2011 teve um crescimento que triplicou o número de polos.

No Censo da Educação Superior/INEP, a iniciativa privada começou a aparecer com alunos matriculados em EAD, apenas no ano de 2002, a partir daí percebe-se um crescimento considerável, como pode ser observado nos dados da tabela.

<sup>39</sup> Só a partir de 2009 é que o Censo da Educação Superior/INEP começou a registrar a quantidade de polos.

**TABELA 09 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DE EAD EM GRADUAÇÃO NO BRASIL - 2000 A 2012**

<b>ANO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>PÚBLICO</b>	<b>PRIVADO</b>
2000	1.682	1.680	-
2001	5.359	5.359	-
2002	40.714	34.322	6.392
2003	49.911	39.804	10.107
2004	59.611	35.989	23.622
2005	114.642	54.515	60.127
2006	207.206	42.061	165.145
2007	369.766	94.209	275.557
2008	727.961	275.896	309.380
2009	838.125	172.696	665.429
2010	930.179	181.606	748.577
2011	992.927	177.924	815.003
2012	802.645	167.924	634.721

Fonte: Tabela própria com dados do Censo da Educação Superior, MEC, Inep

Os dados deixam claro o avanço da educação privada sobre a pública em EAD, pode-se ver que, no ano de 2005, o número de matrículas na rede privada superou pela primeira vez o número de alunos da rede pública e desde então só cresceu.

A EAD tornou-se uma das estratégias para a expansão do ensino superior em nosso país, tendo como alvo a formação de professores para educação básica. No entanto, percebemos pelos dados apresentados que não apenas nos indicam a consolidação da EAD enquanto estratégia de ampliação do ensino superior, e enquanto estratégia de formação de professores, quanto demonstram que a expansão tem se dado no âmbito da IES privadas, talvez, caminhando para a privatização da educação superior. “Essa compreensão pode ser evidenciada nos marcos regulatórios que balizaram as reformas educacionais [...] que vêm mudando a configuração do ensino superior pelo incremento do setor privado, pela flexibilização das estruturas e pela diversidade das instituições (SOUSA, 2012, p. 121). De acordo com Oliveira e Gasparin (2012, p.33) o acesso a educação superior no Brasil, tem sido marcado por situações distintas:

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

Em que pese essa realidade, a EAD no entanto, para uma parcela considerável da população brasileira representa a oportunidade de acesso ao curso superior. Como já apresentamos na Tabela 5, que a EAD tem apresentado um cenário potencializador na expansão do ensino superior. E o setor privado tem investido com bastante ênfase nesta modalidade de ensino para atrair ao público que por vários motivos estão fora das universidades públicas. A seguir apresentamos o Projeto da Universidade Aberta do Brasil que é resultado das políticas públicas de educação, para expandir a Educação Superior.

### **2.3.1. A Universidade Aberta do Brasil como protagonista da expansão do ensino superior**

Procuramos trazer reflexões acerca das orientações que envolvem a Universidade Aberta do Brasil – UAB, para a expansão da Educação Superior. A educação a distancia ocupa um espaço estratégico nas políticas públicas para a Educação Superior, como uma modalidade de ensino em crescente expansão, em destaque para a emergência na formação superior de professores, que tem ampliado as matrículas no setor público particularmente por meio da UAB.

A Educação a Distância existe no Brasil. há um século. A década de 1990, é marcante para a EAD, por se efetivar na educação formal, em particular no ensino superior (MOTA e

FILHO, 2012) destacam as importantes conquistas desta modalidade de ensino, que foi criado para a estabilização da educação superior a distância.

- a. A materialização de ambientes e metodologias educacionais inovadores no contexto dos recentes, constantes e intensos avanços dos recursos de informação e comunicação<sup>40</sup>, especialmente das tecnologias digitais, potencializando práticas de EAD que tradicionalmente estavam apoiadas em material impresso distribuído por correspondência.
- b. O arcabouço legal voltado para a área educacional<sup>41</sup>, ainda que de forma incipiente e assistemática, propiciou abertura e incentivo para a EAD.
- c. A pressão por expansão da educação superior, resultantes dos direitos constitucionais<sup>42</sup> básicos, em termos de capilarização e interiorização da oferta para o atendimento das demandas nacionais reprimidas, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, na qual a EAD é apontada como solução.
- d. As ações de fomento voltadas para a educação superior a distância desenvolvidas pelo Ministério da Educação, esferas governamentais e pelos sistemas de ensino, no âmbito da políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica, a partir da formação inicial e continuada de professores (MOTA e FILHO, 2012, p.465-464).

Os estudos de Belloni (2002); Mota e Filho (2012) possibilitam uma visão sobre alguns antecedentes históricos do trabalho pioneiro em EAD a partir de 1992, na educação superior, principalmente na área de formação de professores. A proposta de organização institucional presente nesses projetos, que se caracteriza geralmente por consórcio formado entre as instituições e em parcerias com os governos dos estados, contribuiu, de certo modo, para a concepção do atual Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Na esfera estadual, três trabalhos foram desenvolvidos:

---

<sup>40</sup> Conjunto de tecnologias apropriadas para coleta, armazenagem, produção, edição, armazenamento, processamento e transmissão de informações em diferentes formatos (imagem, texto, áudio etc). Destacam-se as tecnologias eletrônicas, informáticas, computacionais e telecomunicações.

<sup>41</sup> Destacando-se o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da educação, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e respectivas regulamentações para EAD.

<sup>42</sup> O Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil prescreve, *verbis*: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

1. Primeiro curso de pedagogia no Brasil que utilizou a modalidade de EAD, no estado de Mato Grosso. Projeto da Universidade Federal de Mato Grosso, com as parcerias envolvidas: o Governo do Estado de Mato Grosso e a Universidade Estadual de Mato Grosso, com a meta de promover a formação superior inicial de todos os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental;
2. O Projeto Veredas, em Minas Gerais, foi elaborado pela secretaria estadual de educação em consórcio com: Universidade Estadual de Minas Gerais, universidades federais do estado e o Governo do Estado de Minas Gerais, visando à oferta de formação superior a distância de professores para a educação básica.
3. O Governo do Estado do Rio de Janeiro, por meio de decreto estadual, a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro(CECIERJ), mantenedora do Centro de educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), com os seguintes objetivos: oferecer educação superior gratuita e de qualidade na modalidade a distância; promover a divulgação científica; promover a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior; e promover a expansão e interiorização do ensino gratuito e de qualidade no Estado, através de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, atividades curriculares e extracurriculares, presenciais ou a distância. Para cumprir esses objetivos, as universidades públicas do Rio de Janeiro consorciaram-se ao Cederj para ofertar cursos superiores a distância com o apoio de polos de atendimento presencial em vários municípios do estado.

Na esfera Federal foi criado:

1. O Programa Pró-Licenciatura (Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio). O Ministério da Educação, com a coordenação das secretarias de educação a distância e educação básica, e com o apoio e participação das secretarias de educação especial e educação superior, bem como da UNIREDE, visando à formação inicial de professores na modalidade de EAD, para atender às demandas dos sistemas públicos de ensino. Na proposta do Pró-Licenciatura esta a ideia de formação de parcerias interinstitucionais entre as universidades e os governos federal e estadual (MOTA e FILHO, 2012, p. 466-467).

Esses projetos voltados para a formação de professores contribuíram de certo modo, para a concepção do atual Sistema UAB. “Constata-se que a UAB é apresentada como um sistema nacional de ensino superior a distância, especialmente criado com o objetivo de ampliar o contingente de docentes qualificados em nível superior”, com a perspectiva da formação dos docentes vir a “constituir um elemento fundamental para que haja garantia de melhoria do desempenho educacional do país” (SEGENREICH, CASTRO, SOUSA e OTRANTO, 2013, p. 150-151).

Analisando-se o panorama em que se insere a implantação do Projeto UAB, é importante mencionar ainda dois importantes fatores: a atualização da regulamentação para EAD que ocorreu com a sanção do decreto 5.622 de dezembro de 2005, e a provação da Lei 11.273, que possibilita o pagamento de bolsas para professores e tutores participantes de projetos experimentais do MEC para a formação superior inicial e continuada, em particular de programas de educação a distância.

Em relação ao Decreto 5.622, buscou-se garantir credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação para a modalidade de EAD com padrões de qualidade. Primeiramente ressaltamos o caráter democrático da gestação e conclusão dos trabalhos para o projeto de decreto, cuja elaboração passou por ampla discussão com a sociedade brasileira, por meio de consulta pública, bem como foi referendado pelo Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação e Conselho Nacional de Educação (MOTA e FILHO, 2012, p. 468).

O Ministério da Educação começou o processo de institucionalização da política de educação a distância por meio de um primeiro Edital publicado em 16/12/2005, denominado de UAB1, seguindo-se pelo Decreto nº 5.800 de 08/06/2006 que regulamentou o sistema Universidade Aberta do Brasil e ainda um segundo edital UAB2, que foi publicado em 18/12/2006. A UAB inclui, dentre as prioridades, a concentração de esforços institucionais. Para tanto, utiliza-se estratégia articulada com estados e municípios, permitindo assim, o acesso de um contingente significativo de brasileiros ao ensino superior.

A UAB promove a possibilidade de acesso ao ensino Superior a determinados segmentos da sociedade que estavam fora desse nível de ensino baseada na adoção do fomento da modalidade de EAD, por ser uma modalidade de ensino que envolve férteis potencialidades entre as quais destaca-se:

[...] a alternativa para atendimento às demandas reprimidas por educação superior no país, o que contribuirá para o enfrentamento de um cenário nacional de assimetrias educacionais, seja em relação à oferta de cursos superiores, seja em relação às possibilidades de oferta da de educação continuada<sup>43</sup> ao longo da vida. Nesse particular, pretende-se ampliar as oportunidades de acesso à educação de grande número de estudantes que vivem em regiões distintas dos grandes centros urbanos do Brasil, país privilegiado com dimensões continentais. Vale ressaltar que a modalidade de EAD tem por sustentáculo as tecnologias de informação e comunicação, o que também poderá permitir espaço de formação acadêmica atualizada, privilegiando a construção autônoma e crítica do conhecimento, por intermédio de variados meios de aprendizagem: impressos, áudio, vídeos, multimídia, Internet, correio-eletrônico, *chats*, fóruns e videoconferências (MOTA e FILHO, 2012, p. 470).

A Educação a Distância tem de fato atendida a uma grande demanda da população brasileira reprimida com baixos custos, em especial, aos professores, cuja meta da EAD é colaborar com o processo de formação inicial e continuada dos docentes da educação Básica

A Educação a Distância (EAD), como uma forma de acesso ao ensino superior, tem representado uma alternativa à formação de professores, principalmente para aqueles que possuem dificuldades de deslocamento. O Censo da Educação Superior de 2011 (INEP, 2012), ao apresentar os dados de ingresso de estudantes por meio de processos seletivos e de outras formas, indicam o total de 695.606 ingressantes em cursos presenciais e 431.597 em EAD. Nesta última modalidade de ensino registra 930 cursos, 7.511 pólos de atendimento, 992.927 matrículas e 151.552 concluintes, o que faz da Universidade Aberta do Brasil (UAB) uma presença que vem modificando o panorama educacional das regiões e de educação dos mais longínquos lugares do Brasil, os quais, em outras circunstâncias, talvez não tivessem acesso ao ensino superior (JEZINE, 2012, p.82).

---

<sup>43</sup> Educação ou formação continuada ao longo da vida é um conceito em relação de complementaridade ao conceito de educação ou formação inicial, tradicionalmente é composta por cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão, entre outros. Resulta da constante necessidade de atualização acadêmico-profissional, ante os desafios impostos pela sociedade global e do conhecimento.

A UAB integra importantes políticas públicas para a área de educação e terá ênfase em programas voltados para a expansão da educação superior com qualidade e promoção de inclusão social. A UAB é constituída por parcerias entre consórcios públicos nos três níveis governamentais: federal, estadual e municipal. Tem a participação de universidades públicas e demais organizações interessadas. Busca reunir os esforços das diversas universidades públicas do país, especialmente, as federais, no sentido de socializar experiências bem sucedidas de educação a distância e por em prática um sistema a nível nacional dessa modalidade, para atender de forma organizada a todo país. Estabeleceu, dentre outros objetivos, a formação de professores da educação básica, tendo por ponto de partida a consolidação e diversificação de experiências em variados níveis de ensino, que vêm gradativamente tomando forma no Brasil.

[...] A UAB é apresentada como política pública de formação de professores inicial e continuada capaz de ampliar o contingente de docentes qualificados em nível superior, pois a formação passa a constituir um elemento fundamental para que haja garantia da melhoria do desempenho educacional do país [...] objetiva garantir credibilidade ao processo e aos seus desdobramentos nas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) que adotam a UAB. Ou seja, para garantir ao pressuposto apresentado pelas diretrizes políticas para a formação dos professores da educação básica, a modalidade a distância é apresentada como a solução para a democratização do acesso à educação superior e para a melhoria qualitativa do processo educacional brasileiro (SOUSA, 2012, p. 121-122)

Com a criação do Projeto UAB perspectivas futuras são criadas, dado a importância para a ampliação da oferta do número de vagas no ensino superior público e gratuito e a expansão geográfica da oferta, com a perspectiva de minimizar o desafio histórico, da exclusão ao acesso aos níveis mais elevados da educação para os cidadãos brasileiros.

