

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jociane Rosa de Macedo Costa

**O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO  
DA *EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA* NO BRASIL**

Porto Alegre  
2012

Jociane Rosa de Macedo Costa

# **O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA *EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA* NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

***Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marie Jane Soares de Carvalho***

**Linha de Pesquisa: Educação a Distância**

Porto Alegre

2012

Jociane Rosa de Macedo Costa

# **O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA *EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA* NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em de 09 de Março de 2012.

---

**Dra. Marie Jane Soares de Carvalho – Orientadora**

---

**Dra. Clarice Salete Traversini – UFRGS**

---

**Dra. Cristianne Maria Famer Rocha – UFRGS**

---

**Dra. Maria Luiza Merino de Freitas Xavier – UFRGS**

---

**Dr. Marcos Villela Pereira – PUCRS**

## CIP - Catalogação na Publicação

Costa, Jociane Rosa de Macedo  
O Processo de Institucionalização da Educação a  
Distância no Brasil / Jociane Rosa de Macedo Costa. --  
2012.  
167 f.

Orientadora: Marie Jane Soares de Carvalho.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Ensino a Distância. 2. Tecnologias da Informação  
e Comunicação TIC. 3. Análise do Discurso. 4.  
Legislação Educacional. 5. Foucault, Michel. I.  
Carvalho, Marie Jane Soares de, orient. II. Título.

**Dedico esta Tese, com muito amor e carinho, para:**

**meus pais**, Aauto Félix de Macedo (*in memorian*) e Josefa de Melo Macedo;

**meu filho**, Ivan Macedo da Costa;

**meu esposo**, Gelson Kury da Costa;

**meus irmãos**, Jânio, Joary (*in memorian*), Jardes, Jocineide, Joilson, Juliane e Jairo;

**meu cunhado e amigo**, Taisir Mahamud Karim.

## AGRADECIMENTOS

Este é um espaço de agradecimentos e, com certeza, eu tenho muito a agradecer. Antes porém, proponho fazer uma breve reflexão sobre o ato de escrever uma tese e o de produzir uma obra de arte. Se a arte é, como sabiamente afirmou o poeta Fernando Pessoa, “*a auto-expressão lutando para tornar-se absoluta*”, então, escrever uma tese é como compor obra de arte, um quadro, uma pintura. Durante a elaboração de uma obra de arte, o artista luta para ‘arrancar’ de si o que há de melhor, em termos de imaginação, percepção e emoção, num processo fascinante, em que ele vai se desprendendo lentamente de seu mundo; e, na sua solidão, o artista ‘risca’, ‘rabisca’ e volta a ‘rabiscar’ a tela à sua frente. Ora, o que é isso, senão, o trabalho de um autor?

Embora cultive o desejo de produzir a mais bela arte, o artista nem sempre consegue prever o que resultará daqueles primeiros esboços dados em tela, de modo que a sua composição vai se realizando aos poucos e, até mesmo os ‘borrões’, acabam cedendo lugar a inusitadas formas, cores e tons. No entanto, durante a composição de uma obra de arte, situações inusitadas podem acontecer – um ‘traço’ pode se dispersar –, a ponto do artista entender que esse fato prejudicou, definitivamente, seu trabalho; por conseguinte, ele pode encostar sua arte e, desistir dela, até chegar o dia em que perceberá que, justamente aquele traço, que até então julgara ter arruinado seu trabalho, poderia tornar-se o diferencial para o arranjo de uma nova paisagem. Nesse caso, o artista retoma sua arte e, investe, incansavelmente, nela, até a sua finalização.

Certamente, essa é uma cena comum, em se tratando da criação de uma obra de arte. E, quando se trata da escritura de uma tese? Quantas situações inesperadas podem ocorrer durante a realização de um trabalho dessa natureza! Podemos abrir ‘trilhas’ que não nos

levam a lugar nenhum; podemos ser ‘capturados’ pelos discursos que colocamo-nos a criticar; podemos enfrentar desafios que, sequer, foram presumidos; ou, até mesmo, chegar a desacreditar da possibilidade de levar adiante a pesquisa. E, o que se faz quando algo inesperado advém? ‘Encostamos’ o trabalho? Desistimos dele? Não, seguramente! E, não fazemos isso por uma razão muito simples: a exemplo do artista, podemos descobrir que, mesmo quando não conseguimos acertar em nossas ‘escolhas’, é possível continuar, acreditando que ainda pode existir inúmeras maneiras de alcançar respostas para as nossas indagações de pesquisa; e, com isso, trazer alguma contribuição para a área em que ela está inserida.

Com essas reflexões, desejo expressar determinadas experiências que vivenciei ao longo desses quatro anos de estudos; elas dizem respeito, também, às minhas próprias escolhas enquanto pesquisadora, às inúmeras investidas para conformar o objeto de estudo, ao desejo de encontrar o meu lugar no cenário das discussões do campo da EaD e, sobretudo, de me encontrar *logo* do outro lado do discurso. E, para atenuar essa minha travessia solitária, passei a enxergar o trabalho de elaboração de minha tese como se estivesse preparando uma paisagem que, para ficar pronta, deveria ser feita aos poucos, numa incansável busca pelo rigor, sem esquecer, evidentemente, de tomar certas precauções, seja no arranjo dos detalhes, nos usos dos pincéis ou nas escolhas das cores e, tudo isso, não sem uma boa dose de perseverança e muito desejo de vencer.

E, seguramente, eu não teria conseguido chegar até aqui, se não tivesse contado com o apoio incondicional de algumas pessoas. Deste modo, neste espaço, quero prestar alguns agradecimentos, a começar pelo meu saudoso pai, *Sr. Adauto*, que nos deixou antes mesmo de ver, como gostaria, sua filha tornar-se ‘doutora’; à minha mãe, ‘*D. Nina*’, meu maior referencial e exemplo de vida; ao meu filho *Ivan*, grande amigo, minha fonte de energia, alegria e inspiração; agradeço, também, ao meu esposo *Gelson* que, nesses quase trinta anos de convivência, tem se revelado um grande incentivador e parceiro de luta.

Devo agradecer, também, às *pessoas e instituições* que, de uma forma ou de outra, tornaram-se cúmplices em minha jornada, contribuindo, decisivamente, para a realização desta tese.

Então, de uma maneira especial, agradeço:

**À minha orientadora,**

Dra. Marie Jane Soares de Carvalho;

**Às Professoras e Professores do PPGEduc,**

**Aos componentes da Banca,**

Dra. Clarice Saete Traversini;

Dra. Cristianne Maria Famer Rocha;

Dr. Marcos Vilella Pereira;

Dra. Maria Luiza Merino de Freitas Xavier;

**À UNEMAT,**

minha instituição de origem,  
de formação acadêmica e de atuação profissional;

**À UFRGS,**

a instituição de formação científica;

**À FAPEMAT,**

a instituição que me concedeu apoio financeiro,  
através de bolsa de estudos, durante grande parte de realização do curso.



Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso;  
não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo;  
gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma,  
profunda,  
indefinidamente aberta,  
em que os outros respondessem à minha expectativa,  
e de onde as verdades se elevassem, uma a uma;  
eu não teria senão de me deixar levar,  
nela e por ela,  
como um destroço feliz.

**Michel Foucault. 1998, p.7**

## RESUMO

Nesta Tese, problematizo discursivamente os significados atribuídos no processo de institucionalização do campo da EaD no Brasil, visando percebê-los em sua articulação com determinadas ‘urgências’ de ‘formação’ de sujeitos e a regulação da população. Para consecução dessa tarefa, examino diferentes discursos da política educacional brasileira, partindo dos que foram produzidos no contexto da incorporação dessas práticas no Sistema Educacional Brasileiro (LDB nº 9.394/1996) e retornando a períodos históricos anteriores, para igualmente focalizar outros discursos, inscritos nos momentos das grandes reformas educacionais, no país; notadamente, ao contexto da década de 1970 do Século XX, quando essas práticas foram ‘oficializadas’, para atender determinadas finalidades de ‘formação’ dos indivíduos. Amparada em noções e conceitos oriundos da obra de Michel Foucault – tais como ‘discurso’, ‘poder’ e ‘governamentalidade’, volto meu olhar sobre o domínio desses discursos, interrogando-os em sua política de verdade, até tornar visível o desejo de poder que move a fabricação desse campo, no país. Em termos metodológicos, os discursos foram tomados como “monumentos”, percebidos como produtores de “verdades” e, analisados, em sua relação com outros acontecimentos, na arena social global. Diante das possibilidades de apreensão do objeto, formulei a seguinte questão de pesquisa: Qual o papel da EaD no Brasil? Para responder a essa pergunta, os discursos foram analisados naquilo que apregoam enquanto ‘problema’ para serem afrontados com o emprego das práticas de EaD; nas análises, focalizo, mais especificamente, as funções que são conferidas à EaD, problematizando-as, em suas articulações com os ‘usos’ das TIC e com possíveis deslocamentos nas maneiras de se conceber os fins da educação e o governo dos indivíduos. Com as análises, foi possível demonstrar que os discursos da política educacional brasileira, ao anunciarem a necessidade de ‘acabar com o analfabetismo’, ‘formar professores e trabalhadores’, estão, ao mesmo tempo, constituindo o campo da EaD como um ‘*lócus*’ de produção de sujeitos ajustados e adaptados com as novas configurações, que já estão inscritas, no mundo contemporâneo. O que se vê, portanto, são ‘táticas’, que visam intervir nas possibilidades de ação, para que se alcance novas formas de subjetividade, num contexto histórico e cultural peculiar e, mais amplo, de grandes transformações. Defendo, por fim, a tese de que as práticas de EaD são acionadas, pelas políticas públicas, para virem a se constituir como um dispositivo de governo da população; sua “entrada” no cenário brasileiro acontece a partir de um conjunto de forças que se entrecruzam, oferecendo condições ideais para que sejam colocadas em movimento à serviço do governo de sujeitos para a sociedade globalizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** EaD; TIC; Discurso; Legislação Educacional; Governo.

## SUMMARY

In this thesis, I discursively problematize the assigned meanings in the process of institutionalization of the field of EaD in Brazil, aiming at realizing them in its articulation with certain 'emergency room' of 'training' of subject and regulating the population. To achieve this task, I examine different Brazilian educational policy speeches, on the basis of which they were produced in the context of incorporation of such practices in the Educational System of Brazil (LDB n°. 9,394/1996) and returning to previous historical periods, to also focus on other speeches, entered in moments of great educational reforms in the country; notably, the context of the Decade of 1970 of the 20th century, when such practices were 'standardized', to serve certain purposes of 'training' of individuals. Based on notions and concepts from the work of Michel Foucault – such as 'speech', 'power' and 'governmentability', I turn my glance over the domain of these speeches, by interrogating them in its policy of truth, to make visible the desire for power that moves the manufacture of this field in this country. In methodological terms, the speeches were taken as "monuments", perceived as producers of "truths" and, analyzed in its relation to other events in the global social arena. Faced with the possibility of confiscation of the object, I have asked the following research question: what is the role of EaD in Brazil? To answer this question, the speeches were analyzed on what they proclaim as a 'problem' to be affronted with the use of the practices of EaD; in the analysis, I focus more specifically on the assigned functions to the EaD, questioning them in its articulations with the 'uses' of the TIC and with possible displacement on the ways to conceive the purposes of the education and the individuals' government. With the analysis, it was possible to demonstrate that the discourses of the Brazilian educational policy, by announcing the need to 'eradicate illiteracy', 'train teachers and workers', are at the same time, constituting the field of EaD as a '*locus*' of subjects' production, adjusted and adapted to the new settings, which are already entered in the contemporary world. What you see are, therefore, 'tactics', which aim to intervene in the possibilities of action, to achieve new ways of subjectivity, in a peculiar historical and cultural context and, more widely, of great changes. I finally argue, the thesis that the practice of EaD are triggered, by public policy, to come to constitute a set of the government of the population; it's "entry" in the Brazilian scenario happens right after a set of forces that intersect, providing ideal conditions to be set in motion to the service of the government of subjects for the globalized society.

Keywords: EaD; TIC; Discourse; Educational legislation; Governmento.