O “fértil terreno” no qual se lançam as sementes do projeto UAB propiciará revisão de nosso paradigma educacional, em termos da modernização, gestão democrática e financiamento, e provocará importantes desdobramentos para a melhoria da qualidade da educação, tanto na incorporação de tecnologias e metodologias inovadoras ao ensino presencial quanto nos possíveis caminhos de promovermos educação superior a distância com liberdade e flexibilidade (MOTA e FILHO, 2003, p. 464).

O Sistema UAB definiu 5 eixos que fundamentam o direcionamento para o papel fundamental da educação a distância na atual política de expansão da educação superior para a ampliação do acesso a esse nível de ensino:

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
3. A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
4. As contribuições para a investigação em educação superior a distância no país;
5. O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância<sup>44</sup>.

Entre os objetivos prioritários da UAB, destaca-se: a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada dos professores da educação básica, a oferta de cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica, oferta de cursos nas diferentes áreas do conhecimento, a redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as regiões e o fomento ao desenvolvimento institucional para a modalidade EAD e suas pesquisas metodológicas e métodos baseados nas TIC.

A UAB conta com uma estrutura operacional que segue a seguinte composição: Polos<sup>45</sup>, coordenação das ações do Sistema UAB mantidas pelo MEC e os atores: aluno, tutor

---

<sup>44</sup> Disponível em: [www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=13&Itemid=26](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&id=13&Itemid=26). Acesso em 18/09/2013.

<sup>45</sup> Os polos de apoio presencial são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do sistema UAB. Mantidos por Municípios ou Governo de Estado, os polos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância.

O polo de apoio presencial também pode ser entendido como “local de encontro” onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais.

presencial, tutor à distância, coordenação do polo, professor pesquisador, professor ou equipe conteudista e coordenador e curso.

A dinâmica da UAB para a realização dos cursos consiste em tutorias a distância que orientam à aprendizagem e os conteúdos, disponibilização para os alunos de atividades e documentos no Ambiente Virtual de Aprendizagem –AVA. O diálogo de dúvidas e interação geral acontece por meio do chat, fóruns e mensagens no ambiente. A disponibilidade dos conteúdos, também acontece por mídia impressa.

Os alunos, interagindo com as TIC, pesquisam, trocam informações, esclarecem dúvidas, constroem o conhecimento e desenvolvem a autonomia nos estudos. O acesso às TIC pode acontecer no polo de apoio presencial, onde há computadores com sistemas multimídias ligados à internet.

A UAB, através das instituições públicas de ensino superior que integram-se ao Sistema, oferece os cursos de bacharelados, licenciaturas, tecnólogo e especializações. Os dados abaixo apresentam dados quantitativos e demonstra a dimensão física do Sistema. Não conseguimos trabalhar com dados mais atualizados, dado as dificuldades de acesso as informações sobre a UAB, como assevera (SEGENREICH, 2009, p. 217) “em relação aos dados estatísticos, também é mínima a disponibilidade de dados sobre instituições, cursos e alunado, para que se possa ter uma ideia do volume e da abrangência que o Projeto vem assumindo no cenário nacional”. Em julho de 2009, 158 Instituições Públicas e Ensino Superior fazia parte do Sistema, que oferecia 583 cursos em 556 polos de apoio presencial, totalizando 114.353 vagas em todo país. Destas, 67.855 foi ocupada, a quantidade de matrículas representa 59,34% do total de vagas.

TABELA 10 - EXPANSÃO DO SISTEMA UAB / JULHO 2009

QUANTITATIVOS CALCULADOS NOS POLOS DE CADA UF						
UF	Nº POLOS POLOS	Nº E IES ATUANDO	Nº CURSOS TOTAL	Nº VAGAS TOTAL	OFERTADAS DEST. PROF.	Nº ALUNOS MATRIC.
DF	2	1	6	680	60	419
GO	21	4	23	3305	366	840
MS	8	3	13	2545	90	50
MT	15	5	16	2079	215	1049
AL	5	5	17	2877	896	2273
BA	44	13	34	7424	2699	3700
CE	29	8	26	4488	1679	4098
MA	22	3	14	435	118	220
PB	17	5	15	4497	1608	3601
PE	10	5	20	2242	606	974
PI	26	4	13	3419	540	250
RN	11	4	13	2170	205	821
SE	12	1	7	5998	3000	4466
AC	8	2	8	1183	358	720
AM	7	3	11	1438	0	459
AP	3	5	9	650	150	305
PA	33	5	28	4562	850	2005
RO	7	2	4	685	0	30
RR	15	4	13	2434	802	1790
TO	12	5	17	535	85	528
ES	26	4	18	3205	345	2248
MG	58	13	63	16421	2420	11333
RJ	31	10	30	13872	1600	10675
SP	37	19	52	8279	953	5020
PR	37	12	50	8582	1570	3492
RS	43	9	39	8338	600	6172
SC	17	4	24	2010	0	317
	556	158	583	114.353	21.815	67.855

Fonte: Tabela construída a partir dos dados de LIRA e NUNES (2010, p. 7).

Do total de 114.353 vagas ofertadas pelo Sistema UAB, 21.815 foram destinadas a professores, seguindo a atual política ministerial que pretende intensificar os cursos na modalidade à distância para atendimento da capacitação inicial e continuada de professores sem formação em nível superior. No nordeste dos 598.703 professores da educação básica, 306.224 professores não tem formação em nível superior, realidade que não é diferente no nosso estado. A totalidade de professores atuantes na educação básica é de 45.471, desses 18.739 não tem formação superior, dados da Sinopse do Professor 2009 (MEC/Inep).

Na região nordeste, não tem sido diferente do restante do país, o sistema UAB tem potencializado a expansão da educação superior na região e a modalidade de educação a distância tem apresentado constante crescimento, abrangendo uma importante participação na educação superior brasileira. Como também em nosso estado. A EAD na Paraíba alcança lugares longínquos possibilitando acesso a educação superior através dos Polos, assistidos através das instituições públicas: Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Estadual da Paraíba. A capacidade de promover a interiorização do ensino público é uma das facetas mais marcantes da UAB.

**TABELA 11 – EXPANSÃO DO SISTEMA UAB NA PARAÍBA – 2007 a 2009**

<b>POLO (MUNICÍPIO)</b>	<b>Nº DE CURSOS</b>	<b>VAGAS 2007</b>	<b>VAGAS 2008</b>	<b>VAGAS 2009</b>
ARARUNA	7	100	110	184
CABACEIRAS	6	-	160	60
CAMPINA GRANDE	4	140	20	134
CONDE	6	100	110	134
COREMAS	6	-	280	60
CUITÉ DE MAMANGUAPE	6	70	80	110
DUAS ESTRADAS	6	110	60	100
ITABAIANA	10	50	370	260
ITAPORANGA	7	-	290	224
JOÃO PESSOA	5	140	40	180
LIVRAMENTO	4	-	50	56
LUCENA	5	-	130	70
MARI	6	-	130	80

PITIMBU	4	-	80	40
POMBAL	8	162	130	164
SÃO BENTO	5	-	160	130
TAPEROÁ	5	-	160	220

Fonte: Tabela própria com base nos dados do Catálogo do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

O Sistema UAB tem potencializado a interiorização do ensino superior em todo o país, para tal, dois pontos devem ser observados no momento da avaliação prévia para credenciamento dos cursos: a existência na região de uma cultura tecnológica propícia a receber essa modalidade de ensino e o nível de interesse do poder público local em ser um agente facilitador do processo. A crescente alocação de recursos do Estado para a formação de recursos humanos em EAD; a presença das IES públicas assumindo a educação a distância; a preocupação com questões pedagógicas; a exigência de instalações adequadas nos polos, são características que não pode ser desconsideradas, como assevera.

[...] o que faz da UAB uma presença que vem modificando o panorama educacional das regiões e de educadores dos mais longínquos lugares do Brasil, os quais, em outras circunstâncias, talvez não tivessem acesso ao ensino superior (JEZINE, 2012, p. 82).

O Censo da Educação Superior 2012 registra as IES públicas que assumem a educação por essa modalidade de ensino, na Paraíba são duas instituições públicas que fazem essa parceria: Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Estadual da Paraíba. Os dados abaixo representam a dimensão da EAD no nosso estado, considerando a situação socioeconômica que caracteriza<sup>46</sup> nosso estado.

<sup>46</sup> O Estado da Paraíba está situado na região nordeste, no ponto mais oriental do continente. Ocupa uma faixa de terra de 56.645,838 Km<sup>2</sup>, que corresponde a 0,66% do território nacional e 3,6% da região. A maior parte de sua superfície localiza-se no denominado Polígono das Secas, o que redundava em diversos problemas para a produção agrícola e para as populações residentes nessas áreas. A Paraíba é um dos estados mais pobres da região, concentrando um dos maiores índices de miséria do País, pois é o quarto pior estado do Brasil em Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

**TABELA 12 – MATRÍCULAS, CURSOS E CONCLUINTES, DAS IES PÚBLICAS NA PARAÍBA – 2012**

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>MATRÍCULA</b>	<b>Nº DE CURSOS</b>	<b>CONCLUINTE</b>
UEPB	785	03	11
UFPB	5.096	07	476

Fonte: Fonte: Tabela própria com dados do Censo da Educação Superior, MEC, Inep

É inevitável à compreensão da dimensão potencializadora que tem o Sistema UAB assume, em levar a educação superior através da modalidade a distância, com a qualidade de ser assistida por Universidades públicas, minimizando os índices da falta de formação em educação superior da população do nosso Estado. “[...] Esses dados indicam que essa forma de ensino já faz parte da institucionalidade da formação profissional realizada pelas universidades brasileiras: ela deixa de ser alternativa e se constitui em fazer qualificado, que passa a exigir processos de reflexão teórica e prática sobre seus resultados” (JEZINE, 2012, p. 82).

Portanto, a UAB inserida nas políticas públicas educacionais, em articulação com estados e municípios, se insere no processo de expansão da Educação Superior e consegue promover o acesso de determinada população brasileira que estavam fora dos bancos escolares deste nível de ensino.

---

Outro dado que evidencia a situação de pobreza e exclusão que atinge a população Paraíba é revelado pelo chamado índice de Gini, segundo o qual a Paraíba é o estado do brasileiro com o maior índice de desigualdade social em relação à distribuição de renda mensal. A taxa considera todos os trabalhos das pessoas com dez anos ou mais e é calculada por meio de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). O índice é expresso através de um valor que varia de zero (perfeita igualdade) a um (desigualdade máxima). Na Paraíba, a taxa é de 0,644. Entre as regiões brasileiras, o nordeste é a que registra maiores desigualdades, com índice de 0,587, enquanto o indicador nacional é de 0,567. Disponível em: [www.publicações.inep.gov.br](http://www.publicações.inep.gov.br).

### CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O IMPACTO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Trazemos nesse capítulo breves reflexões acerca da formação superior dos professores, com a pretensão de baseada nos teóricos iniciar uma reflexão sobre: a Educação do Campo e a emancipação dos professores.

#### 3.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O IMPACTO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: entrelaçada com a Educação do Campo e a emancipação

Sob o pressuposto de que a formação em nível superior dos professores da educação básica é a prioridade na educação brasileira no início do século XXI, trazemos discussões que pretende contribuir com o debate sobre o impacto desta formação para a melhoria da educação básica.

A formação dos professores da educação básica tem acontecido com a expectativa desta promover a melhoria da qualidade de ensino. Neste sentido, pesquisadores da área têm desenvolvido estudos para analisar a articulação entre a formação de professores e a melhoria da educação básica, “um estudo bibliográfico inicial mostrou” que “o investimento em programas de formação continuada não parece estar contribuindo, como esperado pelos elaboradores de políticas educacionais, para a melhoria da qualidade de ensino”. No entanto, “é importante destacar que a existência entre formação docente e desempenho dos alunos gera muitas controvérsias entre os pesquisadores e estudiosos” (BAUER 2010, p. 242). A autora destaca a análise de Marta Sisson de Castro, que indica a relação direta entre a formação dos professores, em nível superior, e os resultados no PISA<sup>47</sup>:

Os resultados do PISA também constataram: “o conjunto de fatores escolares explica 31% da variância na leitura” (PISA, 2002). Ao identificar os fatores escolares que influenciam positivamente o rendimento acadêmico dos alunos, enfatizam que **professores qualificados são os recursos escolares mais valiosos**. Foi constatada uma associação entre a porcentagem de professores que possuíam curso superior em sua área de atuação e resultado acadêmico dos alunos; por exemplo, uma elevação de 25% no

---

<sup>47</sup> O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: 18/01/2014.

percentual de professores com curso superior em sua área de atuação está associada com o aumento de nove pontos de teste de leitura, em média, nos países da Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), indicado que a **preparação dos professores afeta diretamente o rendimento dos alunos** (BAUER 2010, p. 242, grifos da autora)

Neste sentido achamos relevante discutir a relação da formação superior pela modalidade da Educação a Distância dos professores e o impacto na educação Básica, concordando com Bauer (2010), “tal relação precisa ser tematizada por estudos que se dediquem à compreensão da política educacional, pois enquanto não são traçadas conclusões mais precisas ela não pode ser destacada como um elemento explicativo do sucesso ou fracasso [...] nem, tampouco, ser tomada como verdade absoluta” (p. 242).

No Brasil, a partir dos anos de 1990, algumas políticas educacionais foram implementadas visando, entre outros objetivos, à melhoria da qualidade de ensino e destinaram parte dos recursos disponíveis a formação dos professores da educação básica.

Como exemplo, pode-se citar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Primeira iniciativa de política de fundos, estabelecida após o período da redemocratização no Brasil, o Fundef subvinculou 60% dos recursos destinados ao ensino fundamental à formação a ao desenvolvimento dos professores, enquanto o Fundeb manteve a mesma subvinculação de recursos para a formação, ampliando-as a todos os professores de educação básica. Quer seja o ensino fundamental, quer contemple toda a educação básica, ambas as iniciativas expandiram consideravelmente a possibilidade dos sistemas educacionais designarem recursos para o desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, diversas secretarias estaduais de educação vêm sistematicamente investindo na formação dos professores, visando a mudança na qualidade do ensino ofertado (BAUER, 2010, p. 231).

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos e pela disseminação das tecnologias da informação, que impactam as expectativas educacionais ao ampliar o reconhecimento da importância da educação na sociedade do

conhecimento. Para tanto, é relevante discutir sobre o ensino e a relação da formação dos professores, na perspectiva de compreender o papel do professor nas mudanças para a melhoria da educação básica. Silva (s/d) com base no Relatório de Delors<sup>48</sup>, assevera que são muitas as responsabilidades que são atribuídas aos docentes.

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-las sobre a forma de problemas a resolver, contextualizando-os e perspectivando-os de tal modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e as outras interrogações mais abrangentes. A relação pedagógica visa ao pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um caráter paradoxal, uma vez que não se baseia numa formação de poder, mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber (UNESCO apud SILVA, s/d, p. 92).

A LDB nº 9.393/96 consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmo e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e construir competências nos alunos. Essa é a ideia de base nas orientações que vêm sendo realizadas na formação dos professores. Ela expressa a vontade de encontrar formação dos professores uma articulação entre teoria e prática. Para Therrien e Loiola (2001)

[...] alguns elementos de convergência merece destaque, considerando o novo papel assumido pelo Estado brasileiro no campo das políticas educacionais. Em primeiro lugar os textos deixam entender que os princípios que devem presidir, agora e no futuro, a organização, distribuição e avaliação da educação básica estão definidos com clareza. O conjunto de diretrizes e parâmetros curriculares [...] um currículo nacional definido por um Estado Central. Na nossa leitura, esse currículo nacional está assentado em uma lógica de duas vertentes: primeiro, uma lógica ligada a uma concepção de pedagogia para competência, e outra, uma lógica ligada à uma preocupação com a avaliação de resultados (p.145).

---

<sup>48</sup> Relatório que resultou dos trabalhos desenvolvidos, de 1993 a 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a qual colaboraram educadores do mundo inteiro. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 18/01/2014.

Esse cenário vem exigindo mudanças na formação docente, na perspectiva de construir práticas pautadas na reflexão. Surge então, a preocupação com a formação crítica e reflexiva que tenha a capacidade de refletir sobre a prática e o contexto que estão inseridos. O professor desenvolver uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e experiências da vida diária.

[...] os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola (CONTRERAS, 2002, p. 158).

Partindo do princípio de que a educação tem por finalidade o desenvolvimento do aluno e do seu preparo para a cidadania e para o trabalho, a educação escolar deve ter como finalidade a transmissão, produção, e reelaboração dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem. Certamente, a formação de professores da escola urbana, rural ou do campo, deverá ter como finalidade precípua capacitá-los para a transmissão dos conhecimentos, assim como para reconhecer os alunos como sujeitos fazedores da sua história.

Os professores, no decorrer da história da docência, eram vistos como profissionais que não produzem saberes, a ligação com os saberes davam-se de forma “generalista que marcou a pedagogia dos anos de 1970 e parte dos anos de 1980 é posta em xeque pela pressão para o domínio de conteúdos específicos que caracterizava uma formação de cunho tendencialmente conteudista e/ou tecnicista” (THERRIEN e LOIOLA, 2001, p. 147). Na área dos saberes técnico-pedagógicos, os professores precisavam aprender certos métodos e técnicas, elaborados por especialistas, para serem aplicados em sala de aula. Com as disciplinas, os professores precisam compreender e memorizar o conjunto de saberes científicos específicos de cada área, para transmitir para os alunos sem muita reflexão ou questionamento, pois eram conhecimentos tidos como verdade soberana.

[...] a partir dos anos de 1990, mudanças no cenário internacional corroboraram para mapear as propostas de formação de professores rurais e urbanos. O fim dos regimes socialistas; o sucesso econômico dos “Tigres

Asiáticos”; a nova divisão internacional do trabalho via blocos econômicos fechados; a ideologia do fim da história; a revolução tecnológica, industrial, financeira, e no âmbito produtivo, teceram o contexto do qual não podemos nos distanciar (SILVA, s/d, p. 88).

Parte-se do princípio de que a formação precisa desenvolver nos professores a curiosidade epistemológica que os tornem professores pesquisadores de suas próprias ações e dos contextos sócio-educacionais nos quais estão atuando, com a intenção de superar os tradicionais modelos focados na transmissão de conhecimentos.

Neste sentido, achamos relevante trazer reflexões a cerca da formação superior pela modalidade da Educação a Distância dos professores da área rural que deveria possuir um projeto pedagógico com princípios pautados na Educação do Campo. O espaço rural tem sido entendido como ambiente de vida, de identidade e de cidadania, sendo caracterizado como um ambiente de dignidade e desenvolvimento “como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social” e não apenas como um local atrasado, isolado da sociedade ou mesmo apenas produtivo, subordinado à cidade “que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos” (ARROYO, 2004, p. 12).

Assim sendo, é preciso refletir a dimensão da totalidade para se compreender o papel da educação na formação do professor, enquanto protagonista central para disseminar a educação na escola, em especial a EAD, que tem se expandido significativamente no Brasil, na formação inicial dos professores ou como formação continuada. Para tanto, procuramos discutir de forma sucinta a importância da educação como possibilidade de emancipação.

A formação dos professores da educação básica na modalidade a distância, está inserida dentro de uma das estratégias para a expansão da Educação Superior no Brasil destinado aos professores que conforme pesquisa realizada em 2009, pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), as pessoas com renda familiar abaixo de três salários mínimos, são as que mais se fazem presente no ensino a distância, rompendo com a postura de passividade, pontuada por Freire (1983, p.36), quando ele aponta que a classe popular percebe a educação como veículo de transformações, ou seja, percebem “[...] que outros têm mais facilidade que eles e descobrem que a educação lhes abre uma perspectiva”.

A concepção marxista pensa a emancipação incorporando valores éticos que concebe como prioritário para a humanidade. Neste sentido, a emancipação humana pensada pela

educação, deve incorporar os valores de humanização passando pela educação unilateral, dialogando com os grupos populares para ter um alcance em vários segmentos, que compõem o conjunto para a garantia da emancipação, como o jurídico, garantias sociais, entre outros. Como buscar, então, suas potencialidades emancipatórias? Tais potencialidades podem ser identificadas se concebermos, em Gramsci (1981), que a educação pode ser, historicamente, um importante instrumento da emancipação humana, ainda que esta não seja a perspectiva assumida pelo Estado brasileiro

Relacionando com as condições sócio-históricas em que vivem os professores, em especial do campo, a EAD tem se constituído, para muitos, como a única forma de adquirir a formação para os futuros professores ou aqueles que exercem a profissão no exercício de construir ou reconstruir os saberes docentes, emergindo um esforço grandioso para a conquista da formação necessária, para a condição como sujeito social (OLIVEIRA apud OLIVEIRA; GASPARIN, 2012, p. 29). E mais, contribui para a apropriação da tecnologia digital, de forma a propiciar aos professores ser um cidadão deste tempo, conferindo-lhe um empoderamento “[...] Acredito que o curso superior tira a pessoa do empobrecimento e coloca no nível, no lugar de empoderamento[...].” (fala da professora P3), que possibilita exercer a autonomia social.

### **3.4 VOZES DOS PROFESSORES: análise das entrevistas**

Nesta parte do trabalho, apresentam-se as análises dos dados da entrevista realizada com educadores que lecionam na educação básica do município do Conde, na área rural, que tiveram a formação em nível superior pela modalidade a distância, uma entrevista com a coordenação do UAB/UFPB, Polo Conde e com a Secretaria de Educação do município e com a Secretária de Educação do Município, com o objetivo de analisar os possíveis impactos da formação dos professores nas escolas de educação básica do município.

Mediante o processo de condensação das categorias, onde cada assunto identificado no depoimento dos entrevistados converge para uma categoria, foram construídas quatro

categorias temáticas, quais sejam: 1) caracterização dos sujeitos; 2) acesso; 3) formação e 4) emancipação.

O primeiro ponto elencado nas entrevistas foi para levantar informações que nos subsidiassem na construção de um perfil dos sujeitos da nossa pesquisa.

Tendo em vista a necessidade de identificação para posterior retorno analisar as escolas nos quais os professores lecionam, solicitamos que eles informassem as escolas.

O primeiro ponto elencando em nossa pesquisa cumpria o papel de evidenciar as interrogações que observaríamos no nosso objeto de estudo. No quadro a seguir são mostradas as características dos professores envolvidos na pesquisa:

<b>PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONTEÚDO/FALA DOS SUJEITOS</b>
Caracterização dos entrevistados	Ano que concluiu o curso. Nome do curso	P1- 2011- pedagogia P2- 2011- pedagogia P3- 2012- pedagogia P4- 2011- pedagogia P5- 2011- pedagogia P6- 2011- matemática P7- 2011- pedagogia
	Idade	P1- 37 anos P2- 48 anos P3- 40 anos P4- 41 anos P5- 26 anos P6- 25 anos P7- 31 anos
	Tempo que ensina	P1- 15 anos P2- 32 anos P3- 22 anos P4- 25 anos P5- 10 anos P6- 05 anos P7- 09 anos
	Sexo	P1- feminino P2- feminino P3- feminino P4- feminino P5- feminino P6- masculino P7- feminine

Perguntou-se sobre ano que concluiu o curso, seis professores concluíram no ano de 2011. São os alunos da primeira turma das UAB/UFPB, Polo Conde, cujas informações explicitadas nesse capítulo. Apenas uma professora concluiu o curso no ano de 2012.

Outro aspecto relevante, na caracterização dos professores, refere-se ao curso escolhido, uma vez que é predominante a formação em pedagogia.

Em entrevista, o Coordenador da UAB/UEPB, polo Conde afirmou que os alunos acham o curso de pedagogia muito difícil “esse curso exige muito, são muitas leituras”, porém, é o curso que mais forma.

Procurou-se identificar a faixa etária dos professores. Nesta questão, observou-se que a idade dos professores oscila entre 26 a 48 anos. Com predominância dos professores na faixa de 31 aos 48 anos, confirmando os estudos apresentados no Censo EAD.BR (2009, p. 8) “A idade do aluno é mais avançada do que na educação presencial, pois 54% das instituições informam que a idade predominante é a de mais de 30 anos”.

Quanto ao tempo que os professores lecionam, identificou-se que o professor com menos experiência tem cinco anos de exercício. As professoras P1, P2, P3, P4 e P5 possui mais de dez anos de experiência, o que demonstrou que esses professores já se encontram em uma fase de maturidade profissional.

O município do Conde, segue repetindo o padrão cultural da área da educação, onde prevalece na docência do ensino básico o público feminino, uma vez que revela traços sociais significativos da história educacional brasileira, marcado pelo papel a mulher no mercado de trabalho prioritariamente compreendido como “extensão do lar” (SCHAFFATH, 2000).

A categoria acesso do ensino superior trabalhada nas entrevistas tem o propósito de discutir o processo de expansão e acesso à educação superior, e como a modalidade em EAD se configura como um campo de acesso de formação para os professores entrevistados.

No levantamento de dados que nos indicasse possíveis impressões se os professores já tinham procurado fazer a formação superior e quantas vezes tinham tentado, encontramos dois grupos: os professores que tentaram fazer um curso superior e o outro dos que não tentaram fazer o curso superior. Conforme podemos visualizar no quadro.