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABED</b>	– Associação Brasileira de Educação a Distância
<b>ANPED</b>	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Pós-Graduação
<b>EaD</b>	– Educação a Distância
<b>CAPES</b>	– Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>LDB</b>	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	– Ministério da Educação e Cultura
<b>MEB</b>	– Movimento de Educação de Base
<b>MOBRAL</b>	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>PAPED</b>	– Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
<b>PPGEdu</b>	– Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>RQES</b>	– Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância
<b>SCIELO</b>	– Scientific Electronic Library Online
<b>SEED</b>	– Secretaria de Educação a Distância
<b>SEB</b>	– Secretaria de Educação Básica
<b>SENAC</b>	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SESC</b>	– Serviço Social do Comércio
<b>SESu</b>	– Secretaria de Educação Superior
<b>TIC</b>	– Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>UDESC</b>	– Universidade do Estado de Santa Catarina
<b>UECE</b>	– Universidade Estadual do Ceará
<b>UFMT</b>	– Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFPA</b>	– Universidade Federal do Pará
<b>UFRGS</b>	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UNEMAT** – Universidade do Estado de Mato Grosso

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	8
<b>SUMMARY</b> .....	9
<b>APRESENTANDO A TESE</b> .....	14
<i>E, POR QUE ‘TRABALHAR COM FOUCAULT’?</i> .....	21
<i>ORGANIZAÇÃO DE PERCURSO</i> .....	25
 <b><u>PARTE I. DO UNIVERSO DA PRÁTICA AO TRABALHO INVESTIGATIVO</u></b>	
1. TRAVESSIA: RUMO À CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .....	34
1.1. PARA ALÉM DA EXPERIÊNCIA, UM PONTO DE PARTIDA .....	37
1.2. POLÍTICAS & PRÁTICAS DE EAD: DISTINTAS APROPRIAÇÕES.....	47
1.3. A EAD NA PERSPECTIVA DE PESQUISAS “FOUCAULTIANAS”.....	54
2. EMBALANDO AS FERRAMENTAS: DISCURSO, PODER, GOVERNAMENTALIDADE .....	60
2.1. NOÇÕES DE DISCURSO .....	60
2.2. NOÇÕES DE PODER .....	65
2.3. GOVERNAMENTALIDADE .....	67
3. AMPLIANDO OS HORIZONTES: A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI E OS USOS DAS TIC .....	77
3.1. NOVOS TEMPOS, OUTRAS EXIGÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO?.....	77
3.2. GLOBALIZAÇÃO, O CENÁRIO INTERNACIONAL E OS ‘USOS’ DAS TIC .....	82
3.3. LEITURAS SOBRE A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI .....	85

4. DELINEANDO A ARQUITETURA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA .....	98
---	----

## **PARTE II. ALGUMAS CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DA EAD NO BRASIL**

5. A EAD EM SUAS MULTIFACES POLÍTICAS: DAS PRÁTICAS ‘SEM LEI’ PARA A ‘ORDEM’ DA LEI .....	103
5.1. PRIMÓRDIOS DA EAD: PRÁTICAS SEM LEI? .....	104
5.1.1. EAD NOS ANOS DE 1970: ‘OFICIALIZAR’ PARA QUÊ(M)?.....	113
5.2. ANOS DE 1990: A EAD NA ‘ORDEM’ DA LEI .....	120
6. OS MÚLTIPLOS LUGARES DA EAD NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	125
6.1. EAD & EDUCAÇÃO BÁSICA .....	127
6.1.1. A EAD NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NÍVEL FUNDAMENTAL .....	127
6.1.2. A EAD NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NÍVEL MÉDIO .....	129
6.2. EAD & EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	132
6.3. EAD & FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	132
7. A CONSOLIDAÇÃO DA EAD: DA LDB Nº 9.394/1996 ÀS REGULAMENTAÇÕES, PROGRAMAS E PROJETOS .....	136
7.1. AS REGULAMENTAÇÕES DA EAD .....	136

## **PARTE III. LEITURA DE DISCURSOS OFICIAIS ASSOCIADOS**

8. O EMPREGO DA EAD COMO ‘TÁTICA’: A CONSTRUÇÃO DO CAMPO & A PRODUÇÃO DE SUJEITOS .....	141
8.1. ‘PREGÃO’ DE PROBLEMAS .....	141
8.2. PROCLAMAÇÃO DE ‘TAREFAS’ .....	153
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>159</b>

## APRESENTANDO A TESE

**Eis a hipótese que gostaria de apresentar esta noite, para fixar o lugar — ou talvez o teatro muito provisório — do trabalho que faço: suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1998, p.8).**

Dentre tantas possibilidades de iniciar uma tese, optei por situar o lugar em que estou me movimentando, a exemplo do que fez Michel Foucault (1998), em sua Conferência Inaugural, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 no Collège de France e, publicada, posteriormente, no livro *A ordem do Discurso*<sup>1</sup>. Ao apresentar o trabalho que estava desenvolvendo, o filósofo o fez, fixando o cenário muito flexível de seu problema de pesquisa.

Inspirada nas formulações desse filósofo, busquei — através de inúmeras maneiras —, ‘cercar’ as questões que movem a escritura de uma tese, que se propõe a alcançar o seguinte objetivo: Problematizar, discursivamente, os significados conferidos no processo de institucionalização do campo<sup>2</sup> da EaD no Brasil, visando percebê-los, em sua articulação com

---

<sup>1</sup> Nessa conferência, Foucault (1998) procura levantar diferentes aspectos que controlam, selecionam, organizam e distribuem o que se deve falar, quando e onde se está autorizado a pronunciar. Tais procedimentos são estabelecidos por Foucault como aquilo que separa o discurso verdadeiro do falso, definindo “regimes de verdade” que produzem efeitos nas condutas dos indivíduos.

<sup>2</sup> A noção de ‘campo’ empregada nesta tese não é exatamente a que foi desenvolvida por Bourdieu, embora apresente semelhança com o conceito elaborado por esse autor, enquanto produto histórico, que gera interesse, que é condição de seu funcionamento (Bourdieu, 1990, p.126-128).



determinadas ‘urgências’ de ‘formação’ de sujeitos e as estratégias de regulação da população.

Para alcançar esse objetivo, realizei uma análise daquilo que determinados discursos da política educacional brasileira anunciam enquanto ‘problema’ para serem afrontados com o emprego das práticas de EaD, no país. Nas análises, localizo, mais especificamente, os discursos oficiais que foram veiculados no contexto da incorporação dessas práticas no Sistema Educacional Brasileiro (LDB nº 9.394/1996), focalizando as funções que lhes foram conferidas e, problematizando-as, em suas articulações com os usos das TIC e, com possíveis deslocamentos, nas maneiras de se conceber os fins da educação e o governo dos indivíduos.

Partindo do pressuposto de que os discursos da política educacional brasileira – ao constituírem o campo da EaD no Brasil –, instituem essas práticas para se conformarem enquanto um *‘locus’*<sup>3</sup> de produção de subjetividades para as novas configurações contemporâneas, formulei a seguinte questão de pesquisa: Qual o papel da EaD no Brasil? Para operacionalizar o trabalho investigativo, foi necessário desdobrar essa pergunta em outras, conforme abaixo descritas:

- ❖ Quais problemas são apresentados, pelos discursos da política educacional brasileira, para serem afrontados, com o emprego das práticas de EaD? Quais as funções são atribuídas à EaD?
- ❖ Como esses discursos, conectados com as transformações mais amplas do mundo contemporâneo, produzem o campo da EaD? A que interesses estão vinculados?
- ❖ Qual a relação entre a construção do campo da EaD, a produção de sujeitos e as formas de regulação da população?

---

<sup>3</sup> Utilizo esse termo por compreender que as práticas de EaD vêm sendo acionadas, pelas políticas públicas, como um meio de ajustar os indivíduos às novas configurações sociais, políticas e econômicas do mundo contemporâneo. Visto desta forma, a EaD estaria se conformando como um espaço possível de circulação – instituído para capturar os indivíduos, através dos diferentes níveis de formação – para, deste modo, conectar as formas de saber, as tecnologias de poder e os modos de constituição do eu. Por outro lado, também percebo a EaD como uma modalidade educativa que proporciona diferentes experiências nas relações pedagógicas e, com isso, outras possibilidades de regulação dos indivíduos; a EaD, quando associada às TIC, torna-se um espaço que permite atingir um campo de visibilidade, seja para uma avaliação que dê conta das relações entre aquilo que o aluno é capaz de praticar e o que é considerado normal, aceitável, desejável na verificação da aprendizagem (e, por conseguinte, no curso); ou, ainda, para outras eventuais formas de fiscalização.

Para responder a essas questões de pesquisa, foi necessário recorrer à períodos históricos anteriores ao da incorporação dessas práticas no Sistema Educacional Brasileiro (LDB nº 9.394/1996) para igualmente focalizar outros discursos, inscritos nos momentos das grandes reformas educacionais, no país. Notadamente, ao contexto da década de 1970<sup>4</sup> do Século XX, quando ocorreram diversas medidas governamentais no campo da educação; nesse contexto, as práticas de EaD foram ‘oficializadas’ por intermédio da Lei nº 5.692/1971 (que fixa as normas de funcionamento do 1º e 2º graus), para atendimento de determinadas finalidades de ‘formação’ dos indivíduos.

Inscrita na linha de Pesquisa *Educação a Distância*<sup>5</sup> do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, esta Tese pretende se apresentar como mais uma contribuição possível no âmbito das discussões que enfocam as políticas públicas de construção do campo da EaD, no Brasil; dentre as quais, destacam-se as formulações de Preti (1998, 2005); Fragale Filho (2003); Barreto (2004, 2006, 2006a, 2007, 2008, 2008a, 2009); Gomes (2009); Alonso (1996); Vieira Barros (2003); Niskier (1978, 1996, 1996a, 1999); Zambutti (2006); (Brito (2003) e Saraiva (2006). Além das análises apresentadas por esses/as autores/as, existem outras reflexões, não menos importantes, realizadas a partir de diferentes lugares teóricos e que também se dedicam a compreender o movimento das práticas de EaD, no país; tais abordagens, serão apresentadas ao longo da realização deste trabalho investigativo.

Contudo, é imprescindível, desde logo, esclarecer que, ao escrever esta tese, não estive à procura de uma “verdade” para, ao final, defendê-la na Academia, na expectativa de

---

<sup>4</sup> As experiências de EaD, anteriormente realizadas no país, desde os tempos da correspondência e do rádio, são retomadas nesta tese; particularmente, quando apresento algumas de suas emergências, no cenário brasileiro; contudo, para as análises, fiz a opção de retornar apenas aos discursos inscritos no contexto da Década de 1970 do Século XX, quando a EaD começou a despontar como uma modalidade educativa “hábil” para a solução de problemas emergenciais, no país. Nesse contexto, as práticas de EaD foram acionadas pelos discursos da reforma educacional, pela sua capacidade de atingir um grande contingente de pessoas, sobretudo, no que diz respeito às possibilidades de ajustá-las ao modelo de sociedade em formação (a desenvolvimentista).

<sup>5</sup> A Linha de Pesquisa *Educação a Distância*, do PPGEdU/UFRGS, realiza estudos sobre a EaD a partir de diversas temáticas e enfoques. De maneira geral, são estudos que buscam investigar os aspectos psicológicos, técnicos, sociológicos, filosóficos e políticos da EaD. Este trabalho se inscreve nessa Linha de Pesquisa a partir da temática “EaD e suas interfaces sociais e Políticas”, que prioriza estudos sobre as múltiplas temporalidades, as espacialidades e as Tecnologias da Informação e Comunicação na Sociedade Contemporânea. A vinculação da Tese nesta Linha de Pesquisa, justifica-se, em virtude das associações que são feitas entre a construção do campo da EaD no Brasil e as novas configurações do mundo contemporâneo, numa análise que busca apreender o significado da construção desse campo frente às mudanças nas concepções de tempo e espaço, nas maneiras de se conceber o sujeito, a educação, as relações sociais, entre outros aspectos, característicos da contemporaneidade. Maiores informações sobre a Linha de Pesquisa podem ser verificadas no seguinte endereço: <http://www.ufrgs.br/faced/pós>

que venha a se constituir como sendo a “melhor”, em relação a outras formas de apropriação dessa temática. Embora reconheça em cada abordagem que existe, uma “verdade” — que se manifesta de relações de poder e da interpelação discursiva e, como tal, já entra em “cena” para imprimir uma imposição perante as demais —, convém advertir que a “verdade” que almejo defender, deverá se oferecer como mais uma possibilidade de entendimento da construção desse campo no país e, portanto, não necessariamente, a mais “verdadeira” do que as outras abordagens, que já estão inscritas no âmbito dessas discussões, no país.

A busca da “verdade” — em trabalhos dessa natureza — vem se caracterizando, entre nós, quase como uma tarefa, uma obrigação, uma “confissão de fé”. Aliás, essa é uma postura da qual ninguém consegue (absolutamente!) escapar. Costa (1995) discute amplamente esse assunto no artigo intitulado *Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa*. Ao analisar, criticamente, sua trajetória de pesquisa de doutorado e, rever, suas convicções, idéias e métodos de investigação, a autora tece considerações que considero oportunas para uma primeira aproximação do lugar em que fui me movimentando e, sobretudo, do tipo de análise que me dediquei a fazer.