<b>QUANTO A PROCURA PELA FORMAÇÃO SUPERIOR</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONTEÚDO/FALA DOS SUJEITOS</b>
Acesso	Já tinha procurado fazer um curso superior	P1- sim P2- não

		P3- sim P4- não P5- sim P6- não P7- sim
	Quantas vezes tentou	P1- 03 P2- 00 P3- 02 P4- 00 P5- 02 P6- 00 P7- 01

O primeiro grupo é representado pelos três professores que nunca se submeteram a uma seleção para a formação superior e obtivemos as seguintes respostas:

Porque não era para a minha realidade. Me casei morava na zona rural, tive filhos... Ir para a cidade era fora das minhas condições. P2

Achava muito difícil. Ir para a universidade em João Pessoa... Como?... De que jeito?... É tudo muito difícil para a mulher casada, que mora no sítio, distante de tudo. P4

Não procurei fazer o curso presencial, porque estava fora das minhas expectativas. Aqui no município somos motivados a fazer o ensino médio e ir trabalhar... Então como ia trabalhar e estudar em João Pessoa? Não tinha tempo para frequentar. P6

A partir das falas dos professores, constata-se que todos apresentavam muita dificuldade de cursar a formação em nível superior presencial. E a formação que as professoras P2 e P4 tinham em nível médio era suficiente para atuarem no Fundamental I. O curso normal<sup>49</sup>, atualmente curso em nível secundário de formação de professores

<sup>49</sup> As escolas normais brasileiras foram criadas na época do Império, com o objetivo de prepara pessoal para viabilizar o projeto de expansão do ensino primário. A primeira foi em Niterói, nascida em 1835. Na década seguinte, instituições semelhantes foram instaladas na Bahia e na então província de São Paulo. Contudo, a efetiva expansão para todo o território nacional das escolas destinadas a formar professores para o ensino primário ocorreu no início do século 20, já durante a República. Naquela época, as escolas normais consolidaram-se como uma instituição essencialmente feminina.As escolas eram dotadas de escolas-modelo anexas, destinadas à prática pedagógica, e foram responsáveis pela profissionalização do magistério primário

(denominação contemporânea), formam docentes para lecionar na educação infantil e o primeiro ciclo do ensino fundamental.

O curso não está extinto no Brasil, apesar de terem perdido espaço e prestígio a partir da LDB/96. A LDB recomenda no artigo 62, que para atuar na educação básica o docente deve ter formação de nível superior. No entanto, o mesmo artigo admite a formação em nível médio como suficiente para o professor lecionar no ensino fundamental.

De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2009, os cursos continuam em funcionamento em 20 estados. Na região nordeste, o curso normal está em exercício em todos os estados. A Paraíba detém 149.432 matrículas.

Um fato a ser destacado sobre essa questão é que, apesar dos obstáculos apontados pelas entrevistadas, que as inviabilizavam de cursarem o curso superior, elas continuavam lecionando, pois eram legitimadas para atuarem na prática de sala de aula, de acordo com a LDB/1996, no Artigo 62, explicita que a formação dos docentes para atuação na educação básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”. No entanto, há uma flexibilização, quando esse mesmo Artigo expressa que para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, será “admitido, como formação mínima” aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal (MAUÉS et al, 2013, p. 128).

Entretanto, relevante se faz compreender que por se tratar de um problema de cunho social. Ele não pode ser considerado isoladamente e nem tampouco como de responsabilidade apenas dos professores. O docente e pesquisador ligado ao Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Avancini (2011, s/p) alerta que “é mais barato para as prefeituras contratarem um profissional em nível médio, o que dificulta o processo de implantação do piso nacional”.

O segundo grupo, é representado pelas quatro professoras que se submeteram ao vestibular como ingresso ao ensino superior antes de fazer pela modalidade a distância. A professora P1 tentou três vezes na UFPB, disse que não lembrava do ano. As professoras P3 e P5 tentaram duas vezes na UFPB, a primeira professora diz que não lembrava dos anos que tentou vestibular e a segunda professora tentou nos anos de 2004 e 2005. A professora P7 tentou uma vez. Quando questionados por que tentaram fazer o curso superior presencial, conseguimos os seguintes depoimentos:

Era um sonho... Uma maneira de me achar capaz... Acredito que o curso superior tira a pessoa do empobrecimento e coloca no nível, no lugar de empoderamento. Porque aqui no município onde prevalece o rural, o estudo... Como a pessoa fala, argumenta e o canudo é muito importante para ser visto, para ser respeitado e principalmente para ser acreditado, pelas próprias pessoas da comunidade. Então eu tinha esse sonho. Até mesmo para enfrentar os coronéis que ainda existe aqui. P1

Porque eu vejo as minhas colegas de trabalho que são professoras formadas. Elas conseguiram com muita dificuldade. Eu procurei também... Elas me motivaram muito. E é um orgulho. Um exemplo para os filhos e para os alunos. P3

Porque sei o quanto eu perdia em não ter o curso superior. É dinheiro, é respeito, é oportunidade. Então tentei duas vezes na Federal. Depois pensei em fazer na particular, mais aí ficou muito difícil. Financeiramente foi inviável. P5

Olha eu, fiz o vestibular para a UFBP, passei, só não fiz continuar. Porque eu sabia que as oportunidades surgem com o curso superior e o respeito. Respeito eu digo em ser reconhecida. P7

A partir dos depoimentos, infere-se que as professoras entrevistadas vêm no curso superior à oportunidade de ascensão social, tem a seu favor o potencial e a disposição para superar as dificuldades e acender socialmente por intermédio da carreira docente.

Sobre a questão que a professora P1 coloca, que o curso superior da condição de empoderamento, considerando o que diz Leon (1997, p. 06) “o uso da palavra empoderamento nos processos educativos junto às mulheres tem a intenção de impulsionar

mudanças na cultura, em particular nos imaginários sociais sobre a relação mulher e poder”. Para a autora o processo de empoderamento acontece de forma diferenciada na vida das pessoas ou grupo de acordo com sua história de vida, o contexto e a configuração das relações de subordinação no âmbito pessoal, familiar, comunitário, nacional, regional ou global. No caso das mulheres, seu empoderamento visa alterar as estratégias e desafiar os processos e estruturas que reproduzem sua posição subordinada enquanto membro do gênero feminino.

Nesse sentido, entende-se que, a formação em nível superior para essas professoras faz parte do processo educativo necessário para a tomada de consciência das bases estruturais das desigualdades sociais, colaborando para mudanças de atitude, elevando sua autoestima a partir do momento em que se reconhecem como sujeito de direitos e se apropriam dos mesmos, desenvolvendo suas habilidades e promovendo a autonomia individual.

Logo, percebe-se na fala das entrevistadas que a formação em nível superior pode contribuir de forma determinante para instaurar um clima de confiança e uma atitude positiva nas inovações pessoal e profissional.

Os depoimentos a seguir são representativos do critério da procura pela formação superior na modalidade a distância.

<b>A ESCOLHA DO CURSO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONTEÚDO/FALA DOS SUJEITOS</b>
Expansão do ensino superior	Por que procurou fazer o curso superior pela EAD	<p>P1- Era meu sonho fazer o curso superior. Quando abriu aqui na minha cidade e a Secretaria de Educação motivou. Eu falei é a minha vez. Consegui passar e foi tudo de bom.</p> <p>P2- Porque foi uma porta que se abriu na minha vida. Quando surgiu o pessoal da Secretaria de Educação me motivou muito, para me profissionalizar. Descobrir outras coisas, a licenciatura é diferente. Eu aprendi coisas que eu não sabia que existia, sobre educação</p> <p>P3- Porque foi a feliz oportunidade que tive</p> <p>P4- Porque a Secretaria de Educação fez uma campanha, motivou demais. Mostrou que eu tinha capacidade, que eu seria capaz de usar o computador e de estudar.</p> <p>P5- Porque foi a oportunidade que tive, eu já tinha tentado fazer em João Pessoa, mais não passei e também não sei se ia aguentar fazer lá, moro em sítio. Só podia estudar a noite. Eu ia chegar em casa mais de meia noite. É perigoso. E tinha minhas duas filhas pequenas, tudo isso dificulta a pessoa de estudar. Por mais que queira.</p> <p>P6- Procurei porque eu não tinha tempo de frequentar um curso presencial, de levar um horário completo ou dois horários. Optei pela modalidade a distância por ser adaptado a minha rotina.</p> <p>P7- Porque eu tinha tentado antes pela Universidade, na forma tradicional. Eu já tinha até iniciado a cursar, mas eu não gostei daquele povo lá diferente me achei... sabe não teve como... primeira coisa foi assim. Assim... é... as pessoas... assim... não que eu me achei</p>

		discriminada, mas eu me achei diferente das pessoas da Universidade. Aí não continuei não, quando apareceu a oportunidade de fazer aqui pelo polo do Conde, aí eu quis fazer. Fiz deu certo e também pelo meu horário, porque eu trabalhava na escola e fazia minhas coisas em casa, tinha tudo para fazer. E tinha como eu estudar me organizar, organizava meu tempo e vinha estudar aqui, deu certo.
--	--	---

A partir dos depoimentos, constata-se que para os professores entrevistados, a modalidade a distância representa uma possibilidade real em suas vidas para o acesso a educação superior.

Esses professores se acham contemplados com a LDB/96 que aprovou a EAD como uma modalidade para o sistema de ensino brasileiro e que tem contribuído significativamente para a expansão do ensino superior.

Outra informação que se mostrou relevante refere-se ao fato de que, no depoimento dos professores P1, P2 e P4, a presença da Secretaria da Educação foi determinante no estímulo, na motivação para os professores. O Sistema UAB é constituído por parcerias entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com participação das universidades públicas e demais organizações interessadas. Nos depoimentos fica inegável a ação positiva da motivação da Secretaria da Educação do município para esses sujeitos, confirmando a parceria na viabilização para a inserção dos professores do ensino superior por essa modalidade de ensino.

O depoimento da professora P2 refere-se ao fato da graduação ter promovido novos conhecimentos. “Descobrir outras coisas, a licenciatura é diferente. Eu aprendi coisas que eu não sabia que existia, sobre educação”. Demo (2003, p.10), propõe uma educação voltada para a formação do sujeito competente, com autonomia intelectual, capacidade de formulação própria. O reconhecimento da entrevistada da formação em nível superior para a aquisição de uma autonomia profissional representa para este estudo a identificação da contribuição positiva da educação superior pela modalidade a distância para o fortalecimento da educação básica.

A graduação pela modalidade EAD, para os professores entrevistados têm sido apontada como absolutamente essencial, por ser um espaço privilegiado para a profissionalização.

Outro dado muito importante é trazido na fala da professora P4 “que eu seria capaz de usar o computador e de estudar”. A graduação pela modalidade EAD tem se apresentado como promotora para os professores da educação básica, na aquisição da competência para o uso das tecnologias na sala de aula, uma vez que estas fazem parte do seu cotidiano durante todo o curso de formação. O fato dos professores no processo de formação ter acesso mais facilmente às tecnologias de comunicação e informação, o que os torna capazes de adquirir autonomia no que diz respeito à utilização desses meios. Observa-se que tecnologias utilizadas possibilita na professora entrevistada confiança em si mesma.

Os professores P5, P6 e P7 apontam outra questão, a viabilidade que a EAD proporciona ao aluno de poder fazer o curso superior. Para Oliveira e Gasparin (2012) a viabilidade da EAD na formação em nível superior para os professores, acontece por permitir que o professor continue e exercendo suas funções profissionais e domésticas ao mesmo tempo em que estuda.

O curso de Pedagogia a distância tem sido uma alternativa até então inexistente na vida desses profissionais. O curso superior, que se apresentava para esta população como algo impossível, passa a ser perseguido por adultos que não tiveram possibilidade de ingressar no curso superior logo após o término do ensino médio. Quase sempre são mulheres, que optaram por cuidar da família e das atividades domésticas e que, ao terem cumprido com tais tarefas, retornam ao antigo sonho do curso superior. O curso a distância representa quase que a única possibilidade para este grupo (OLIVEIRA apud OLIVEIRA; GASPARIN, 2012, p. 28)

Inferimos pelos depoimentos dos professores, que a modalidade EAD efetivamente abriga um grande grupo de estudantes que estavam à margem do ensino superior, como é o caso dos professores entrevistados, que as novas tecnologias tornam-se uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira.

O ponto formação discutido nas entrevistas, tem perspectiva de analisar a trajetória da formação dos professores fazendo a relação da importância para a prática docente e da escola básica.

<b>LEITURAS REALIZADAS ANTES DA GRADUAÇÃO</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONTEÚDO/FALA DOS SUJEITOS</b>
Formação	Costumava fazer leitura pedagógica antes da graduação	<p>P1- Fazia pouca, mais fazia.</p> <p>P2- Fazia porque agente sempre teve formação continuada.</p> <p>P3- Fazia na formação continuada.</p> <p>P4- Não fazia. Tinha a formação pela Secretaria da Educação participava dos cursos e dos planejamentos, mas não conseguia manter o hábito da leitura. Talvez porque a minha formação era em nível de ensino médio, fiz o Logus, não tinha compreensão da importância e não conseguia entender.</p> <p>P5- Fazia muito pouco.</p> <p>P6- Não, porque não tinha intenção de ser professor.</p> <p>P7- Sim fazia.</p>
	As leituras aconteciam com qual frequência	<p>P1- Uma na semana ou no mês.</p> <p>P2- No período das formações, e também procurava ler as revistas que vem para a creche, Pátio, Nova Escola.</p> <p>P3- Poucas vezes.</p> <p>P4- Só nas formações, basicamente no início do ano, ou quando inicia o semestre ou bimestre. Lia como tarefa.</p> <p>P5- Praticamente nas formações para professores, que a Secretaria de Educação faz.</p> <p>P6- Não fazia</p> <p>P7- Pouca frequência. Às vezes semanalmente ou mensalmente nessa faixa.</p>

Conforme as falas dos professores entrevistados, eles não tinham o hábito de fazerem leitura. Elas aconteciam com uma frequência mínima e como foi colocada pelos professores, muito em função da formação promovida pela Secretaria de Educação.

Outro aspecto que nos chama atenção é a fragilidade, a precariedade que tem os cursos de formação continuada promovido pela Secretaria de Educação, que não provoca nos professores a postura de se desprender de concepções de ensino mais conservadora e voltada predominantemente para a transmissão de conhecimento, o que ocasiona a falta de interesse por novas concepções de ensino, prevalecendo um ensino voltado muito mais para a reprodução de conhecimentos e busca de respostas imediatas, do que para processos construtivos.

<b>LEITURAS REALIZADAS DEPOIS DA GRADUAÇÃO</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONTEÚDO/FALA DOS SUJEITOS</b>
Formação	Costuma fazer leitura pedagógica depois da graduação	<p>P1- Com certeza, muitas.</p> <p>P2- Sim.</p> <p>P3- Sim, sempre.</p> <p>P4- Com frequência.</p> <p>P5- Sim.</p> <p>P6- Sim, procuro sempre está lendo.</p> <p>P7- Sim, adquiri o hábito, principalmente na internet.</p>
	Com que frequência	<p>P1- Toda semana ou todo dia, tudo mudou.</p> <p>P2- Com muita frequência na EAD, agente ler muito e todas as leituras da graduação é sobre a sala de aula e também passei a pegar textos e material na internet, que ampliou muito. Depois da graduação melhorou muito.</p> <p>P3- Com frequência. A EAD bota muitas leituras e tudo sobre a sala de aula.</p> <p>P4- Há tudo mudou. Foi um leque que se abriu, comecei a ter conhecimento e me apropriar do conhecimento, então comecei a ler com frequência.</p> <p>P5- Passei a fazer muitas leituras, praticamente todo dia. As leituras do curso são tudo sobre a escola o desenvolvimento da criança. Então todo dia eu lia.</p> <p>P6- Olha acho que faço todos os dias. Não parei ainda para pensar sobre a frequência. Mais acredito que é diariamente. A média.</p> <p>P7- Olha, acredito que faço toa semana.</p>

Quando foi perguntado sobre as leituras depois da graduação pela modalidade EAD, obtivemos outro cenário, isto é, os professores entrevistados em suas falas deixam claro que a graduação provocou o hábito de leitura. Os professores apresentam outra postura em relação à questão anterior. A próxima questão assevera mais ainda a nova postura do professor, depois da formação em nível superior.

Tomando por base as falas dos professores, percebe-se que a graduação pela EAD promoveu o hábito de leitura, tão necessário nos professores da educação básica. Os professores da educação básica devem trabalhar competências nos alunos para desenvolver habilidades de leitura. Para tal, é necessário que o professor tenha o hábito de ler para acontecer à mediação através da leitura. Portanto, o desafio do professor é o de não ser um

mero transmissor de conhecimentos, mas um professor que saiba ler criticamente o mundo e a partir das sínteses pessoais, ele possa organizar estratégias pedagógicas que possibilitem o diálogo e a interação com seus alunos “[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1996, p.35).

<b>CONTRIBUIÇÕES DAS LEITURAS NA PRÁTICA DOCENTE</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONTEÚDO/FALA DOS SUJEITOS</b>
Formação	As leituras têm ajudado na prática da sala de aula	<p>P1- É claro, antes eu ouvia falar como a criança aprendia, mas na verdade eu não entendia. Agora não. Os teóricos parecem que estão em minha sala de aula, na minha vida em tudo.</p> <p>P2- Sim porque eu passei a ler sobre Piaget, Paulo Freire e esses teóricos ajudam o professor entender o desenvolvimento da criança.</p> <p>P3- Sim porque eu passei a ler sobre os teóricos. Os teóricos da educação pesquisaram muito sobre o desenvolvimento da criança e isso ajuda demais o professor entender a criança.</p> <p>P4- Claro, tudo que aprendi na graduação é muito importante para a sala de aula.</p> <p>P5- Muito, porque é conhecimento. A pessoa sem ser formada faz as coisas mais não tem o entendimento real porque está fazendo. Faz porque tem que fazer, é o trabalho, tem que fazer.</p> <p>P6- Claro. As leituras promovem a autonomia.</p> <p>P7- Muito. O conhecimento que adquiri fazendo a graduação pela EAD foi maravilhoso.</p>

Conforme os dados apresentados, os professores expuseram que as mudanças advindas com a graduação pela EAD, proporcionaram mudanças na prática da sala de aula. Assim, os depoimentos analisados nos conduzem ao entendimento do importante papel sócioeducacional que tem a EAD na formação em nível superior para esses professores da educação básica rural do município do Conde.

Isso deixa claro da urgência necessária da formação em nível superior para os professores da educação básica. Uma formação mais elevada, aprofundada e reflexiva que provoque nos professores competências, com autonomia intelectual, como explicitado de forma unânime nos depoimentos dos professores.

<b>ELEMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE ANTES DA FORMAÇÃO SUPERIOR</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONTEÚDO/FALA DOS SUJEITOS</b>
Formação	Como era a prática docente antes da formação superior	<p>P1- Como eu já falei. Era uma prática sem muito conhecimento, fazia por repetição ou porque era orientada.</p> <p>P2- Antes eu não tinha aprofundamento da educação. Agora eu já sei dá um direcionamento, com conhecimento. Agora eu sei que tem um processo para o desenvolvimento da criança.</p> <p>P3- Eu antes de me formar não tinha o conhecimento. Agora não, eu já sei. Sei fazer meu planejamento corretamente</p> <p>P4- Eu agia com ignorância de conhecimento, era inibida.</p> <p>P5- Era uma prática cheia de boa vontade e pouco conhecimento. Pouco profissionalismo.</p> <p>P6- Olha antes de cursar pela modalidade a distância eu não tinha intenção de ser professor. Veio o curso. Consegui passar. Comecei a cursar as disciplinas de educação e de didática. Recebi o convite para lecionar e não tinha experiência nenhuma, a minha experiência fui adquirindo através da prática. A minha experiência docente acontece durante o curso, a partir do curso.</p> <p>P7- Olhe, antes de cursar o curso superior eu tinha um jeito assim de ensinar, eu lembro. Uma maneira ta entendendo, agora... assim ... conversava com minhas colegas, procurava ver, mas não tinha muita novidade não. Eu era assim, quando eu vinha para os planejamentos aqui da prefeitura eu tinha aquela ideia e pronto, mas eu não fazia muita diferente não.</p>

As falas dos professores são permeadas por práticas não reflexivas, calcada em repetições. Percebe-se que a formação em nível médio, Normal ou Magistério, e que já tinham concluído há muito tempo, não era suficiente para contribuir positivamente com práticas inovadoras, que a escola atual exige e assim criar condições de aprendizagem para os alunos.

Em seus depoimentos, deixam claro que a falta de conhecimento teórico sobre educação, os deixavam sem condições de desenvolver projeto pedagógico mais criativo, dinâmico que atendesse a necessidade da escola atual. A formação dos professores em nível médio, é uma formação inicial, com poucos subsídios para a formação do professor crítico, tão necessário para o exercício da docência.

#### **CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERIOR NA RELAÇÃO COM OS ALUNOS**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CONTEÚDO/FALA DOS SUJEITOS
Formação	A formação superior ajudou na relação com os alunos	<p>P1- Muito porque agora eu entendo o tempo de cada coisa, compreendo a necessidade da brincadeira, da experimentação, da criança construir o conhecimento.</p> <p>P2- Muito, muito mesmo.</p> <p>P3- Muito. Porque agora eu entendo eles como um todo.</p> <p>P4- Totalmente, agora eu trabalho com os alunos numa relação afetuosa, porém com muito profissionalismo.</p> <p>P5- Ajudou, porque eu agora os entendo. Sei o que é necessário para a criança aprender. Não é somente jogar o assunto. Tem todo um trabalho a ser feito, construído e que, cada criança tem seu ritmo, sem jeito. As crianças não são vazias e nem são iguais.</p> <p>P6- Tem sim, tem sim e o meu trabalho de conclusão de curso a minha monografia, foi um trabalho desenvolvido para esta realidade. A realidade de você interagir com o aluno, de você construir o conhecimento a partir de uma situação. Onde envolva toda a sala de aula, de ter uma interação e você fazer acontecer o conhecimento. Não você levar o conhecimento de fora pra dentro. Vamos aproveitar o conhecimento que o aluno tem dentro de sala de aula, vamos transformar, começar de uma coisa pequena e partir para uma coisa grande do ponto de vista único. A minha monografia foi um projeto com o nome de professor de matemática mirim, onde busquei uma metodologia diferenciada onde o aluno do Ensino Fundamental II, ele ensina o que ele sabia para o aluno do Fundamental I. Inclusive foi até lançado esse artigo pela UFPB, e o objetivo era esse, fazer com que o aluno fosse transformador do conhecimento. Ele era um agente ativo do contexto do conhecimento.</p> <p>P7- Muito, porque agente estua muito sobre como a criança se desenvolve.</p>

Mais uma vez percebemos como a formação em nível superior pela modalidade EAD, foi importante e necessária para esses professores. Nas fala dos professores percebemos que com o conhecimento adquirido na graduação, eles passaram a se relacionar melhor com seus alunos.

O professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção de cidadania do aluno. No entanto, para que isto ocorra, é necessária a conscientização do professor, que seu papel seja de facilitador do processo de aprendizagem, que o professor seja aberto a novas experiências, procurando compreender.

O educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo,

reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador de conhecimento mais importante: o da vida (GADOTTI, 1999, p. 2).

Nos relatos entendemos como a formação em nível superior contribuiu para o entendimento do desenvolvimento da criança “agora eu entendo eles como um todo” P3. Quando o professor tem conhecimento de como a criança se desenvolve e do que ela precisa para se desenvolver, começa a planejar suas intervenções pedagógicas de maneira que o aluno se ache competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula, que está expressamente vivenciado no depoimento do professor P6, conseqüentemente, é criado laços de respeito mútuo entre professor e aluno. A professora P4 ratifica ainda mais a boa relação professor aluno, depois da graduação, “agora eu trabalho com os alunos numa relação afetuosa, porém com muito profissionalismo”.

O depoimento da professora P5 assume no discurso que sua atuação já foi marcada por práticas autoritária “Ajudou, porque eu agora os entendo. Sei o que é necessário para a criança aprender. Não é somente jogar o assunto. Tem todo um trabalho a ser feito, construído e que, cada criança tem seu ritmo, sem jeito. As crianças não são vazias e nem são iguais”. O reconhecimento da professora de que sua prática era autoritária e que a partir da formação em nível superior pela EAD reviu suas ações, representa para este estudo a contribuição positiva que tem a formação em nível superior na vida desses professores.

<b>CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERIOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONTEÚDO/FALA DOS SUJEITOS</b>
Formação	A formação superior ajudou na compreensão do processo de ensino-aprendizagem	<p>P1- Com certeza. Com os conhecimentos que adquiri na graduação entendo todas as fases da criança. Isso me dá condições de entendimento do processo de ensino aprendizagem. Mudou o meu olhar para a criança, mudou para o bem.</p> <p>P2- Com certeza.</p> <p>P3- Com certeza.</p> <p>P4- Totalmente, agora eu tenho conhecimentos das etapas, sei como mediar na aprendizagem para meu aluno progredir.</p> <p>P5- Sim, estudando os teóricos da educação, porque eles pesquisaram muito como a criança aprende.</p> <p>P6- Sim muito. A matemática é cheia de fama negativa. Ao fazer a graduação pela EAD, estudei muito sobre ensino e aprendizagem.</p>

		P7- Também, porque estudamos muito sobre isso. Então é impossível você não mudar. Até porque na EAD, você estuda só. Não tem fila não ou você estuda para entender e fazer as tarefas ou não passa.
--	--	---

De acordo com o conteúdo presente nas declarações, a graduação na modalidade EAD, contribuiu significativamente para a compreensão do processo ensino-aprendizagem. Quando se fala em prática docente, um dos aspectos a ser valorizado pelos professores é o conhecimento. Na fala dos professores fica evidente a busca de conhecimento como necessidade da ação docente. O conhecimento surge com o exercício da prática da pesquisa, que esta calcada na concepção de Freire quando defende que “ensinar exige pesquisa”. A docência provoca o exercício de pesquisa, cujo ato de pesquisar significa buscar novos conhecimentos.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

A atividade da docência exige que o exercício da pesquisa seja frequente, o que significa que o professor esta em constante processo de formação, logo, necessita sempre buscar o conhecimento. O pensamento exposto por Freire (1996) sobre esta busca pelos conhecimentos conduz a prática docente ao ato de intervir e conhecer o novo vislumbrando. Nesta perspectiva, o ato da pesquisa implica na busca do conhecimento e em estudar mais para conhecer melhor o que ainda não se conhece.

O exercício da docência exige do professor conhecimento e o conhecimento surge quando se busca, com prática de leitura que provoque a problematização, o despertar do espírito crítico e reflexivo, e o desenvolvimento de competências e habilidades, nessa direção, entendemos pelos depoimentos dos nossos entrevistados que a graduação pela modalidade em EAD, instiga nos alunos a prática da leitura.