De acordo com a autora, quando alguém se dedica ao trabalho de elaboração de uma tese, o faz acreditando que seu trabalho “é um exercício de dedicação à busca da verdade” (COSTA, 1995, p.153). No entanto, pondera que, talvez, um dos desafios colocados aos pesquisadores na atualidade, seja o de insurgir desse núcleo central da modernidade, que estaria abalizado “(...) pela idéia de progresso orientado teleologicamente, fundamentado na expansão ilimitada do domínio racional do conhecimento” (COSTA, 1995, p.153). Ao fazer essas reflexões, a autora observa que temos sido movidos pelo desejo de verdade, desejo esse que nos faz desconhecer “a vontade de verdade”, que se distingue como uma “prodigiosa maquinaria” dedicada a excluir. São as palavras da autora:

É tributo de nossa inserção nesse imaginário, o desejo de verdade, que tem movido a história, produzido tragédias e comédias e gestado a cultura. Desejo esse que, como diz Foucault, tem se apresentado a nós em relação a uma verdade que seria “riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal”. **E nós ignoramos, em compensação, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir** (COSTA, 1995, p.153) (Grifos meus).

Essas reflexões levaram-me a pensar no lugar em que fui me movimentando para a realização deste trabalho investigativo e, particularmente, nas ‘tarefas’ que a EaD estaria

sendo ‘convocada’ a cumprir. Afinal, desde o momento em que me propus a elaborar esta pesquisa, de certo modo, também me atirei, a esse estimulante desafio sugerido pela autora, de afastar desse “núcleo central de representação da modernidade” para, a partir de um outro modelo de compreensão da realidade, campear a ‘vontade de verdade’, que põe as práticas de EaD para funcionar no Brasil — como uma ‘prodigiosa maquinaria’ —, estrategicamente fabricada, em suas articulações com as TIC, para levar à efeito, determinados fins.

E, uma tarefa como essa, implica em tornar visível o desejo de poder que move a ‘fabricação’ desse campo, no país. Refiro-me às noções ‘foucaultianas’ de poder; essas noções, serão desenvolvidas ao longo deste trabalho e, mais pontualmente, no capítulo em que apresento as ferramentas das quais me aproximo para realização desta tese. No entanto, é interessante, desde logo, esclarecer que, nessa perspectiva, o poder é produtivo,

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 1999, p.8).

Convém explicar que o poder — na forma como ele está entrelaçado no processo de constituição do campo da EaD no Brasil —, talvez não se apresentasse *imediatamente* visível, se não tivesse sendo analisado a partir de um determinado lugar, com um certo tipo de “olhar”. Do mesmo modo, também compreendo que se eu mudasse de “lugar”, poderia, certamente, avistar, outras possibilidades de compreensão da construção desse campo. É, pois, o lugar teórico que define a maneira de enxergar os acontecimentos que se apresentam para nós, como problema de pesquisa.

Logo, ao afirmar que a minha tarefa consiste em tornar visível o desejo de poder que move a fabricação desse campo, estou entendendo que essa visibilidade só se torna possível com a utilização de determinadas ferramentas teóricas, como as que nos foram legadas por Michel Foucault, das quais me aproximo para realização desta tese. Ferramentas essas, que associadas com as recriações atuais de alguns de seus seguidores, permitiram-me compreender a fabricação desse campo como o resultado de uma composição múltipla, historicamente determinada, estando, sobretudo, enlaçada, em relações de poder.

Para consecução desses propósitos, na parte inicial desta tese, mapeei, a partir de abordagens de diferentes autores e autoras, uma provável combinação de acontecimentos que

possam ter apontado as práticas de EaD, como sendo viáveis, para serem colocadas em funcionamento, no cenário brasileiro. Não estou querendo, com isso, apontar a *'p'*riori o que teria 'causado' o aparecimento das práticas de EaD na educação brasileira; o que faço é lançar um 'olhar' sobre diferentes aspectos, sem, contudo, eleger um acontecimento, em particular, como o único responsável pelas condições que possibilitaram os usos dessas práticas, no país. Deste modo, abro caminhos para uma problematização posterior de determinados discursos, produzidos nos contextos de construção desse campo, no país; sobretudo, a partir de uma análise que busca apreender o emprego dessas práticas como estando voltadas para a produção de determinado tipo de sujeito.

Assim, ao longo do trabalho investigativo, busco defender algumas idéias, dentre as quais, encontra-se a de que o emprego das práticas de EaD, pelas políticas públicas, extrapola as fronteiras do que vem sendo proclamado como 'verdadeiro' na constituição desse campo. E, conforme já procurei explicar, nessa miragem, vou buscando formas de oferecer visibilidade ao desejo de poder, implicados na fabricação desse campo, no país. Para instrumentalizar as análises, recorri às formulações de Michel Foucault — um filósofo que não desejou servir de modelo, não pretendeu deixar métodos para investigações futuras, não alcançou os acontecimentos atuais<sup>6</sup> e, por conseguinte, não fez análise do contemporâneo.

Então, como foi possível estender as análises para um tempo não estudado pelo filósofo? Explico: apropriando-me do tipo de *'olhar'* que ele lançou sobre o tempo moderno; ao se debruçar sobre determinados temas e, tendo como foco principal a questão do poder nas sociedades capitalistas, Foucault desenvolveu algumas noções que me permitiram alcançar uma compreensão da construção do campo da EaD no Brasil como uma maneira de dar resposta a um mundo que se modificou, trazendo consigo complexos e diferentes desdobramentos. As análises apresentadas no curso *Segurança, Território, População* (1978), por exemplo, foram fundamentais para as problematizações.

Ainda que tenha realizado essas explicações, necessário se faz, antecipar, também, uma breve reflexão acerca das implicações da construção de uma pesquisa, a partir das formulações de Foucault. Antes, porém, convém reafirmar o seguinte: desde o momento em que me lancei ao desafio de escrever esta Tese, já havia tido a oportunidade de aproximação com a sua obra; aliás, a construção desta Tese só foi possível a partir do contato com o

---

<sup>6</sup> Refiro-me às duas últimas décadas, um período substancialmente diferente dos tempos conhecidos e estudados por Foucault, que nasceu em 1926 na cidade de Poitiers, e faleceu em 1984.

pensamento desse filósofo; primeiro, no curso de Mestrado e, posteriormente, no curso de Doutorado; ambos cumpridos no PPGEduc/UFRGS.

Realizei o curso de Mestrado no PPGEduc/UFRGS, no período de 2000-2002, na linha de Pesquisa “Estudos Culturais em Educação”, através de uma parceria interinstitucional estabelecida entre a UNEMAT e a UFRGS. Naquela ocasião, escrevi a dissertação intitulada *A Pedagogia nas Malhas de Discursos Legais* (COSTA, 2002), oportunidade em que, partindo de uma análise de alguns discursos da Legislação Educacional Brasileira (e documentos correlatos), procurei mostrar que os discursos oficiais de um período histórico particular (1968-1971), ao prescreverem sobre a formação da pedagoga, produzem uma pedagogia que se constitui como prática de governo. Para efeito de ilustração, retomo, brevemente, uma das reflexões que fiz a partir da realização dessa pesquisa:

Na perspectiva em que Foucault estabelece as relações entre as noções de poder e saber, foi possível perceber os saberes – constituídos historicamente – como aparatos de verdade, que possibilitam uma série de operações para a produção de sujeitos de determinado tipo. Essas noções permitiram a compreensão de que os discursos legais – ao evocarem saberes socialmente sancionados, reconhecidos e considerados verdadeiros para constituir o campo de ação para a pedagoga – operam para dar corpo a uma estratégia de governo da população” (COSTA, 2005, 112-113).

E, durante o curso de Doutorado fui conhecendo mais de perto a obra de Foucault. Tive, também, a oportunidade de conhecer o trabalho desse filósofo como Professor de Cátedra de História dos Sistemas de Pensamento, no Collège de France, seja através de leituras individuais das transcrições de alguns de seus cursos ministrados entre os anos de 1970 a 1984 ou, ainda, a partir da participação em seminários que tinham como foco discutir as questões apresentadas por Foucault em seus cursos, como é o caso, por exemplo, de *Segurança, Território, População* (1978) e *Nascimento da Biopolítica* (1979).

## E, POR QUE ‘TRABALHAR COM FOUCAULT’<sup>7</sup>?

**[...] considero-os inteiramente livres para fazer, com o que eu digo, o que quiserem. São pistas de pesquisa, idéias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem.**

(FOUCAULT, 1999, p.4)

**(...) pensar a teoria como uma caixa de ferramentas significa que: a) se trata de se construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas; b) a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) acerca de determinadas situações.**

(FOUCAULT, 2001, p.427)

**Não tenho um método que se aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos, um domínio de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados, ou forjados por mim, no exato momento em que faço a minha pesquisa, mas sem privilegiar, de modo algum o problema do método.**

(FOUCAULT, 2003, p.229)

Os excertos acima, dos quais me valho para responder a pergunta “Por que *‘trabalhar com Foucault’?*”, deixam subentendidas duas possibilidades – a partir das noções foucaultianas – que considero fundamentais para demonstrar as razões que me motivaram a escrever uma Tese, amparada em suas formulações. São as possibilidades de: *a)* desenvolver com maior liberdade o trabalho investigativo; *b)* raciocinar, utilizando a ‘teoria como uma caixa de ferramentas’.

Reciprocamente implicadas, essas possibilidades são decorrentes da maneira provisória com que o próprio Foucault concebia, praticava e oferecia suas pesquisas aos seus interlocutores. Machado (1999), no texto em que introduz a obra *Microfísica de Poder*, de Foucault, nos ajuda a aclarar essas questões; ao explicar, por exemplo, que o modo de pesquisar desse filósofo é diferente daquilo que geralmente se entende como ‘teoria’ e ‘prática’ de pesquisa, o autor faz a seguinte argumentação:

---

<sup>7</sup> Fischer (2002) utiliza essa expressão em seu artigo intitulado *A paixão de trabalhar com Foucault*. De acordo com a autora, essa expressão já havia sido utilizada anteriormente por Roberto Machado – tradutor e comentador de Foucault – por ocasião de sua palestra, proferida no Seminário *Foucault: um pensamento no coração do presente*, realizado na UFPel (Universidade Federal de Pelotas, RS), nos dias 10 e 11 de novembro de 1995.

É que para ele, toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que clarificam os dados – organizando-os, explicando suas interrogações, desenvolvendo implicações – mas que, em seguida, são revistos, reformulados, substituídos a partir de um novo material trabalhado (MACHADO, 1999, p. XI).

Como se vê, em suas pesquisas, Foucault se permitia inventar e reinventar seu próprio caminho, que era ‘revisto’ por ele, a cada ‘novo material trabalhado’. Essa liberdade no trato com a pesquisa é coerente com a posição assumida pelo filósofo de não submeter-se à filiações teóricas ou às metodologias pré-estabelecidas, preferindo organizar diferentes artifícios para elucidação de suas indagações de pesquisa.

Em relação às possibilidades que a perspectiva ‘foucaultiana’ oferece — de modificar o próprio pensamento —, é interessante observar o que ocorreu com o próprio filósofo, particularmente, no que diz respeito às modificações que ele próprio introduziu no seu projeto “História da Sexualidade”, quando, decididamente, substituiu “uma história da moral, feita a partir das interdições, para uma história das problematizações éticas a partir das práticas se si” (FOUCAULT, 1984, p.16).

Na oportunidade, o filósofo utilizou as seguintes palavras para explicar as mudanças ocorridas na sua maneira de pensar e conceber seu projeto de pesquisa: “Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir” (FOUCAULT, 1984, p.13). Por esta e, por outras razões, anteriormente discutidas, optei por construir esta tese ‘aportada’ nas formulações de Foucault; afinal, a partir desse lugar é possível rever, constantemente, a maneira de pensar e de conceber nossas questões de pesquisa.

Avançando mais um pouco, convém sublinhar que Foucault tampouco almejava construir um sistema de pensamento, chegando, em determinada ocasião, até mesmo a advertir que seu trabalho nada tinha a ver com pesquisa de ‘estrutura’ e, sim, de ‘dinastia’, não sendo, por conseguinte, um ‘estruturalista’. O próprio autor explicita a opção:

Nem Deleuze, nem Lyotard, nem Guatarri, nem eu nunca fazemos análise de estrutura, não somos absolutamente *estruturalistas*. Se me perguntassem o que faço e o que outros fazem melhor do que eu, diria que não fazemos pesquisa de estrutura. Faria um jogo de palavras e diria que fazemos pesquisas de dinastia. Diria jogando com as palavras gregas *dunamis*



*dunasteia* que procuramos fazer aparecer o que na história da nossa cultura permaneceu até agora escondido, mais oculto, mais profundamente investido; as relações de poder (FOUCAULT, 1996, p.30).