Como estamos levantando dados acerca das contribuições da formação superior dos professores pela EAD, parece-nos que os professores entrevistados sentem-se satisfeito com o

hábito de leitura adquirido durante a graduação. E que as leituras trouxeram um grande embasamento teórico. Como os entrevistados já tinham uma experiência na docência, as leituras feitas na graduação aparentam para eles, que foi feita uma articulação adequada do que se aprende. Temos o entendimento que os professores compreendem que a graduação pela EAD constitui um somatório de conhecimentos articulados e com clareza tornando-se próximo da realidade escolar. O que nos conduz a confirmar com as falas analisadas, que a graduação tem fomentado a inquietação positiva que o professor da educação básica necessita para modificar a prática calcada em ideias tradicionais, para ações inovadoras.

<b>CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERIOR NA METODOLOGIA DE ENSINO</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONTEÚDO/FALA DOS SUJEITOS</b>
Formação	A formação superior ajudou na metodologia de ensino	<p>P1- Também ajudou antes eu agia repetindo práticas que já tinha feito, sem refletir se dava certo, se era bom ou que os coordenadores orientavam. Foi assim a vida toda. Quando eu comecei a estudar pela EAD, logo no início eu mudei. Comecei a refletir sobre minhas aulas. Retirar, modificar meu jeito de ensinar. Comecei a fazer pesquisas na internet e levar para a creche. Sei que só veio coisas boas um dia depois do outro.</p> <p>P2- Ajudou porque antes eu só conhecia o tradicional, agora eu conheço o construtivismo. Agora eu sei que a criança aprende do jeito dela, respeitando o ritmo dela. Vou trabalhando e respeitando isso. Sem ir jogando os assuntos de qualquer jeito.</p> <p>P3- Sim, antes eu só conhecia o tradicional, agora eu pesquiso e sei que tem outras formas de trabalhar com a criança</p> <p>P4- Muito, porque eu antes era totalmente tradicional e agora não eu inovo sempre. É bem mais prazeroso.</p> <p>P5- Claro, tive a oportunidade de conhecer outras metodologias e antes era só o tradicional.</p> <p>P6- Com certeza, a modalidade a distância ela é um campo, uma área muito grande, que faz com que você vá atrás de informação pesquise metodologia de ensino, então, ela contribui bastante para você dá uma organizada no modo como você ensina, então você melhora por está sempre se aperfeiçoando, sempre buscando informações. É uma modalidade muito dinâmica.</p> <p>P7- Muito, muito, porque. depois da graduação... quando a gente tá fazendo a graduação os textos me levava muito a pensar, a ter novas ideias, os filmes, e as vezes quando eu vinha para o Polo que encontrava outro professores que ensinava, agente conversava e aí nos textos eu ia vendo minha turma, ia encontrando algum aluno nos textos, tinha muito assim... naquelas disciplinas de prática... eu ficava pensando num aluno, em outro, as vezes pensava na turma toda então, contribuiu muito, tá entendendo?</p>
	A formação superior tem contribuído para a melhoria da prática educacional	<p>P1- Com certeza, muito.</p> <p>P2- Sim, porque agora eu conheço o desenvolvimento da criança, suas etapas. Agora procuro trabalhar muito com a ludicidade. Procuro muito na internet, fica mais fácil e prazeroso para a criança e para o professor também.</p>

		<p>P3- Sim, porque o professor com conhecimento é outra coisa, só não faz certo se não quiser.</p> <p>P4- Muito, como já falei eu tinha muita experiência. Mais na verdade eu tinha vontade de ter conhecimento para saber falar com propriedade, agora eu consigo.</p> <p>P5- Tem sim.</p> <p>P6- A EAD contribuiu muito para desenvolver essa metodologia para aquele público específico.</p> <p>P7- Com certeza. Quando comecei a fazer o curso foi uma diferença no jeito de ensinar.</p>
--	--	---

De acordo com as informações obtidas mediante a pesquisa, todos os professores entrevistados afirmam que a formação superior pela modalidade em EAD contribuiu positivamente para a metodologia em sala de aula. O conhecimento provocou processos reflexivos em busca de novas metodologias.

A educação básica precisa romper com práticas conservadoras e ousar por ação educativa no sentido de provocar, desafiar e estimular o aluno, para acontecer uma relação significativa com a escola. Que o aluno crie de alguma forma uma relação de necessidade sua com a escola, mesmo que essa necessidade não esteja tão consciente nas séries iniciais.

Em relação a este fato, percebe-se que os docentes se sentem contemplados com a formação em nível superior pela EAD, por ter preenchido lacunas do processo formativo. Os depoimentos revelam mudança de postura nos professores em busca de práticas que conduzam a “ajudar o aluno a tomar consciência das necessidades postas socialmente, colaborar no discernimento de quais são as essenciais e na articulação delas com o objeto de conhecimento em questão” (VASCONCELLOS, 1992, p. 8).

Outro aspecto indicado na pesquisa diz respeito à satisfação na declaração das professoras P1, P2 e P7, na apropriação da ferramenta para acessar pesquisa na internet. As professoras conseguem interagir com o computador criando funcionalidade na mediação em sala de aula.

A análise dos dados indica que o professor da educação básica rural, necessita de uma formação que preencha o vazio existente da falta de conhecimento e da reflexão, conforme fica explicitado na fala da professora P1. “Quando eu comecei a estudar pela EAD, logo no

início eu mudei. Comecei a refletir sobre minhas aulas. Retirar, modificar meu jeito de ensinar. Comecei a fazer pesquisas na internet e levar para a creche. Sei que só veio coisas boas um dia depois o outro”.

A categoria emancipação elencado nas entrevistas é no sentido de investigar a partir da formação superior em EAD dos professores o pensamento crítico e reflexivo, na perspectiva que este forneça meios para um pensamento autônomo.

<b>IMPORTÂNCIA DO CURSO SUPERIOR NA VIDA DOS ENTREVISTADOS</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONTEÚDO/FALA DOS SUJEITOS</b>
Emancipação	Importância do curso superior na vida	<p>P1- Foi um salto de qualidade. Terminei a graduação e não fiquei só por aí, fiz especialização e quero fazer o mestrado. A graduação pela EAD modificou meu jeito de pensar em tudo, mudou para o bem. Me motivou, me ajudou a superar dificuldades que tinha. Hoje sou outra pessoa, uma profissional qualificada e com sonhos a conquistar.</p> <p>P2- Modificou o salário melhorou, não sou mais professora iniciante.</p> <p>P3- Melhorou muito passei a receber um salário melhor e isso é ser valorizada. Sei usar o computador, a internet.</p> <p>P4- É uma importância grandiosa, porque passei a ser mais reconhecida, elogiada, recebi até a promoção de ser diretora do colégio que eu ensinava. Se eu não tivesse me formado não teria conseguido.</p> <p>P5- A graduação me deu oportunidades. Oportunidade de conseguir outras coisas na vida, que só consegui depois de formada.</p> <p>P6- Acredito que o curso superior ele contribui bastante para o crescimento da pessoa. A pessoa sem o curso superior hoje em dia não tem muita expectativa de nada não. Pra mim especificamente, contribuiu bastante, cresci muito, depois do curso superior. Várias oportunidades de emprego surgiram desde que entrei aqui, já comecei trabalhando e nunca faltou. Cinco anos que estou na área e sempre aparece, dispenso convite de escola para lecionar e tenho só a crescer profissionalmente.</p> <p>P7- Há... muita coisa. Olhe, antes me via assim. Eu P7, nunca vou ser formada como aquela pessoa, com aquela professora. Quando eu vinha aqui para o planejamento da prefeitura que eu via, então, assim... O curso na minha vida ... você ser formada é muito importante. Passa a ser respeitada na escola, as mães dos alunos dizem: olha essa professora é formada, a sua família, as pessoas de lá, todo mundo, então, o curso foi muito importante na minha vida. Ser formada é muito bom. E fora as oportunidades, que quando eu comecei a fazer o curso novas oportunidades surgiram. Hoje eu sou professora de lá sou tutora daqui do Polo. Então tudo abriu na minha mente, nos meus olhos, na minha vida, depois que comecei a fazer o curso.</p>

Analisando as argumentações dos professores, é possível observar que a formação em nível superior teve significativa importância na vida dos professores: possibilitou ascensão

funcional, para os professores que já lecionavam; motivou para continuar em busca de conhecimento teórico, todos concluíram ou estão fazendo especialização e oportunidade de emprego.

<b>CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERIOR NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO/FAMÍLIA/ALUNOS/CONVIVÊNCIA EM GRUPO</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONTEÚDO/FALA DOS SUJEITOS</b>
Emancipação	A formação superior ajudou entender de outra forma a educação, sua família, seus alunos a convivência em grupo	<p>P1- Claro, as leituras provocam esse conhecimento. Comecei a entender melhor tudo na vida. E o exercício da leitura diária contribui muito para isso.</p> <p>P2- Ajudou muito, com minha filha por exemplo. Ela é adolescente. Eu passei a entender melhor, coisas que eu fazia antes, estudando os teóricos eu já passei a não fazer porque eu passei a entendê-la melhor. E com os meus alunos também.</p> <p>P3- Olha, ajudou muito, porque como eu já disse a pessoa com conhecimento é outra coisa. Se não conhece tudo mais facilita a entender tudo. Antes muitas coisas era estranho. Agora não.</p> <p>P4- Claro, porque com os conhecimentos adquiridos na graduação eu comecei a entender como meu esposo, meus filhos, e a escola como já falei.</p> <p>P5- Claro, hoje me relaciono com as minhas filhas de outro jeito e sei orientar as pessoas que estão com elas. Passei a valorizar os estudos.</p> <p>P6- Olha, o ensino a distância ele faz sim com que você reflita sobre vários segmentos onde a educação esta inserida. Ela não deixa você alheio a educação. Ela faz com que você se insira na comunidade, faz com que você conheça a realidade do aluno, enfim, onde você tenha uma visão geral o que é educação.</p> <p>P7- A leitura dos autores ajuda a perceber que a família, a comunidade tem seu jeito, que cada experiência tem seu jeito, tem suas características. Tudo só melhora a convivência social. Porque quando eu comecei a fazer o curso, eu fiquei autodidata, porque movimentava pouquinho de nada o computador e a partir do momento que eu comecei a fazer o curso, sei usar o computador de todos os jeitos. Sei fazer vídeo conferência e ajudo todos na minha comunidade.</p>

Com a análise dos dados, percebemos que a partir da graduação os professores, modificaram e ampliaram suas opiniões em relação à educação, a família, ao aluno e a convivência em grupo. Os depoimentos são reveladores quanto à grandeza que a formação em

nível superior pela EAD provocou na vida desses professores, como interventora do pensamento crítico e reflexivo. Considerando o que Freire (1996) e Contreras (2002) apontam ao enfatizar que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de auto formação. Logo inferimos que a formação em nível superior para os professores entrevistados foi dialogada num processo dialético na relação com o mundo presente, com a perspectiva de pensar criticamente sobre educação, para tanto, fica perceptivo a importância dessa formação na perspectiva de processos emancipatórios para esses professores.

A análise dos dados indica que o conhecimento adquirido na formação superior pode subsidiar nas aspirações internas, nos posicionamentos políticos e sociais onde se entrecruzam os projetos pessoais e existenciais dos sujeitos. E que a formação para os professores parece ter sido contemplada numa ótica popular, em que busca antes, desvendar o mundo a partir da análise de suas contradições “que seja capaz de dar conta dos processos que estão sendo vividos: que estejam também em condições de gerar uma base de racionalidade crítica e estratégica que sustenta as práticas que estão se desenvolvendo (SOUZA, 1998, p. 17). A compreensão da lógica excludente de uma sociedade marcada pela desigualdade contribui para despertar o sentimento de necessidades da realidade por parte do sujeito social que passa a ser formado numa perspectiva popular.

Compreendemos pelos relatos analisados que a formação superior provocou nos professores em pensar educação em um contexto de grande amplitude, que extrapola a concepção de educação voltada para a instrução ou a escolarização. Lembramos aqui de Nunes (2001), ele afirma que qualquer grupo social ou toda a sociedade é uma agência educadora, porque a educação pensada é um conceito de grande abrangência refere-se ao processo de desenvolvimento omnilateral do ser. Neste sentido o homem omnilateral é definido como um sujeito que a preocupação maior não é com a riqueza que ele preenche, mas pela riqueza do que falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser.

Nas falas dos professores P6 e P7, percebemos elementos que Iasi (2005), com as reflexões marxista, nos ajuda a compreender que para alcançarmos a emancipação plena, é colocado como possibilidade da própria sociedade assumir o controle da história com consciência.

Em Marx são os seres humanos concretos, inseridos em suas relações determinadas, que fazem a história, e não manifestações de qualquer essência [...] A humanidade não pode escolher as circunstâncias e a base material sobre a qual constrói as alternativas de seu desenvolvimento, mas pode agir sobre esta base que não é de sua escolha e alterá-la, deixando-a radicalmente transformada para as gerações futuras. Daí sua famosa formulação de que são os seres humanos que fazem sua história, mas não a fazem como querem. Entretanto, a emancipação humana exige que os seres humanos assumam o controle consciente de sua existência, superando as medições que impedem a percepção de sua história como fruto de uma ação humana (p.185-187).

A próxima temática traz como eixo principal a relação da graduação com a família e a comunidade.

<b>CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO SUPERIOR PARA A CONVIVÊNCIA SOCIAL E FAMILIAR</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONTEÚDO/FALA DOS SUJEITOS</b>
Emancipação	A graduação representou alguma diferença na convivência social e familiar	<p>P1- Sim, são muitos elogios, comecei a ser modelo de superação para minha família e para as pessoas da minha comunidade.</p> <p>P2 - Com certeza, foi uma alegria da família. Compartilhamos junto todo o processo da graduação. E a comunidade, todos reconheceram e foi muito parabéns.</p> <p>P3- Claro que sim, moro em sítio, conta-se nos dedos as pessoas formadas. Não o normal da nossa comunidade a perspectiva de vida é outra, de muita simplicidade, então eu me acho como a que fez diferente.</p> <p>P4- Sim principalmente na minha comunidade. Moro em um sítio e aqui só tinha uma pessoa formada, muito distante da minha casa, agora eu também sou formada, todos reconhecem, valorizam e sou respeitada mais ainda.</p> <p>P5- Muito, porque quando terminei passei logo a fazer especialização. Então mudou a rotina de ficar em casa ia todos os sábados para João Pessoa estudar. Passei a ser exemplo para minhas filhas, minha família e as pessoas da minha comunidade, moro em um sítio e não tinha ninguém formado.</p> <p>P6- Olha o pessoal aqui da comunidade do Conde, eles tem uma visão de educação muito atrasada, eles acham que não conseguem ir muito longe não, então Eu observe que as pessoas observam assim, que eu sou morador do Conde e que fiz o curso pelo município elas ficam surpresas, porque não elas acham que a pessoa não consegue é uma visão que tem, é uma cultura que vem se arrastando desde muito tempo.</p> <p>P7- Na minha vida pessoal muito, porque toda minha família, meus filhos, todo mundo sabe agora que eu sou formada, então isso deu um respeito, um valor, então assim, o curso superior só abriu coisas boas na minha vida e pela EAD mais ainda, porque me deu oportunidade de fazer o curso de sem sair de casa, de estar nos dias de chuva lá em João Pessoa pegando o ônibus da prefeitura como minhas colegas pegam. Eu aprendi a mexer no computador, que antes era um bicho, agora tudo eu pego no computador, venho aqui, tô aqui no Polo, conheço</p>

		tantas coisas, então o computador pra mim é uma ferramenta que eu uso e que levo, falo e ajudo as pessoas, então foi muito bom.
--	--	---

Na análise do conteúdo a partir dos depoimentos, constata-se de forma unânime que a formação em nível superior representou diferença positiva na convivência social e familiar dos professores.

Analisando o histórico de vida dos professores entrevistados da educação básica rural, foi possível perceber que o processo de formação em nível superior foi marcado por uma atitude de superação. Os relatos dos professores indicam que a perspectiva cultural e educacional dos moradores do município é de formação em nível médio. “Olha o pessoal aqui da comunidade do Conde, eles têm uma visão de educação muito atrasada, eles acham que não conseguem ir muito longe... é uma cultura que vem se arrastando desde muito tempo”, relata o professor P6. A educação em nível superior não é almejada por todos, pelas condições históricas das dificuldades de acesso, o que caracteriza a falta de democratização do ensino e de oportunidades, especialmente voltada às classes populares.

O coordenador do Polo, em entrevista confirma a perspectiva positiva que a presença da UAB/UFPB, proporcionou para os moradores do município, e em especial, para os professores entrevistados.

Eles não tinham uma perspectiva de vida maior. Hoje com a universidade aqui, eles se profissionalizaram, fizeram uma graduação e praticamente eles escolhem onde querem trabalhar. Professor não fica desempregado... Todos os alunos que concluíram estão em sala de aula, três são tutores do Polo e o professor P6 é professor do município e tutor. Coordenador do Polo.

A fala das professoras P1, P3, P4 e P6 são reveladoras, no tocante as diferenças socioeducacional que esses sujeitos representam. Assim refletimos sobre essa diferença a partir do contexto do acesso ao ensino superior para os sujeitos do meio rural, onde é caracterizado por um discurso político econômico, que tenta negar, omitir, a importância da formação superior para as classes populares, as quais historicamente sempre estiveram à

margem, relegadas. Nessa perspectiva, percebemos a importância e a contribuição que a formação em nível superior pela EAD, trouxe para esses professores na promoção da emancipação.

[...] a educação a distância não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudanças, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem, como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, criar e aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem (NEVES, apud PINTO e OLIVEIRA, 2012, p. 319).

Na fala da professora P7 “Eu aprendi a mexer no computador, que antes era um bicho, agora tudo eu pego no computador ... Muita gente na minha comunidade me procura pedindo, para eu fazer alguma coisa com o computador: mandar notícia para a família, acessar a rede social ou serviços, então foi muito bom”. Percebemos a importância que a apropriação dessa ferramenta representa na vida dessas professoras e para a comunidade.

Diante dos depoimentos entendemos que a graduação pela EAD se constituiu para esses sujeitos a única alternativa para a formação em nível superior. Por a mediação didático-pedagógico acontecer com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, é “uma excelente estratégia de ao mesmo tempo construir conhecimentos, dominar tecnologias, desenvolver competências e habilidades” (NEVES, apud PINTO e OLIVEIRA, 2012, p. 324). A familiarização da ferramenta computador no cotidiano da graduação desses professores permitiu o domínio da tecnologia que facilita o acesso à informação e à pesquisa imprescindível para o exercício da docência.

<b>CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERIOR PARA A AUTONOMIA PROFISSIONAL/PESSOAL</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONTEÚDO/FALA DOS SUJEITOS</b>
Emancipação	A formação superior tem contribuído para o processo de autonomia profissional e pessoal	P1- Com certeza, como já falei parei de só ficar repetindo, dizendo amém, para criar, falar, ser ouvida. Agora eu tenho opinião e sou muito respeitada. E passei a ser melhor remunerada, meu salário dobrou e diminuiu meu tempo de serviço, antes eu trabalhava oito horas por dia, agora trabalho só quatro horas e ganho mais.

		<p>P2- Sim porque foi um aperfeiçoamento do que eu já fazia. Depois do ensino superior eu faço as coisas com conhecimento.</p> <p>P3- Claro eu já ensinava, mais não tinha a formação que precisava. Então a graduação veio aperfeiçoar o que eu já fazia. Depois da graduação eu faço as coisas com conhecimento.</p> <p>P4- Claro, como já falei pelo reconhecimento de todos e minha acessão para diretora do colégio, entre outros. A graduação provoca a emancipação porque eu passei a entender as coisas melhor com conhecimento. E o conhecimento associado a minha experiência e minhas convicções pessoais, provoca autonomia em todos os sentidos (fica emocionada).</p> <p>P5- Sim, profissional porque passei a receber um salário melhor, e ter um reconhecimento maior na escola. Pessoal também, sou casada, tenho minhas filhas, trabalho e estudo. É um orgulho. E sou muito parabenizada por isso. Não é o normal para as pessoas da minha comunidade. O normal aqui é estudar até o ensino médio e trabalhar na agricultura, nas pousadas, nas casas dos veranistas. Nas granjas e só.</p> <p>P6- Olhe se tem uma coisa que a educação a distância da para o profissional é a autonomia. Porque é um curso que faz com que você, praticamente se guie sozinho, então você tem atividade você tem prazo, você sabe que para realizar uma atividade você tem que ler o material, não precisa de ninguém dizer para você leia o material. Se você quiser terminar um curso a distância você tem que adquirir autonomia. Tem que aprender a organizar seu tempo, entendeu? Então, quando você termina o curso a distância praticamente é um autodidata, então, é um curso que nessa parte aí de metodologia de autonomia do professor, fazendo com que o professor seja um professor pesquisador, então, contribui bastante. Eu me sinto um vencedor.</p> <p>P7-: Olhe, é como eu estava dizendo, a formação superior pela contribuiu muito para minha autonomia. Antes eu ficava com dúvida novidade que eu trazia era o que eu aprendia nos cursos, hoje não que eu faço, planejo, eu interajo com a minha turma, eu atividade, eu venho aqui, baixo vídeo, porque lá no campo não em Dona Chica, não tem computador, não tem internet. Mas eu aula, eu baixo jogos, eu interajo, mesmo na minha turma que ce na multisseriada... é como se eu tivesse mais autoridade, não aut com os alunos. É assim... autonomia como você colocou, tá ente professora? Antes eu me achava inferior a outro professor se formada.</p>
--	--	--

Considerando os depoimentos dos professores inferimos que a formação pela EAD, proporcionou emancipação pela superação dos professores de recriar, de (re)elaborar os seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, em um processo coletivo com interação. Dessa forma é desenvolvida a autonomia, pois o aluno da EAD é estimulado a buscar, exigindo um grande comprometimento com a construção do conhecimento, “um bom curso é mais do que conteúdo, é pesquisa, troca, produção conjunta” (MORAN, 2002).

O acesso à formação em nível superior para esses professores que já lecionavam no município representa uma conquista, por todas as condições socioeducacionais que já foram

colocadas sobre os nossos professores entrevistados. A LDB/96 estabelece que todos os professores do ensino fundamental tenha a formação em nível superior. E a partir do momento que o professor da educação básica do município passa a ter formação em nível superior ele passa a ter uma melhor remuneração de acordo com o Projeto de Lei nº 041/2009, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério e do Plano de Cargos Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Conde.

<b>CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERIOR PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONTEÚDO/FALA DOS SUJEITOS</b>
Emancipação	A formação em nível superior para os professores contribuiu para a melhoria da educação básica do município	<p>P1- Só melhorou e é porque as outras professoras do município que não são formadas não terminaram ainda. O professor depois de formado entende a criança como um todo. É outro olhar, outra vida.</p> <p>P2- Sim porque muitos professores estavam na mesma situação. Ensinando sem a formação superior e hoje eles ou estão formado ou estão se formando porque muitos professores estão fazendo o curso e muitos não terminaram, estão cursando. Muitos professores não tinham a oportunidade de ir a João pessoa estudar, então a EAD aqui foi ótimo. Na mesma cidade, tem material, computador e os tutores para orientar quando é preciso.</p> <p>P3- Sim porque muitos professores estavam na mesma situação que eu. Ensinando sem ser capacitado. Porque hoje em dia a formação superior é necessária. A educação mudou, a sociedade mudou e não podemos ensinar principalmente sem usar os conhecimentos que adquirimos com a pesquisa na internet. E só consigo fazer isso depois da formação pela EAD.</p> <p>P4- Muito é necessário, por tudo que já falei.</p> <p>P5- Contribuiu muito porque agora temos conhecimento, e antes não.</p> <p>P6- Sim. Com a Universidade no município, a Secretaria não faz mais contrato de professor sem formação. No mínimo tem que está cursando a graduação.</p> <p>P7 – Muito. O pessoal da Secretaria de Educação foi em contato pessoal com os professores que não eram formados. Então, quem não concluiu está caminhando para ser formado. A mudança para bom acontece por tudo que já falei.</p>

Através da análise de conteúdo dos relatos dos professores entendemos que a formação dos professores de educação básica em nível superior tem contribuído positivamente para a melhoria da educação básica do município. Os relatos indicam que a

graduação conseguiu preparar os professores para interagir com o aluno da escola contemporânea. Para Moran um bom curso para professor a distância:

[...] é aquele que nos empolga, que nos surpreende, que nos faz pensar, que nos envolve ativamente, que traz contribuições significativas e que nos põe em contato com pessoas, experiências e idéias interessantes. As vezes, um curso promete muito, tem tudo para dar certo e nada acontece. Em contraposição, outro que parecia servir só preencher uma lacuna torna-se decisivo (MORAN, 2002).

A formação em nível superior pela EAD é entendida, por todos os professores como aquela que dar condições do professor acompanhar as mudanças sociais, tecnológicas, entre outras. Ela ultrapassa os limites da formação inicial e segue por toda a vida. Os professores foram enfáticos que a busca constante por informações e conteúdos na graduação é base na formação para atender aos anseios dos alunos da escola de hoje, que reflete diretamente na qualidade do ensino.

## COMSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo buscamos analisar os impactos da formação docente, sob a modalidade a distância, na melhoria da qualidade do ensino nas escolas básicas rurais do município do Conde. Optado por uma abordagem qualitativa e quantitativa, partimos como base os dados do Censo da Educação e INEP, o IDEB das escolas municipais.

Vale relembrar, que nosso ponto de partida foi o questionamento da relação formação de professores e a melhoria da educação na escola de Educação Básica do município. Nesse sentido, percebemos que a formação em nível superior dos professores da educação básica tem sido prioridade na educação brasileira. Para tal, algumas políticas educacionais foram implementadas visando, entre outros objetivos, à melhoria da qualidade de ensino.

As informações contidas no primeiro capítulo, objetiva perceber como a modalidade da Educação a Distância se constitui no conjunto da expansão da Educação Superior no Brasil. O breve histórico da Educação Superior foi com o propósito de compreender as mudanças que se processaram na política da Educação Superior, na relação Brasil, Nordeste e a Paraíba, tendo como marco a expansão do sistema a partir da análise da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96.