Em um de seus diálogos, travados com Guilles Deleuze, Foucault chegou igualmente a indicar que o papel do intelectual não era mais o de “(...) dizer a muda verdade de todos; [mas] o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento; na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso” (FOUCAULT, 1999, p.71). Por fim, Foucault também esperava que seu trabalho fosse concebido como uma ‘caixa de ferramentas’ – onde estariam contidos os instrumentos necessários para a compreensão de problemas –, podendo, deste modo, ser utilizado em conformidade com as necessidades de cada pessoa.

Com essas breves reflexões desejo explicar que foi assim – atraída pela possibilidade de assumir uma postura diferente (e mais aberta na prática de pesquisa) – que, nesta Tese, me lancei ao desafio de ‘trabalhar com Foucault’. Suas formulações me convieram como ‘instrumentos’ apropriados para problematizar, discursivamente, os significados atribuídos na fabricação do campo da EaD no Brasil e, sobretudo, para percebê-los enquanto estratégias de constituição desse campo como ‘objeto’ e ‘instrumento’ de poder.

E, ainda que tente justificar, desta forma, avalio ser indispensável retomar a pergunta “Por que *trabalhar com Foucault*?” para ponderar que, talvez, nem tenha sido propriamente uma opção minha trabalhar com Foucault; quem sabe, eu tenha sido mesmo é convocada a ‘trabalhar com ele’. Como bem afirma Deleuze:

Quando as pessoas acompanham Foucault, quando têm paixão por ele, é por que têm algo a ver e a fazer com ele, em seu próprio trabalho, na sua existência autônoma. Não é apenas uma questão de compreensão, mas de intensidade, de ressonância, de acorde musical” (DELEUZE, 2006, p.108).

Feitas essas considerações iniciais, cabe, ainda – neste espaço de introdução desta tese –, reafirmar a observação de que esta pesquisa só foi possível a partir de um determinado ‘lugar’ e, de um certo tipo de ‘olhar’ proporcionado pelas noções ‘foucaultianas’. Assim, as páginas que se seguem revelam o meu trabalho com Foucault; mais do que isso, expõem a maneira como fui interpelada por ele. Logo, muito além de um trabalho acadêmico, expressam a minha própria luta, pois, sou professora e, como tal, já participei das políticas de

EaD no Estado de Mato Grosso, a partir de um Programa de Formação de Professores. Portanto, não estou fora das redes de poder que atravessam a educação brasileira, atingindo a sociedade como todo. Foucault (2000) já dizia que o poder é algo que circula, só funciona em cadeia e se exerce em rede, “(...) e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de exercê-lo” (FOUCAULT, 2000, p.35).

## ORGANIZAÇÃO DE PERCURSO

Para organização da Tese, procurei desenvolvê-la em três partes:

- I. Do Universo da Prática ao Trabalho Investigativo;
- II. Algumas condições de emergência da EaD no Brasil;
- III. Leitura de Documentos Oficiais Associados.

Na primeira parte, intitulada Do Universo da Prática ao Trabalho Investigativo, proponho embarcar em uma ‘viagem’, que tem como objetivo fazer uma breve contextualização do caminho percorrido na construção da pesquisa. E, para ser fiel a esses propósitos, começo com o capítulo intitulado Travessia: Rumo à construção da Pesquisa, aonde faço uma breve caracterização de minhas inquietações iniciais com as políticas de EaD no Brasil, numa abordagem que abrange o contexto de meu envolvimento no universo da Educação a Distância e os primeiros “passos” ensejados rumo à constituição do objeto. Todavia, parecendo-me muito ampla a ‘travessia’, tomei a decisão de preparar o arrazoado em três diferentes momentos, conforme abaixo descritos:

- ❖ No tópico 1.1. Para além da experiência: um ponto de partida..., transito pelo meu próprio percurso — como Professora na UNEMAT — para nele, tentar encontrar algumas passagens, que possam ser significativas, para uma demonstração de como ocorreu meu envolvimento nesse universo, que me fez vislumbrar a possibilidade de ingressar no PPGEdU/UFRGS e, ao mesmo tempo, propor a escritura de uma Tese, na Linha de Pesquisa ‘Educação a Distância’.
- ❖ No tópico 1.2. Políticas & Práticas de EaD: Distintas Apropriações... destaco, do cenário das discussões que vêm se apresentando no campo da EaD, abordagens de diferentes autores e autoras que focalizam a temática da EaD no Brasil, independentemente do enfoque ou da posição teórica que assumem; ao trazê-las, o único critério utilizado foi a aproximação das interrogações que foram feitas com as inquietações que movem o trabalho investigativo.
- ❖ No tópico 1.3. A EaD na perspectiva de Pesquisas “foucaultianas”, continuo a discussão, trazendo, para análise, duas teses que discutem as políticas e/ou práticas de EaD a partir das contribuições de Michel Foucault. Ao trazê-las,

meu propósito foi o de avaliar, em que medida, as minhas questões poderiam estar mantendo uma relação de semelhança com as análises que já foram feitas, na perspectiva em que esta tese está inserida. A partir delas, procuro me deslocar, buscando outros caminhos, para a conformação do objeto de estudo.

A necessidade de expandir as possibilidades de apreensão do objeto, levou-me a realizar uma leitura sistemática do trabalho de Foucault. Como resultado desse investimento, escrevi o segundo capítulo, intitulado *Embalando as ferramentas: Discurso, Poder, Governamentalidade*. Nele, dedico-me a fazer uma exposição das ferramentas ‘foucaultianas’ que contribuíram para conformar meu pensamento, seja direcionando o meu ‘olhar’ na construção do objeto de estudo ou instrumentalizando-me nas análises, de modo a fazer o material empírico “falar”. Tais ferramentas estão dispostas em três tópicos, a saber: *2.1. Noções de Discurso; 2.2. Noções de Poder e 2.2. Governamentalidade*.

- ❖ No tópico *2.1. Noções de Discurso*, apresento as noções de discurso na perspectiva de Foucault. Essas noções se inscrevem num contexto epistemológico em que a linguagem ganha um papel central, sugerindo adotar como foco de análise o conteúdo, o contexto da linguagem, as relações de poder historicamente constituídas, as noções de verdade e as definições de ações. Nessa perspectiva, os discursos deixam de ser tratados como um conjunto de signos que nomeiam a realidade e passam a ser compreendidos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1987, p.56).
- ❖ No tópico *2.2. Noções de Poder*, apresento as noções de poder (ou, melhor, relações de poder) na perspectiva de Foucault; noções essas, que rompem com aqueles ideários que associam essa palavra com repressão. Veremos, que ao contrário de perceber o poder confinado a determinados lugares ou em oposição ao saber, Foucault o percebe, como algo produtivo e disseminado pela sociedade. Veremos, também, as formulações de Foucault a respeito de um ‘*poder sobre a vida*’ – o biopoder –, que se desenvolveu historicamente na metade do século XVIII, num processo em que a população emerge como problema político. Esse poder, controla os indivíduos, não enquanto corpos, mas enquanto ‘população’.

- ❖ No tópico 2.3. Governamentalidade, realizo uma leitura do curso *Segurança, Território, População*, que Foucault ministrou em 1978, visando apresentar o conceito de governamentalidade, na maneira como esse conceito se constituiu historicamente. E, para além de uma compreensão de suas condições de emergência na modernidade, a apreensão desse conceito em seu desenvolvimento histórico, abre possibilidades para um entendimento das questões mais amplas que envolvem o nosso tempo e, particularmente, para uma compreensão do movimento de fabricação do campo da EaD no Brasil, como uma política de inclusão, que visa o governo<sup>8</sup> da população.

Em seu conjunto, essas noções funcionaram como ferramentas possíveis para uma compreensão da construção do campo da EaD no Brasil como uma construção interessada e, enlaçada em relações de poder. Com esses entendimentos, os discursos foram tomados como produtores de verdades e definidores da realidade social e, sobretudo, analisados, enquanto aparatos de verdade, que aspiram moldar a maneira como as pessoas devem conceber a si próprias para tornarem-se ajustadas ao contexto histórico e cultural mais amplo e, por conseguinte, integradas, às racionalidades de uma determinada governamentalidade da população.

Já no terceiro capítulo *Ampliando os Horizontes: A Educação no Século XXI e os usos das TIC*, reúno diferentes reflexões sobre os acontecimentos mais amplos da arena social global. Ao realizar essa tarefa, meu objetivo foi o de rabiscar, primeiramente, o esboço de uma ‘paisagem’ para, num momento posterior, buscar instintivas aproximações com o que enunciam os diferentes discursos da política educacional brasileira. Nessa miragem, organizei o capítulo em três tópicos que, juntos, compõem um panorama que foi sendo ‘revisitado’ durante o manuseio com o material de pesquisa. São os tópicos: 3.1. *Novos Tempos, outras exigências para a Educação?*; 3.2. *Globalização, o Cenário Internacional em curso e os ‘usos’ das TIC*; e, 3.3. *Leituras sobre a Educação no Século XXI*.

---

<sup>8</sup> A expressão *governo* foi empregada por Veiga-Neto (2005), como uma maneira de mostrar que a palavra *governo* não se refere apenas às estruturas políticas e à gestão do Estado. O autor explica que na perspectiva ‘foucaultiana’ essa expressão faz alusão, também, às maneiras de agir que afetam como as pessoas conduzem a si mesmas e aos outros. Deste modo, ao utilizar a palavra *governo*, meu propósito é, também, o de distinguir o poder, que não está sendo percebido como algo que estaria concentrado em um lugar, mas como aquele que se exerce e é exercido para administrar condutas.

- ❖ No tópico 3.1. *Novos Tempos, outras exigências para a Educação?* situo, a partir de diferentes abordagens, o contexto histórico e cultural em que as reflexões (desta Tese) estão inseridas, visando percebê-lo como um momento de transição, diante das grandes transformações contemporâneas. A partir dessas análises, procuro assinalar a possibilidade de estar acontecendo mudanças significativas nos modelos de organização da sociedade e nos modos de se estabelecer as relações sociais e políticas. Finalizo este tópico interrogando se, nessa conjuntura, não poderia, igualmente, estar ocorrendo deslocamentos nas maneiras de se conceber os fins da educação e o governo dos indivíduos.
- ❖ No tópico 3.2. *Globalização, o Cenário Internacional e os 'usos' das TIC*, apresento algumas reflexões teóricas sobre a globalização, buscando compreendê-la como um fenômeno que vem impactando a vida política das democracias contemporâneas. Trago, também, contribuições de autoras e autores que se dedicam a examinar o processo de disseminação das TIC nos países, bem como daqueles que procuram descrever relatos de experiências sobre a implicação de seus usos nas políticas públicas.
- ❖ No tópico 3.3. *Leituras sobre a Educação no Século XXI*, estabeleço o cenário político da Educação a partir do fim do Século XX e início do Século XXI, num mapeamento prospectivo, diagnosticado pelo *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*; esse relatório, ao sugerir que inúmeros problemas estariam atingindo os países, faz recomendações para a educação, tanto em nível nacional como mundial, propondo mudanças significativas nas concepções de sujeito, de sociedade e de educação.

Com o quarto capítulo, intitulado *Delineando a Arquitetura teórico-metodológica da pesquisa*, finalizo a primeira parte da Tese. Nele, faço uma descrição dos caminhos percorridos na construção do trabalho investigativo.

A segunda parte da Tese, – *Algumas condições de emergência da EaD no Brasil* –, tem por objetivo mostrar como as práticas de EaD foram se constituindo, historicamente, no Brasil. Início esta parte, com o capítulo 5. *A EaD em suas 'multifaces' políticas: das práticas 'sem lei' para a 'ordem' da Lei*. Nele, realizo um 'passeio' pelos relatos históricos de EaD e,

partindo do que já foi registrado por alguns autores e autoras, localizo as legislações que normatizam essas práticas, no país. Deste modo, analiso o movimento da EaD no Brasil, desde os primórdios, quando ainda não existiam leis regendo essas experiências, passando por sua ‘oficialização’, no contexto das reformas educacionais da década de 1970 do século XX, até alcançar a sua institucionalização, no Sistema Educacional Brasileiro, por intermédio da LDB 9.394/1996. Esse movimento está descrito nos seguintes tópicos: 5.1. Primórdios: práticas sem Lei?, 5.1.1. EaD nos Anos de 1970: ‘oficializar’ para quê(m)? e 5.2. Anos de 1990: A EaD na ‘ordem’ da Lei.

- ❖ No tópico 5.1. Primórdios: Práticas sem Lei?, situo a trajetória histórica da EaD no Brasil, desde as experiências iniciais, ainda nas primeiras décadas do século XX – ocasião em que aconteceram os primeiros ensaios de apropriação do rádio como uma tecnologia viável para a democratização do acesso à educação e à cultura até o final da década de 1970 do século XX. Nesse percurso, focalizo as medidas governamentais da década de 1940; as iniciativas políticas de 1960, quando houve uma ação mais sistematizada do Governo Federal em televisões educativas como um meio de alcançar a formação dos indivíduos. E, na sequência, alcanço o contexto da década de 1970, em foco nesta pesquisa.
- ❖ No sub-tópico 5.1.1. EaD Anos de 1970: ‘Oficializar’ para quê(m)?, situo as práticas de EaD no contexto das reformas educacionais da década de 1970 do século XX, em que essas práticas foram ‘oficializadas’, para atendimento de determinadas finalidades de ‘formação’ dos indivíduos. E, com recurso aos relatos de alguns autores, faço uma apresentação dos principais projetos e programas de EaD, criados e desenvolvidos no país – a partir do emprego do rádio e da televisão –, buscando apreendê-los, em seus usos e finalidades. Finalizo esse tópico, observando que, nesse contexto, as práticas de EaD foram empregadas com o objetivo de se convencionar estratégias de ajustamento dos indivíduos às novas configurações sociais, culturais e econômicas que estavam emergindo.
- ❖ No tópico 5.2. Anos de 1990: A EaD na ‘ordem’ da Lei, situo a EaD no contexto de sua incorporação no Sistema Educacional Brasileiro, através da LDB nº 9.394/1996. Ao focalizar esse contexto, observo que o recente

movimento nesse campo, constitui-se em um conjunto de procedimentos estratégicos que marcam o potencial da EaD e das TIC para a solução de problemas educacionais.

No capítulo 6. Os múltiplos lugares da EaD na LDB nº 9.394/1996, faço uma exposição da acomodação da EaD na LDB nº 9.394/1996, visando apreender, a partir dos diferentes níveis e modalidades de ensino, o papel atribuído à essas práticas, na educação brasileira. O capítulo está organizado nos seguintes tópicos: 6.1. EaD & Educação Básica; 6.1.1. A EaD na Educação Básica: Nível Fundamental; 6.1.2. A EaD na Educação Básica: Nível Médio; 6.2. EaD & Educação Superior; e, 6.3. EaD & Formação Continuada de Professores.

- ❖ No tópico 6.1. EaD & Educação Básica, localizo os Artigos da LDB que dispõem sobre a EaD nos níveis fundamental e médio, visando apreender como essas práticas são incorporadas na Educação Básica.
- ❖ No sub-tópico 6.1.1. A EaD na Educação Básica: Nível Fundamental, examino os Artigos da LDB que sinalizam a ‘entrada’ da EaD no Nível Fundamental, observando que, a exemplo de medidas governamentais de décadas anteriores, essas práticas são acionadas pela LDB, para assegurar o funcionamento dos processos de recuperação e aceleração de estudos para alunos, com atraso escolar.
- ❖ No sub-tópico 6.1.2. A EaD na Educação Básica: Nível Médio, examino os Artigos da LDB relacionados à ‘entrada’ da EaD no Nível Médio, percebendo que, nesse nível de escolaridade, essas práticas são produzidas para serem colocadas à disposição do desenvolvimento de determinadas capacidades nos indivíduos, visando assegurar-lhes meios de adaptação às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento.
- ❖ No tópico 6.2. EaD & Educação Superior, localizo apenas um Artigo da LDB que menciona a possibilidade de emprego da EaD no nível superior, observando que os demais Artigos que dispõem sobre esse nível, estão relacionados à formação continuada de professores, razão pela qual, apresento-os, separadamente, no tópico a seguir.
- ❖ No tópico 6.3. EaD & Formação Continuada de Professores, situo os Artigos que tem como foco a formação de professores, analisando-os, em sua



articulação com as possibilidades dos ‘usos’ das práticas de EaD na capacitação em serviço.

E, com o capítulo 7. A consolidação da EaD: Da LDB nº 9.394/1996 aos Regulamentos, Programas e Projetos, finalizo a segunda parte da Tese. Nele, realizo um breve mapeamento das regulamentações no campo da EaD, bem como dos principais projetos e programas de EaD, criados e desenvolvidos pelo MEC, visando percebê-los em suas finalidades. O capítulo foi organizado com o seguinte tópico: 7.1. As Regulamentações da EaD.

- ❖ No tópico 7.1. As Regulamentações da EaD, apresento os primeiros atos de regulamentação da EaD no Brasil após a publicação da LDB nº 9.394/1996, visando uma rápida visualização do movimento desse campo, após sua ‘entrada’ no Sistema Educacional Brasileiro. São eles: o Decreto 2.494/1998; a Portaria nº 301/1998; o Decreto nº 2.561/1998; o Decreto nº 5.622/2005; o Decreto nº 5.773/2006 e o Decreto nº 6.303/2007. Finalizando o capítulo, relaciono os principais projetos e programas que vêm sendo realizados a partir dessa modalidade educativa, no país.

Ao chegar na terceira e última parte da Tese, intitulada Leitura de Documentos Oficiais Associados, coloco em questão diferentes discursos sobre os ‘usos’ da EaD, problematizando-os, sob diversos ângulos, para uma demonstração de como esses discursos, com seus sistemas de enunciados considerados como “verdadeiros”, possibilitam, ao mesmo tempo, a organização de diversas táticas que, muito além do que procuram afrontar, estão à serviço da regulação da população. Para consecução desses propósitos, escrevi o capítulo 8. O emprego da EaD como ‘tática’. O capítulo está organizado em dois tópicos: 8.1. ‘Pregão’ de Problemas e 8.2. Proclamação de ‘Tarefas’.

- ❖ No tópico 8.1. ‘Pregão’ de Problemas retomo as temáticas que foram apresentadas na literatura como ‘problema’ para serem afrontados com as práticas de EaD, no país; a partir delas, vou situando alguns discursos da política educacional brasileira, problematizando-os naquilo que afirmam sobre o emprego da EaD, no país.
- ❖ No tópico 8.2. Proclamação de ‘Tarefas’ analiso determinados discursos que apresentam ‘tarefas’ para a EaD cumprir no país, problematizo-os, em suas relações estratégicas.

**I. DO UNIVERSO DA PRÁTICA AO TRABALHO  
INVESTIGATIVO**

**A experiência (...) requer um gesto de interrupção (...):  
requer parar para pensar, parar para olhar, parar para  
escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir  
mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a  
opinião, suspender o juízo, suspender a vontade,  
suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a  
delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que  
nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros,  
cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e  
dar-se tempo e espaço.**

**(LARROSA,2002, p.24)**

## 1. TRAVESSIA: RUMO À CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

**Quando vou por um caminho é por dois que eu vou:  
Um é por onde me encaminho, o outro a verdade onde estou.**

(Fernando Pessoa)

Parafraseando o poeta Fernando Pessoa, ao escrever esta Tese, é por dois caminhos que eu vou: um atravessa as experiências que vivenciei ao longo de minha existência – os valores que agreguei, os conhecimentos que abstrai, cruzando as provocações mais pontuais e decisivas, advindas do universo de uma experiência particular, como Coordenadora de um Programa de Educação a Distância, na UNEMAT. Desse universo, foi possível relacionar-me de maneira mais direta com as políticas e práticas de EaD, bem como rabiscar algumas idéias para elaboração de uma proposta de pesquisa que pudesse vir a ser apresentada junto ao PPGEduc/UFRGS, durante a realização do Processo Seletivo do curso de Doutorado em Educação, com ingresso em 2008. O outro caminho, abarca o lugar teórico em que me aportei para buscar os instrumentos que me permitiram suspeitar das políticas de EaD no Brasil, bem como interrogar, problematizar e aclarar as questões de pesquisa; refiro-me às *formulações de Foucault* ou, nas palavras do poeta, ‘*a verdade onde estou*’.

Ao longo desses caminhos, foi imperativo desfazer-me de algumas opiniões apressadas, e recomeçar muitas vezes, se quisesse realmente trazer alguma contribuição à altura das exigências da Academia. Afinal, para escrever uma Tese não é preciso apresentar um objeto bem definido, objetivos determinados, ‘ferramentas’ teórico-metodológicas claramente descritas (e justificadas) e, sobretudo, compatíveis com os objetivos propostos? Deparando-me com a severidade de um trabalho dessa natureza, tratei logo de realizar um intenso investimento, desde as incansáveis leituras para um ‘refinamento’ do ‘olhar’ até os

sucessivos exercícios com o material empírico, muitas vezes descartados, substituídos ou até mesmo resgatados, a partir de uma nova leitura. E, ainda que tenha me esforçado, confesso que não foram poucos os momentos em que me submergi, a ponto de ser capturada (justamente!) pelos discursos que almejava ‘problematizar’; de tal modo, ao invés de alcançar imediatamente o meu intento, vi-me algumas vezes obrigada a suspender as minhas indagações para tentar avaliar a pertinência e o sentido de minhas próprias convicções.

Agora, pois, que julgo ter alcançado os meus desígnios, parece-me imprescindível expressar as sensações que experimentei, ao lançar-me ao desafio de escrever esta Tese. Parafraseando Foucault (1998, p.7) — em seu revelado desejo de não entrar na “ordem arriscada do discurso” —, também fui tomada pelo receio de começar e, a exemplo do que disse o filósofo, também adoraria, ao invés de ter tomado a palavra, de ter sido envolvida por ela, de modo a ser levada, muito além de todo começo possível. No entanto, acompanhando as formulações do filósofo, fui percebendo que ele próprio se deu conta de que não há o que temer, mostrando que o discurso já está devidamente “ordenado” e “domesticado”. Foucault (1998) igualmente adverte que, a esse receio de proferir o discurso, é a instituição que responde:

Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém (FOUCAULT, 1998, p.7).

Embora Foucault tenha dito que não temos “por que temer começar”, é possível perceber — por intermédio do próprio filósofo —, que na instituição não se pode pronunciar qualquer discurso, nem falar de qualquer jeito. No entanto, é também ela (a instituição) que tem o poder de nos amparar, garantindo e avalizando o nosso discurso. Assim sendo, aventuro a proferir minhas primeiras argüições; antes, porém, julgo necessário chamar a atenção para a seguinte condição: é possível que já tenham dito — de outras maneiras — o que pretendo dizer. Aliás, devo considerar que até mesmo Foucault (1998) admitiu essa possibilidade, sem, contudo, hesitar em desistir do seu propósito de apresentar — no Collège de France — a pesquisa que estava desenvolvendo. Nas palavras do filósofo, essa questão é tratada da seguinte forma:

Gostaria de ter atrás de mim (tendo tomado a palavra há muito tempo, duplicando de antemão tudo o que vou dizer) uma voz que dissesse: “É preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam — estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já tenha acontecido, talvez já me tenham dito, talvez me tenham levado ao limiar de minha história, diante da porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse” (FOUCAULT, 1998, p.6).

A exemplo da atitude do filósofo, também não via como resolver essa impressão inicial, sem esforçar-me para continuar e, doravante — através da realização da pesquisa —, talvez pudesse alcançar diferentes maneiras de apreensão do objeto. Mas, antes mesmo de contar a minha história, gostaria de fazer uma última observação: a de que, no decorrer da realização deste trabalho, os objetivos e o próprio problema de pesquisa foram passando por transformações<sup>9</sup>; de um lado, pelo avanço das leituras, que, certamente, deram “fôlego” para ir mais longe; e, de outro, pela própria perspectiva de análise que, além de não se restringir a um método singular, ainda oferece maior liberdade para possíveis experimentações (e/ou metamorfoses) nas maneiras de se buscar as significações para os impasses que não cessam de aparecer, exigindo de nós, “certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar em vez de comentar)” (FOUCAULT, 1998, p.16).

---

<sup>9</sup> Convém explicar que, após aprovação pela Banca Examinadora e, em direção às sugestões que foram feitas, a Proposta de Tese, defendida junto ao PPGEdU/UFRGS — sob o título EaD & TIC's nos discursos oficiais de educação: um “olhar” sobre a fabricação do campo da EaD no Brasil—, foi passando por alterações, até atingir o formato desta tese, que ora apresento, sob o título A fabricação da Educação a Distância no Brasil nos Discursos Oficiais de Educação. Contudo, desde a defesa daquela proposta, não faço outra coisa, senão, debruçar-me sobre o domínio desses discursos, interrogando-os em sua política de verdade, até, finalmente, tornar visível a que interesses estão vinculados.

### 1.1. PARA ALÉM DA EXPERIÊNCIA: UM PONTO DE PARTIDA...

**Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma de nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.**

(Fernando Pessoa)

Uma vez mais fui ‘afetada’ pelo que disse o poeta *Fernando Pessoa*; suas sábias palavras me fizeram parar; parar para ‘p-e-n-s-a-r’... E, “(...) pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21). *Pensar* é, pois, uma atividade solitária, individual, subjetiva, que nos arranca do conforto, fazendo-nos abandonar os ‘caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares’.