A política educacional de expansão para a Educação Superior assumida no período pós LDB, nos levou a perceber que no Brasil, na região Nordeste e na Paraíba houve crescimento na expansão da Educação Superior na modalidade a distância. O Brasil e a Paraíba quase dobram o número de matrículas. Na região Nordeste os dados se sobressaem, as matrículas passaram no período de 2008 a 2012 de 42.970 mil para aproximadamente 215.000 mil matrículas.

Também constatamos que as matrículas na Educação Superior em EAD no Brasil, no setor público diminuiu, em 2008 tinha 278.988, em 2012 passou para 181.624, ou seja, o setor público no período analisado diminuiu as matrículas em 98 mil aproximadamente, enquanto que o setor privado no país dobrou suas matrículas. Já a região Nordeste apresenta uma expansão diferente do país em relação ao crescimento do setor público. As matrículas nas instituições públicas triplicaram. No entanto, o setor privado o crescimento foi de 141 mil

matrículas aproximadamente, isto é, cresceu em mais de cinco vezes o número de matrículas. A Paraíba seguiu com o mesmo crescimento das matrículas no setor público. As matrículas nas instituições públicas representaram um forte crescimento, mais do que duplicaram, todavia, nas instituições privadas triplicaram.

Os resultados da pesquisa nos mostram que a modalidade de Educação a Distância, o Sistema UAB, de fato garante o acesso dos professores ao ensino superior. Os entrevistados são moradores e professores da área rural. Eles mencionaram que só estão fazendo a formação em nível superior porque é por esta modalidade de ensino. A formação superior foi caracterizada como uma superação, as falas dos professores indicam que a perspectiva cultural e educacional dos moradores do município é de formação em nível médio. A Educação Superior não é almejada por todos, pelas condições históricas e das dificuldades de acesso, fato que caracteriza a EAD como uma modalidade que possibilita o acesso a Educação Superior e de oportunidades, especialmente voltada às classes populares.

Foi possível perceber, que a formação superior dos professores no curso em EAD, faz parte do processo educativo necessário para a tomada de consciência das bases estruturais das desigualdades sociais, que permitiu familiaridade com os recursos do computador e da Internet, melhorando consideravelmente o domínio em tais ferramentas, colaborando para mudanças de atitude, elevando sua autoestima a partir do momento em que se reconhecem como sujeito de direitos e se apropriam dos mesmos, desenvolvendo suas habilidades e promovendo a autonomia individual e que a formação poderá contribuir de forma determinante para instaurar um clima de confiança e uma atitude positiva nas inovações pessoal e profissional.

Outra constatação importante que fizemos com base nas falas dos professores foi que a graduação em EAD promoveu o hábito de leitura, tão necessário nos professores da educação básica, que devem desenvolver esta competência nos alunos. As leituras trouxeram um grande embasamento teórico. Todos os professores entrevistados já tinham experiência na docência, fato que facilitou na articulação adequada do embasamento teórico recebido com a realidade escolar. O que nos conduz a confirmar com as falas analisadas, que a graduação fomentou a inquietação positiva que o professor da educação básica necessita para modificar a prática calcada em ideias tradicionais, para ações inovadoras com projeto pedagógico mais criativo, dinâmico que atenda a necessidade que a escola atual exige.

A análise das entrevistas também nos conduziu a perceber que a formação superior em EAD proporcionou nos professores: ascensão funcional, para os professores que já lecionavam; motivou para continuar em busca de conhecimento teórico, a maioria estão fazendo especialização e oportunidade de emprego. E que proporcionou processos emancipatórios pela superação dos professores de recriar, de (re)elaborar os seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, em um processo coletivo com interação, na escola e na comunidade.

Os dados quantitativos do IDEB nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, no município do Conde nos levaram a perceber que nos anos de 2007, 2009 e 2011, a rede de ensino municipal atingiu a meta planejada. As três escolas da área rural que compõem o nosso universo de pesquisa, não aparecem no site do IDEB, por serem de pequeno porte, no entanto prevalece a média obtida nas escolas do município.

Partimos para uma investigação minuciosa das escolas que compõem o nosso universo de pesquisa junto a Secretaria de Educação do Município e o Portal do IDEB. As escolas apresentam situações distintas no ano de 2011, nas quais podemos classificar em três categorias, tendo como referência os dados do IDEB de 2011: a que apresenta maior evolução no IDEB, a que precisa atingir a meta e a que não teve o IDEB calculado, por ter número de aluno inferior a 20 alunos matriculado. Seguindo a ordem das categorias estabelecidas pelo IDEB, temos a seguinte situação das escolas: primeira categoria a EMEF Lima Rodrigues do Nascimento, com a média 3,5; segunda categoria a EMEIEF Reginaldo Claudino de Sales precisa atingir a meta e a terceira categoria a EMEIEF João Carneiro da Silva, que apresenta matrículas inferiores a 20 alunos. Em relação à escola EMEIEF Reginaldo Claudino de Sales, da segunda categoria, existem orientações para que a escola se desenvolva na perspectiva de alcançar a meta do IDEB.

A pesquisa trabalhou com todos os professores do município que concluíram a formação superior em EAD, totalizando em sete professores. Em vista do universo de escolas e dos sujeitos entrevistados, a pesquisa não pode determinar uma relação definida e direta entre a formação dos docentes e a melhoria desse índice.

No entanto, durante o período de pesquisa, podemos perceber que o resultado do IDEB para o município gerou uma motivação positiva e muita expectativa entre os professores de dias melhores na educação.

Diante de todas essas constatações acreditamos, portanto, que esses e outros questionamentos, oriundos desse trabalho de pesquisa contribuam, tanto nas novas discussões sobre a formação superior dos professores em EAD e a melhoria da educação na escola de Educação Básica, quanto na fomentação de novos projetos de formação docente para as escolas rurais existentes em nosso país.

## REFERÊNCIA

ABRAED. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. Disponível em: [http://www.abraed.com.br/anuário/anuário\\_2008.pdf](http://www.abraed.com.br/anuário/anuário_2008.pdf). Acesso em maio de 2013.

ALMEIDA, Maria E. B. **Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line**. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1791/1354>. Acesso em: 12/12/2013.

ARROYO, CARDART; MOLINA, Apresentação. In: ARROYO, M.G.; CADART,R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004. P. 19-63.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARREYRO, G. B. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2008. 77 p.: Il. (Série Documental. Relatos de Pesquisa).

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Educação do Campo: um paradigma classista de educação**. In: DIAS, Adelaide Alves et all (organizadores). Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente?** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago. 2010.

BELLONI, Maria. Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 78. Apr. 2002.

\_\_\_\_\_. **A Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação aos Processos Educacionais**. In BARRETO, R.G. (Org.) Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2ª Ed. 2003b.

BITTAR, Mariluce; FARIA, Sidinea Cândida; HAGE, Salomação Mufarrej. **Democratização da educação superior no Brasil: discutindo o conceito.** In. MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (org.). Educação Superior: Expansão e Reformas Educativas. Maringá, PR: Eduem, 2012.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, J, F. MOROSINI, Marília (org.) Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2008, 348 p.: Il. – (Coleção Inep 70 anos, v.2).

BRASIL. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.** Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior.** Brasília: INEP, 1996 a 2010.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei n. 8.035/1010.** A prova o Plano Nacional de Educação para decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior.** Brasília: Inep, 2000.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior.** Brasília: Inep, 2008.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior.** Brasília: Inep, 2009.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior.** Brasília: Inep, 2010.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior.** Brasília: Inep, 2011.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior.** Brasília: Inep, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei. N. 9.394, de 26 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta o Sistema Federal de Ensino. Brasília 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.800 de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **CONAE 2010** – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior 2004/2006.** Brasília, 2006.

**CENSO EaD.BR 2008/2009** -. Disponível em: [http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809\\_portugês .pdf](http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugês .pdf). Acesso em janeiro de 2013.

**CENSOEaD.BR 2009/2010** -. Disponível em: [http://www.abed.org.br/censoead/censoeadbr2010\\_portugês .pdf](http://www.abed.org.br/censoead/censoeadbr2010_portugês .pdf). Acesso em janeiro de 2013.

**CENSOEaD.BR 2010/2011** -. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr2011.zip>. Acesso em janeiro de 2013.

**CENSOEaD.BR 2011/2012** -. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf>. Acesso em janeiro de 2013.

CHARLOT, Bernad. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

CHAVES, Vera Lúcia J; LIMA, Rosângela Novaes; Medeiros, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (org.). **Educação superior – 10 anos Pós-LDB.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348 p.: il. – (Coleção Inep 70 anos, v. 2)

- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- COSTA, M. V. in: COSTA, Marisa V, (Org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002
- CUNHA, Luiz Antônio. **A educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- \_\_\_\_\_. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação no Brasil : 10 anos pós-LDB**. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (org.). **Educação superior – 10 anos Pós-LDB**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348 p.: il. – (Coleção Inep 70 anos, v. 2)
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico educativo**. São Paulo: Cortez, 1999.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>. Acesso em: 05/02/2014.
- \_\_\_\_\_. **Formação docente no Governo Lula: primeiras reflexões**. Florianópolis: UFSC, mimeo. 2009<sup>a</sup>.
- FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sanchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P.. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da liberdade.** Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** 11ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios.** São Paulo, Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática docente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Liliane Soares. **A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas.** Contrapontos, vol. 9, nº 1, pp. 43-54, Itajaí, jan./abr. 2009.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites.** Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 3. ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

JAPIASSU, H. A epistemologia “crítica”. In: \_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

JEZINE, Edineide; BATISTA, Maria do Socorro Xavier e TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Educação superior na Paraíba 1991-2004. In: RSTOFF, Dilvo e GIOLO, Jaime (org.). **Educação superior brasileira: 1991-2004.** Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006

\_\_\_\_\_. Educação e sociedade: os movimentos sociais como interlocutores das mudanças paradigmáticas. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso e JEZINE, Edineide. **Educação popular e movimentos sociais.** João Pessoa: Editora Universitária, 2006, p. 77-92.

\_\_\_\_\_. **Licenciatura em matemática a distância: concepções didático-metodológicas na formação de professores.** Dialogia, São Paulo, n. 16, p. 81-97, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo. Ed. Atlas, 2010.

LÜDKE, M.: ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDÉZ, Juan Manuel Alvarez. **Investigacion cuantitative/ investigacion cualitativa: uma falsa disyuntiva?: introducion a la edicion española**. In COOK, T. D & REICHARDT, C, S (org.). *Método cualitativo y cuantitativo em investigación evaluativa*. Madrid, Ediciones Morata, 1986.

NETTO, José Paulo. *O que é marxismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Avaliação institucional em tempo de redifinição do papel do Estado**. RBPAAE – v.25, n.2, p. 285-300, mai./ago. 2009. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19498/11322](http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19498/11322). Acesso em: 22/03/2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1970)**. Petrópolis: Vozes, 1986

SANTOS, Boaventura Sousa. **Introdução à uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SEGENREICH, Stella. EAD no sistema de educação superior. In: JÚNIOR, João dos Reis Silva; CATANI, Afrânio Mendes e CHAVES, Vera Jacob (org.). **Consequências da mundialização da universidade pública brasileira: pós-graduação, trabalho docente, profissionalização e avaliação**. São Paulo: Xamã, 2012, p.81-100

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte, CASTRO, Alda Maria Araújo; SOUSA, Andréia Quintanilha e OTRANTO, Cecília Regina. Política de expansão da educação superior: formação de professores na modalidade a distância e nos institutos federais. In: JEZINE, Edneide e BITTAR, Marilice. **Políticas de educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p.146-163.

\_\_\_\_\_. ProuUni e UAB como estratégia de EAD na expansão do Ensino Superior. *Proposições*, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a13>. Acesso em 30/04/2014.

SILVA, Irizelda Martins de Souza. **Formação de Professores no e do campo e a UNESCO: uma nova estratégia?**. Disponível em [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/pdfs/cad\\_pesq11/6\\_formation\\_professores\\_cp11.pdf](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/6_formation_professores_cp11.pdf). Acesso em: 20/06/2014.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. **Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p. 119-148, jan./abr. 2012. Disponível em: [incubadora.ufrn.br/index.php/req/article/download/579/492](http://incubadora.ufrn.br/index.php/req/article/download/579/492). Acesso em: 20/01/2014.

SOUSA, Israel Soares. **Ensino de história e os movimentos sociais: práticas de história local nos assentamentos do Conde**. Dissertação de mestrado. UFPB, 2008.

TERRIBILI FILHO, A.; MACHADO, L. M. **Educação superior: o setor público e o privado no Brasil e Argentina**; RECE. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2006.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. **Experiência e competência no ensino: pistas e reflexões sobre a natureza do saber ensinar na perspectiva da ergonomia do saber docente**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

TRIVIÑOS. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUJILLO F. Alfonso. **Metodologia da ciência**. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. – Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Editora, 2001. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/imagens/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em agosto de 2013.

VÁZQUÉZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

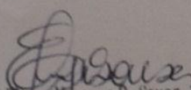


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

### CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 6ª Reunião realizada no dia 30/06/2014, o Projeto de pesquisa intitulado: “TÍTULO DO PROJETO: EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA” da Pesquisadora Tereza Cristina Araújo de Oliveira. Protocolo 0181/14. CAAE: 30644014.8.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

  
Drª Eliane Marques D. Sousa  
Coordenadora CEP/CCS/UFPB  
Mat. SIAPE: 0332618