Pensar uma Tese, então, implica em muito mais do que simplesmente abandonar os caminhos corriqueiros; sobretudo, porque impõe aos que se lançam a essa aventura uma atitude de coragem para enfrentar os obstáculos que tendem a nos parecer maiores do que realmente são, a ponto de nos fazer crer que não existem outras possibilidades (senão as ‘convencionais’!) de enxergar os acontecimentos que se apresentam para nós, como problema de pesquisa. Talvez seja mesmo algo como uma ‘perversão’, como sabiamente nos explica Foucault (2000):

Pensar não conforta, nem torna feliz. Pensar se arrasta languidamente como uma perversão; pensar se repete diligentemente em um teatro; pensar se joga fora do copo de dados. E, quando o acaso, o teatro e a perversão entram em ressonância, então o pensamento é um transe; e vale a pena pensar (FOUCAULT, 2000a, p.251).

Ao ‘escutar’ as palavras de Foucault, meu pensamento sobrevoou por diversos lugares, pairando, especialmente, sobre as experiências que vivenciei durante a execução de um Programa de Educação a Distância na UNEMAT (seria o acaso?), de onde foi possível conhecer as iniciativas políticas de construção do campo da EaD no Brasil (o teatro?) e, ainda, questionar o significado da fabricação desse campo, no país (a perversão?). Sim; o ‘acaso’, o ‘teatro’ e a ‘perversão’!

Da execução de um Programa de formação de professores na modalidade a distância, deparei-me com um forte movimento de construção do campo da EaD no Brasil e, meu trabalho era, justamente, o de implementar essas políticas, em Mato Grosso. Naquela ocasião, eu poderia, simplesmente, ter realizado a minha ‘tarefa’ sem questionar; mas não foi o que fiz; abandonei, então, a opção de ‘aceitar’ o acontecimento<sup>10</sup> como algo natural e certo, assumindo uma segunda opção, qual seja, a de questionar o seu significado, a partir de uma problematização daquilo que os discursos da política educacional brasileira anunciam sobre o papel que a EaD deve cumprir, no país. Assim, desde os primeiros momentos em que me aproximei das diversas iniciativas políticas no campo da EaD, o meu interesse já era o de colocar em questão as forças que estão em jogo no processo de fabricação desse campo, no país. Logo, ao realizar esta pesquisa, estou, ao mesmo tempo, procurando entender o sentido de minha própria ação enquanto profissional da educação, que não só testemunhou, mas, de fato, participou desse processo.

E, desde o momento que tomei a decisão de ir além da experiência até a elaboração desta tese, foi preciso ‘atravessar’ um longo caminho<sup>11</sup>. Para uma demonstração dos caminhos que percorri, optei por retomar o Memorial que elaborei, por ocasião de minha participação no Processo Seletivo do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Creio que alguns trechos do referido documento podem ser produtivos para situar minhas preocupações iniciais e interesses de pesquisa. De sua parte inicial, destaco uma breve apresentação, onde procuro dar uma idéia de quem sou. Vejamos:

[...] No nível pessoal, ousarei quebrar o protocolo e me apresentar como uma pessoa feliz, [...] professora de uma Instituição de Ensino Superior que, depois de tantas lutas [...], consegue, finalmente, se olhar, com a certeza de que este é o momento de continuar e, de realizar tudo o que, por algum motivo, ainda não foi possível...

---

<sup>10</sup> Foucault (1979) propõe pensar o acontecimento “(...) não uma decisão, um tratado, um reino ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra os seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que se encontram no jogo da história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta. Elas também não se manifestam como formas sucessivas de uma intenção primordial; como também não têm o aspecto de um resultado. Elas aparecem sempre na álca singular do acontecimento” (FOUCAULT, 1979, p. 28).

<sup>11</sup> Parafraseando Serres (1993), em seu trabalho intitulado “Filosofia Mestiça”, pensar esta tese foi como tentar ‘atravessar um rio largo e impetuoso’. Tive vontade de não me atirar, de permanecer no mesmo lugar que, aliás, cheguei também a acreditar que sequer devesse ter saído; mas, a ousadia foi maior, quis mudar de ‘lado’, atravessar, sobretudo, para tentar desnaturalizar o que vinha sendo percebido como trivial e certo: os significados que vem sendo atribuídos à EaD, no processo de construção desse campo, no Brasil.



Quanto ao nível profissional, farei uma apresentação em três etapas, tendo como linha divisória, o curso de Mestrado que realizei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Antes, porém, convém identificar-me: Sou [...] Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Instituição em que também me graduei e, com muita luta, estou construindo a minha história... (COSTA, 2008).

Minha vida profissional pode ser resumida em três etapas, de modo que, no Memorial, procurei apresentá-las, realizando uma análise de minha participação em cada uma delas. Para efeito de ilustração dos caminhos trilhados na constituição do objeto de estudo, retomo-as, brevemente: A primeira etapa, intitulada *Participar para ajudar a construir*, diz respeito a minha trajetória na UNEMAT; ao escrevê-la, procurei avaliar a minha participação em diversos contextos: enquanto acadêmica, quando cursei Licenciatura Plena em Pedagogia (1988 a 1992) e, como profissional, a partir de meu ingresso na carreira do Magistério Superior (1993)<sup>12</sup>.

A segunda etapa, intitulada *Conhecer um campo novo*, constitui-se num balanço de minha experiência no curso de Mestrado, oportunidade em que me aproximei das formulações do filósofo Michel Foucault, que ora estou utilizando para pensar esta Tese. E, é assim que, no Memorial, me refiro a essa experiência:

[...] Foram dois anos de intensas leituras e muito esforço, pois fui, gradativamente, experimentando e assumindo abordagens diferentes das que conhecia. E, na medida em que avançava nas leituras, me despia de antigas concepções, desconstruindo conceitos assumidos durante anos e que, até então, entendia serem os únicos possíveis e “verdadeiros” (COSTA, 2008).

Por fim, a terceira etapa, intitulada *Prosseguir...*, caracteriza-se, praticamente, como uma “carta de intenções”, onde faço uma exposição de meus interesses em investigar as políticas públicas de EaD, recentemente elaborada e, em plena execução, no país. É, portanto, essa etapa, que me interessa rever e discutir. Desse modo, trago uma passagem do Memorial que, apesar de longa, pode contribuir para uma demonstração de como fui sendo interpelada pelos discursos das políticas públicas de EaD no Brasil, evidenciando, simultaneamente, a maneira como fui suspeitando das iniciativas políticas desse campo:

---

<sup>12</sup> Ingressei na Universidade em 1993, no mesmo ano em que a instituição alcançou o título de Universidade, a partir de Lei Complementar nº 30, após sucessivas regulamentações, desde sua criação, em 1978.

[...] Meu envolvimento com a Educação a Distância iniciou em 2004, oportunidade em que trabalhava como Assessora da Reitoria da UNEMAT e fui convidada a representar a Universidade em uma reunião de trabalho em Brasília, promovida pela Secretaria de Educação Superior [...] no Ministério da Educação e Cultura (MEC). Naquela ocasião, os dirigentes daquela Secretaria apresentaram aos representantes das Instituições de Ensino Superior a proposta do MEC de financiamento de cursos na modalidade a distância, sendo que a participação das universidades deveria acontecer a partir do estabelecimento de consórcios entre elas.

[...]

Particpei de um grupo de trabalho, que posteriormente resultou em uma parceria interinstitucional estabelecida pelo Consórcio Pró-Formar. Esse consórcio constituiu-se em uma rede de formação entre: Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Através desse consórcio, as universidades parceiras participaram da Chamada Pública do MEC nº 001/2004 (Pró-Licenciatura I), com o projeto de Licenciatura Plena em Educação Infantil, que foi aprovado, com 2.200 vagas, que foram distribuídas entre as Universidades. Dessas vagas, 400 coube à UNEMAT.

[...]

Diante de meu trabalho na condução desse processo, acabei sendo designada [...] para assumir a função de Coordenadora Interinstitucional de Educação a Distância da UNEMAT [...]

Desse período, até os dias atuais [...] tive a oportunidade de [...] testemunhar outras iniciativas do MEC para abertura de cursos a distância, por meio de novas Chamadas Públicas, que disponibilizavam recursos financeiros para a constituição de consórcios e parcerias. E, nesse contexto, também presenciei a criação do “Sistema Universidade Aberta do Brasil” e os editais a ele vinculados para seleção de pólos municipais de apoio a cursos superiores.

[...]

[...] Penso que iniciativas governamentais não acontecem de maneira isolada, são historicamente construídas, podendo ser analisadas, a partir de uma leitura "foucaultiana", como mais uma das formas de regulação da população.

As políticas públicas que estão se desenhando no cenário educacional para a EaD conferem uma tendência de “inclusão social” mas, ao mesmo tempo, colocam em movimento uma “maquinaria” em que é possível notar uma estrutura sendo elaborada, a partir da implementação de uma política de expansão da educação a distância no país. E nosso papel como educadores/as não deve ser, simplesmente, o de acatar e/ou servir às políticas, mas sim, o de procurar compreender o seu significado e, conseqüentemente, os fins sociais e políticos que estamos a serviço.

A experiência rapidamente vivida na gestão de um programa educacional me fez pensar nos fins que esta modalidade educativa está sendo convocada a servir. [...] (COSTA, 2008)

Ao resgatar trechos do Memorial que escrevi, espero, em alguma medida, ter conseguido demonstrar as “provocações” que me conduziram ao curso de Doutorado. Lembro-me que, ao participar de reuniões no campo da EaD, já me incomodava com os discursos das políticas, como é o caso, por exemplo, da sensação que experimentei, ao assistir os pronunciamentos realizados durante a abertura de uma Reunião de Trabalho para encaminhamentos do Pró-Licenciatura (Fase I)<sup>13</sup>, promovida pelo MEC em Brasília, no período de 26 a 28 de abril de 2005. Destaco, a seguir, fragmento de um discurso<sup>14</sup> que, naquela ocasião, chamou a minha atenção:

(...) Estamos vivendo uma transformação. As áreas que vamos atuar demonstram que a ação de formação de professores é hoje uma ação crucial. As boas leis são aquelas que surgem após fatos constituídos. Os consórcios públicos podem impactar positivamente nos municípios. As iniciativas de consórcio são pioneiras e tem o papel de “furar barreiras”. Os grandes preconceitos com a modalidade a distância vão desaparecer. É algo que vai inundar a educação. Estamos trabalhando com algo muito mais abrangente. (...)

Ao observar esse “clima” de bastante entusiasmo com a implementação de uma política de fomento à criação de cursos à distância no país; ao notar que as universidades estavam sendo ‘convocadas’ pelo MEC para realização de ações conjuntas, através do

---

<sup>13</sup> O Pro-Licenciatura é um Programa do MEC de formação de professores. O *site* do MEC divulga que esse programa está voltado para a formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino; especialmente, a partir de parcerias estabelecidas com Instituições de Ensino Superior. De acordo com o MEC, seu objetivo é o de melhorar a qualidade de ensino na educação básica por meio de formação inicial do professor em sua área de atuação, sendo que a formação é gratuita e os professores cursistas recebem bolsa de estudos. Atualmente, o programa é desenvolvido no âmbito da [Universidade Aberta do Brasil](#). De acordo com Schlünzen Junior (2009), esse Programa tem a finalidade de ofertar vagas “[...] nas áreas de maior carência de professores para a educação básica por meio de assistência financeira à Instituições de Ensino Superior públicas, comunitárias e confessionais [...]” (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p.23).

<sup>14</sup> Tal fragmento é oriundo de minhas próprias anotações enquanto participante (ouvinte) e, como tal, sua conveniência neste texto, encontra-se tão somente na possibilidade de servir para uma demonstração de como fui sendo “afetada” pelos discursos das políticas no campo da EaD no Brasil até, finalmente, lançar-me ao desafio de propor este trabalho investigativo. Assim, ao trazê-lo, não estou interessada em evidenciar sua autoria, até mesmo porque, naquela ocasião, não tive a preocupação de realizar gravação para uma comprovação posterior, pois nem mesmo imaginava a possibilidade de vir a escrever uma Tese sobre EaD.

estabelecimento de consórcios e parcerias interinstitucionais (e, diga-se de passagem, com recursos previamente destinados para esse fim); ao perceber, também, no conjunto das exposições feitas, que a visão do MEC estava alicerçada em princípios de integração e inclusão — a partir de um conjunto de ações, envolvendo o emprego das tecnologias —, passei a preocupar-me com o significado das iniciativas políticas de construção desse campo e, sobretudo, com o tipo de “transformação” que poderia estar ocorrendo.

Contudo, naquela ocasião, o que me incomodava *mesmo* era o inesperado movimento em torno da EaD, uma modalidade educativa que, até então, existia no interior das Universidades Brasileiras, de certa maneira, “apagada”, funcionando praticamente como expressão e resultado de esforços (quase isolados) de pessoas e instituições, em qualificar professores em exercício. E, diga-se de passagem, com todas as dificuldades que um trabalho como esse pode apresentar, especialmente, porque não se tinha, ainda, a clareza do “lugar”<sup>15</sup> que a EaD deveria ocupar na estrutura organizacional das Universidades, especialmente, nas públicas.

Esse era o caso, por exemplo, da UNEMAT, que iniciou sua experiência em EaD, a partir de uma parceria institucional estabelecida com a UFMT e com a Secretaria de Estado de Educação, para a formação de professores em serviço, no Estado de Mato Grosso. Juntas, essas duas instituições foram as primeiras a realizar experiências em EaD no Brasil. Preti (2005) observa que algumas universidades públicas começaram a ensaiar suas primeiras experiências em EaD no final dos anos de 1990 do século XX; a exemplo, o autor menciona a UFMT, que iniciou suas atividades em 1995; a UFPA, em 1998; a UECE, em 1998 e a UDESC, em 1998. Assim sendo, é possível supor que, naquela reunião do Prolicenciatura, quando fizeram a afirmação de que “as boas leis são aquelas que surgem após fatos constituídos”, certamente, estavam se referindo a essas (e outras) experiências, já consolidadas no País; dentre elas, destaca-se, também, a experiência da UFRGS<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Suponho que não existem estudos que indiquem o melhor lugar para a EaD na estrutura organizacional das universidades ou que apontem as vantagens e/ou desvantagens de sua vinculação em cada setor. Em algumas Instituições de Ensino Superior, os Programas de EaD estão vinculados à Pró-Reitorias de Ensino de Graduação, como é o caso da UNEMAT; no entanto, é possível perceber que em outras instituições, a EaD mantém outros vínculos, tais como Faculdades de Educação, Reitorias, Pró-Reitorias e/ou outras instâncias deliberativas.

<sup>16</sup> Em relação ao contexto de criação da EaD na UFRGS, ver: Franco, Sérgio Kieling (Org.) Educação a Distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2004, p.25-27.

Conforme já procurei mencionar, o movimento em torno da EaD remeteu-me, imediatamente, a pensar no significado da fabricação desse campo, no País. A princípio, cheguei a pensar que poderia estar existindo “algo como um sistema de exclusão” (FOUCAULT, 1998, p.14), que estaria se desenhando imperceptivelmente e, trazendo consigo, uma perspicaz separação entre o que deve ser considerado como “verdadeiro” e “falso” na educação. Cheguei, igualmente, a pensar, que o modelo de educação convencional (e toda a sua estrutura) poderia estar se “apagando” diante de outras formas de relacionamentos, trazidas trazidas pelos usos da TIC e pelo amplo processo de globalização em desenvolvimento. Nesse contexto, esse modelo de educação poderia não se encontrar mais na ordem do discurso *verdadeiro*, ou seja, do “(...) discurso precioso e desejável, em virtude de não ser mais o discurso ligado ao exercício do poder” (FOUCAULT, 1998, p.15).

E, perante esse sistema de exclusão, pensei em realizar um trabalho investigativo, para dar visibilidade à “vontade de verdade” que faz com que um modelo de educação passe a ser mais focado, enquanto o outro vai desaparecendo, diante de novas formas de socialização, em curso na arena social global. De acordo com Foucault (1998), essa vontade de verdade “(...) apóia-se sobre um suporte institucional” (FOUCAULT, 1998, p.17) e, “(...) não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e incontornável” (FOUCAULT, 1998, p.19).

Por outro lado, preocupava-me, também, com as implicações que esse movimento — em torno da EaD — poderia estar trazendo para as Universidades Públicas Brasileiras, uma vez que os discursos das políticas manifestavam o exposto interesse em aumentar o acesso ao ensino superior no país, através das práticas de EaD. O Edital 001/2004, publicado pela SEED/MEC, por exemplo, mobilizou as Instituições Públicas de Educação Superior para a participação na oferta de cursos diversos, tais como Pedagogia, Física, Química, Biologia e Matemática, ocasião em que foram disponibilizados recursos na ordem de R\$ 14.000.000,00 (Quatorze Milhões de Reais) para esse fim.

De acordo com Martins (2006), a partir do referido Edital, foram selecionados oito (08) consórcios de universidades públicas, envolvendo trinta e nove (39) instituições, com dezenove (19) diferentes cursos em todas as regiões do país, cobrindo, desta forma, 17.585 novas vagas. Convém lembrar também as reflexões de Preti (2005), especialmente, quando analisa que o MEC teria apostado na EaD para conseguir formar, em nível superior, mais de 800 mil professores em exercício na Educação Básica, atendendo, desta forma, a um dispositivo da LDB. Contudo, esse autor compreende que a preocupação central do MEC

estava “voltada muito mais para modificar estatísticas educacionais no país do que para a definição e a implementação de uma política educacional em que a modalidade a distância passe a fazer parte do sistema educacional” (PRETI, 2005, p.32).

Para apresentar uma idéia do recente movimento em torno dessa prática educativa, no Brasil, abro um parênteses para destacar algumas iniciativas políticas que foram objetivadas nesse campo, a partir do final da década de 1980 e, especialmente, durante a década de 1990 do Século XX e nos anos iniciais do Século XXI:

- **1986** — É criada uma comissão de especialistas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), bem como do Conselho Federal de Educação, para estudo de propostas em torno de uma Universidade Aberta. Essa comissão<sup>17</sup> foi coordenada pelo Conselheiro Arnaldo Niskier, que produziu um documento intitulado *Ensino a Distância: uma opção-proposta do Conselho Federal de Educação*.
- **1992** — É criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, na estrutura organizacional do MEC.
- **1993** — É firmado convênio<sup>18</sup> entre o MEC e as Universidades Públicas Brasileiras com o propósito de criar um Sistema Público de Educação em nível de 3º Grau.
- **1994** — É criado o Sistema Nacional de Educação a Distância.
- **1996** — São realizadas algumas ações, tais como: a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED)<sup>19</sup>, através do Decreto nº 1.917, de 27 de maio de

---

<sup>17</sup> De acordo com Alonso (1996), a comissão, presidida por Arnaldo Niskier, foi composta pelos seguintes conselheiros: Leda Maria Chaves Tajra, Walter Costa Porto e os professores Newton Lins Buarque Sucupira, Paulo Nathanael Pereira de Souza e Rosa M. M. Pessina. Afirma a autora que essa comissão “aponta trabalhos de Instituições Nacionais e Internacionais, bem como de vários níveis de ensino, e a partir destes dados apresenta uma indicação favorável ao estabelecimento tanto de um sistema em EaD, quanto da Universidade Aberta no país” (ALONSO, 1998, p.98). Preti (2005), assegura que, nesse documento, “a modalidade é tida como uma alternativa viável à democratização das oportunidades educacionais, compreendendo a democratização como acesso, permanência e qualidade de ensino” (PRETI, 2005, p.31-32).

<sup>18</sup> Apesar dessa iniciativa, o convênio não se concretizou. A esse respeito, cabe sublinhar, novamente, o trabalho de Alonso (1996), especialmente, quando a autora faz a seguinte afirmação: “Se houve a indicação positiva para a criação e consolidação de um sistema Nacional de Educação a Distância, na prática não se observou nenhuma ação no sentido de implantar definições propostas por esta comissão e as experiências isoladas persistiram como prática na EaD” (ALONSO, 1996, p.98).

1996, a estréia do canal TV Escola<sup>20</sup> e apresentação do Documento-Base “programa informática na educação”, na III Reunião Extraordinária do Conselho Nacional de Educação (CONSED). Nesse mesmo ano a EaD é incorporada — como modalidade educativa oficial da Educação Brasileira — na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.396/1996<sup>21</sup>.

- **1997** - Lançamento oficial do PROINFO – Programa de Informática na Educação, vinculado à Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC), com a finalidade de instalar laboratórios de computadores para as escolas públicas urbanas e rurais de Ensino Básico em todo o país.
- ✓ **1999-2001** – São criadas redes públicas, privadas e confessionais para cooperação em tecnologia e metodologia para uso das TIC(s) para EaD no Brasil.
- **2005** — Foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) a partir de uma parceria estabelecida entre a ANDIFES e Empresas Estatais, nos domínios do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas Políticas e Gestão da Educação Superior. No *site* do MEC a UAB é apresentada como uma política pública de articulação entre a SEED/MEC e a Diretoria da Educação a Distância (DED/CAPES), tendo como propósito a expansão da Educação Superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Convém enfatizar que o movimento nesse campo não se restringiu somente às iniciativas políticas acima descritas, nem mesmo à criação de determinadas estruturas no

---

<sup>19</sup> De acordo com Schlünzer Júnior (2009), a criação da SEED foi um importante acontecimento para a EaD no Brasil: “As ações e projetos desta Secretaria têm marcado o uso intensivo das tecnologias para a Educação nos últimos anos, com especial atenção a formação de professores e ao movimento de introdução da educação a distância como modalidade educacional alternativa para o país” (SCHLÜNZER JÚNIOR, 2009, p.17). Em relação à formação de professores, convém destacar o trabalho de Belloni (2002, p.126). A autora enfatiza que, dentre os programas de grande porte do Governo Federal e Estadual, encontram-se os Programas de Formação Continuada “Um Salto Para o Futuro” (1991) e TV Escola (1996), além da primeira experiência de formação inicial de formação de professores do ensino básico realizado a distância, em Mato Grosso (Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries do 1º Grau).

<sup>20</sup> É válido ressaltar que a TV Escola já tinha sido implantada em caráter experimental em 1995, objetivando a valorização dos professores e gestores da rede pública, bem como o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem, através de um canal de televisão dedicado exclusivamente à educação.

<sup>21</sup> Preti (2005) explica que, com a promulgação dessa Lei, “[...] houve um incentivo à criação de sistemas cuja base seja o ensino individualizado, como a EaD (Art. 80)” (PRETI, 2005, p.32).

interior da SEED/MEC. Existem outras Secretarias (no Ministério de Educação) que também desenvolvem programas e projetos utilizando-se de práticas de educação a distância, em parceria (ou não) com a SEED/MEC<sup>22</sup>. Esse é o caso, por exemplo, da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) que também desenvolve programas<sup>23</sup> na perspectiva de expandir o ensino público, através das práticas de EaD.

Ao observar todo esse movimento em torno do campo da EaD, fui ficando, ainda mais instigada a desenvolver uma pesquisa, principalmente, para dar conta das inúmeras perguntas que não cessavam de aparecer e multiplicar, em função, também, de algumas leituras que fazia. Estava, por exemplo, entendendo com Rose (1998), que as medidas educacionais surgem em determinados momentos de organização da sociedade como parte do processo de regulação social – instituindo práticas sociais – como “uma certa forma de buscar a realização de fins sociais e políticos através da ação, de uma maneira calculada, sobre as forças, as atividades e os indivíduos que constituem uma população”(ROSE, 1998, p.35).

Reflexões como essas, levavam-me a indagar sobre o significado da fabricação do campo da EaD no Brasil. Desde o início, as perguntas: *Como* essa modalidade educativa passou a ser valorizada, distribuída e, de certa forma, “atribuída”, no país? *Como* passou a ser percebida como um modelo eficaz de se realizar a educação no país? Quais as condições de emergência da EaD no Sistema Educacional Brasileiro?

Subjacente à essas perguntas, encontrava-se o desejo de apreender o tipo de raciocínio que sustenta as iniciativas políticas de fabricação do campo da EaD no Brasil. Afinal, que “tarefa” essa modalidade educativa estaria sendo “convocada” a servir? Estaria, a EaD, em sua associação com as TIC(s), servindo de “instrumento” para aumentar o poder de

---

<sup>22</sup> Durante o período de realização desta pesquisa, a SEED foi extinta (janeiro de 2010) e, devido à extinção dessa Secretaria, seus programas e ações ainda estão passando por um processo de remanejamento para outras secretarias e administrações (Ver: <http://portal.mec.gov>). É válido ressaltar que a ABED se manifestou em relação à extinção da SEED, a partir das seguintes palavras pronunciadas pelo seu Presidente: “Por um lado a extinção da SEED é um sinal de que a EAD caminha para se tornar parte integrante do processo educacional como um todo, e não como uma modalidade isolada dele, o que é bom e justo. Por outro lado, precisa-se ressaltar que a comunidade de professores, profissionais e acadêmicos da área estão impactados por um processo excessivo de ‘consolidação regulatória’ da EAD no Brasil, preocupação maior da Seed desde 2007 e trabalho que provavelmente será continuado, com a necessária parcimônia, no âmbito da nova Secretaria de Regulação” (<http://www.anated.org.br>).

<sup>23</sup> Dentre esses programas, encontram-se: O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e o Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Neles, a EAD tem se configurado como uma modalidade educativa à serviço da formação inicial e continuada de profissionais da educação (BRASIL, SEB, 2008).



alcance das universidades e, desta forma, garantir um aumento expressivo de vagas na Educação Superior, sem, contudo, ter que ampliar, os orçamentos das Universidades? Seria uma relação de custo x benefício? Nesse caso, qual seria o impacto das políticas de EaD para as Universidades Públicas? E para os Sistemas de Ensino? Afinal, a que interesses a construção desse campo está vinculada?

Outras perguntas também foram emergindo e, insistindo em permanecer, exigindo de mim, uma atitude, uma decisão. Contudo, talvez não seja interessante reviver, neste momento, todas as perguntas que fiz, mas, sim, tentar adiantar o meu percurso, partindo para uma exposição de meus próximos passos na “lapidação” do objeto de estudo. E, o passo seguinte, foi na direção de verificar, na literatura, o que dizem os autores e autoras sobre o movimento das políticas e práticas de EaD, no país.

## 1.2. POLÍTICAS & PRÁTICAS DE EAD: *DISTINTAS APROPRIAÇÕES*

Ao dar início a este tópico, tenho como propósito apresentar algumas abordagens sobre o movimento da EaD no Brasil, selecionadas por ocasião da *Revisão de Literatura*, quando ainda campeava informações para elaboração da Proposta de Tese. Durante a realização dessa tarefa, tive a oportunidade de examinar diversos trabalhos, percebendo, desde logo, que essa é uma temática que vem sendo tratada sob variados e interessantes aspectos<sup>24</sup>.

Diante das inúmeras possibilidades de apreensão do objeto, decidi filtrar as informações, organizando, inicialmente, dois tipos de trabalhos: dos que se dedicam a fazer algum tipo de análise das iniciativas políticas de EaD no Brasil e, daqueles que, de alguma forma, buscam problematizar as políticas e práticas de EaD, em suas associações com os usos das TIC. Convém esclarecer as razões que me levaram a fazer essa opção; ao ler o artigo de Corazza (1992), intitulado *Manual infame... mas útil para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação*, fiquei inclinada a seguir a sugestão dessa autora, de apresentar, primeiro, as

---

<sup>24</sup> O livro de Litto & Formiga (2009), intitulado *Educação a Distância: o estado da arte*, é um exemplo, de como essa temática vem sendo apropriada de diferentes formas, seja a partir de seus aspectos históricos, pedagógicos ou, ainda, de suas relações com as inovações tecnológicas e metodológicas, da legislação, da avaliação, entre outros.

discussões correntes sobre o assunto, geralmente aceitas, sem maiores questionamentos para, posteriormente, me “deslocar”, propondo um movimento de “desfiliação de sentidos” e explicando que não é nada disso que almejo fazer.

Contudo, durante a realização dessa tarefa, fui me dando conta de que poderia fazer um movimento diferente, detendo-me na análise daqueles trabalhos, cujas perguntas, me pareciam mais próximas de minhas inquietações. Nessa miragem, selecionei algumas abordagens<sup>25</sup> sobre o movimento da EaD no Brasil; ao trazê-las, meu objetivo se restringiu em evidenciar algumas “verdades” já ditas por outros autores e autoras, situando, desta forma, minhas preocupações, no cenário das discussões que já vem sendo realizadas, nesse campo.

Início o debate com as problematizações desenvolvidas por Preti (1998), no artigo intitulado *Educação a Distância e Globalização: tendências e desafios*. Nele, o autor busca apreender o papel que vêm sendo atribuído à EaD no Brasil, fazendo as seguintes interrogações:

Hoje, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), fala-se muito em educação a distância. O que vem a ser isso? É possível trabalhar com essa adjetivação quando o substantivo ainda está ausente para uma parcela significativa de nossa sociedade? Ou ela ajudaria a tornar mais substantiva a educação para esta população excluída? Como anda a educação em nosso país e em nosso Estado? E, dentro desta realidade educacional, como se situaria a EAD? Quais suas possibilidades, tendências e desafios? (PRETI, 1998, p.19).

Com essas perguntas o autor inicia suas reflexões, optando por respondê-las a partir de uma análise do processo de transformações que vêm ocorrendo na economia na virada do século, numa abordagem que abrange os ajustes em tempos de globalização, o discurso neoliberal e seus reflexos na educação. Antes, porém, adverte sobre a complexidade dessa problemática, pois ela levanta diferentes questões. Contudo, o autor arrisca a afirmar que o papel da EaD tem “(...) como referência as transformações nos sistemas de conhecimento, na

---

<sup>25</sup> Tais abordagens foram selecionadas, independentemente dos lugares teóricos em que os autores e autoras se posicionam, pois entendo que mesmo de diferentes lugares teóricos, elas podem contribuir para nos fazer refletir, produzir novas idéias ou, até mesmo, servir de inspiração para outras formas de apropriação da temática. Além do mais, como pesquisadora reconheço que a abordagem que estou construindo nesta tese deverá se apresentar como mais uma, dentre tantas outras formas de pensar o movimento de construção do campo da EaD, no país.

vida política, social e econômica deste final de milênio” (PRETI, 1998, p.20). O autor prossegue, afirmando que:

Só daremos conta de apreender a teia de relações postas e que dão unidade e direção a estes sistemas se analisarmos as transformações já produzidas e em processo, do ponto de vista global e não desconhecendo as especificidades da sociedade nacional (PRETI, 1998, p.20).

Em outro trabalho, intitulado *A Formação do Professor na modalidade a distância: (Des)construindo metas-narrativas e metáforas*, Preti (2005) analisa o movimento de mudanças no cenário educacional e, ao indagar se a EaD é uma nova prática ou um novo discurso, afirma que o governo brasileiro não chegou a cogitar até a década de 1970 do século XX a criação de uma universidade estatal a distância. No entanto, elaborou e implantou programas nacionais de educação a distância, como o Projeto Minerva (1970-1982) e o Logos (1973-1990). Diz o autor que a partir da década de 1970,

Uma pedagogia tecnicista se tornará dominante nos programas implementados nacionalmente no Ministério da Educação e nas práticas pedagógicas. O livro didático e os programas televisivos, como o Projeto Minerva, se tornarão instrumentos indispensáveis para o oferecimento de educação a uma massa crescente de trabalhadores para uma aparente expansão quantitativa do ensino. O “sonho” de Comênio de “ensinar tudo a todos” (*Didática Magna*, 1657) parecia se tornar realidade (PRETI, 2005, p.18).

Preti (2005) sintetiza as ações de EaD praticadas nos últimos anos país, afirmando que “os programas implementados nos últimos 30 anos, que usaram a modalidade a distância, sempre correram por fora, na periferia das políticas educacionais” (PRETI, 2005, p.32). De acordo com o autor, esses programas, caracterizam-se “mais como ‘estratégias’ emergenciais para dar conta de problemas graves e imediatos da educação, como o analfabetismo e a qualificação dos trabalhadores e professores, em particular” (PRETI, 2005, p.32).

Fragale Filho (2003) realiza uma análise dos parâmetros legais e normativos no campo da EaD no Brasil, mostrando que essa modalidade educativa obteve impulso a partir da segunda metade da década de 1990 do século XX, em decorrência das inovações trazidas pelas TIC. Ao focalizar o contexto legislativo da EaD, o autor faz as seguintes afirmações:

Sob o impacto de uma verdadeira revolução tecnológica, a Educação a Distância (EAD) conheceu, na esteira da forte expansão do ensino superior havida na segunda metade da década de 1990 e da pequena regulamentação existente, um impressionante crescimento. Vista com desconfiança, tratada como uma forma supletiva ou complementar do ensino presencial, ela foi quase sempre ignorada nas preocupações legislativas relativas à regulamentação da educação no Brasil. No entanto, com o surgimento de novas tecnologias, rompem-se as barreiras que tornam sua ampliação possível, proporcionando um aumento de oferta sem precedentes e introduzindo sua regulamentação na agenda legislativa (FRAGALE FILHO, 2003, p.14).

Ao observar os modos pelos quais as TIC(s) são incorporadas aos processos de ensino em diversos contextos, Barreto (2006)<sup>26</sup> estabelece um paralelo entre o emprego da EaD nos países “centrais ou do Norte” e “periféricos ou semiperiféricos do Sul”. De acordo com a autora, nos primeiros, a EaD é uma “alternativa cara”, colocada em movimento para ser realizada com qualidade; já nos segundos, a EaD é praticada como o resultado de “condicionalidades” feitas por organismos internacionais, caracterizando-se como uma fórmula encontrada para “a redução do papel do Estado no financiamento da Educação”. São as palavras da autora:

Nos países centrais ou do Norte, essa incorporação tem o sentido de aperfeiçoar o ensino nas suas múltiplas dimensões. A EAD, quando praticada, é posta como estratégia alternativa cara, já que para ser desenvolvida com qualidade, demanda mais tempo de elaboração e mais custos operacionais.

Enquanto isso, os organismos internacionais do capital têm estabelecido para os países periféricos ou semiperiféricos do Sul, por meio de *condicionalidades* para a negociação da dívida externa e da concessão de novos empréstimos, a EAD como fórmula para “a redução do papel do Estado no financiamento da educação, bem como a diminuição dos custos do ensino” (Fonseca, 1998, p.54). Segundo a autora, desde a década de 1970, o Banco Mundial destacava a importância das “inovações educacionais” na “busca de meios instrucionais mais baratos” (BARRETO, 2006, p.190-191).

---

<sup>26</sup>A autora vem desenvolvendo diversas reflexões no campo da EaD; dentre os trabalhos realizados pela autora destacam-se: BARRETO (2004; 2006; 2006a; 2007; 2008; 2008a; 2009).

Nesse trabalho a autora analisa, ainda, os modos de objetivação da EaD no Brasil, explicando que ela acontece a partir de duas possibilidades: como modalidade de ensino e como estratégia de formação. No que tange à primeira, a autora explica que a EaD é “considerada na sua especificidade em relação ao ensino presencial e, especialmente, em função do seu *modus operandi* (...)” (BARRETO, 2006, p.188). E, tendo como alvo os modos pelos quais os textos oficiais se referem à EaD, a autora recupera a maneira como a EaD é introduzida na LDB nº 9.394/1996, percebendo uma diferença na modalização:

[...] a modalidade a distância é introduzida a partir da “outra”, qualificada como “presencial”, instaurando uma diferença: na medida em que aquela está associada às “novas tecnologias”, a modalização desta sugere desgaste, envelhecimento e até mesmo esvaziamento, em formulação que configura estratégia discursiva para a legitimação da “nova modalidade”, necessariamente adjetivada (BARRETO, 2006, p.193).

Em relação à segunda possibilidade de objetivação da EaD — “da estratégia de formação” —, a autora procura mostrar que, para além de uma modalidade de ensino, a EaD se configura como uma “opção assumida no conjunto das políticas educacionais” (BARRETO, 2006, p.188). A autora avança em suas formulações, afirmando que:

[...] no contexto latino-americano, o que está em jogo é a EAD mais barata. São as TIC(s) para a EAD, na condição de estratégia de substituição tecnológica. E, no caso brasileiro, na medida em que a política de EAD está quase sempre inteiramente concentrada na formação de professores, a segunda alternativa de objetivação compreende a modalidade como estratégia de formação, com todas as suas conseqüências, com especial destaque para o seu aligeiramento, associado a múltiplas formas de flexibilização (BARRETO, 2006, p.191).

Gomes (2009), no artigo intitulado *A legislação que trata da EaD*, também analisa o movimento da EaD no Brasil. Utilizando-se de uma metáfora para realizar as suas reflexões, o autor esclarece que a EaD surgiu no Brasil “fora dos muros da educação formal”. São as palavras do autor:

Quando se fechavam os portões das cidades medievais, permaneciam fora de suas muralhas muitas pessoas e grupos que tinham comportamentos desviantes ou indesejados, como indivíduos de modesta condição social,

minorias étnicas, criminosos e exércitos inimigos. Embora parte deles tivesse admissão às urbes, dentro destas ficava a relativa ‘ordem’; fora, a relativa ‘desordem’. Essas tradições viajaram para o Brasil, tanto que o Rio de Janeiro foi envolvido por uma paliçada de barro, enquanto cidade provisória, e depois de pedra, em seu sítio definitivo. Se a ‘ordem’ oferecia segurança, afastando flibusteiros, índios, e contingentes de escravos, a flexibilidade da ‘desordem’ ensejava relações e dinâmicas novas que, depois, não raro adentravam as muralhas (GOMES, 2009, p.21).

Com essas reflexões, o autor sugere que a EaD teria nascido do lado de fora dos muros da educação formal e convencional, empregando desde a correspondência até as novas TIC para o atendimento de educandos situados a longa distância social e geográfica. Para o autor, desde seu nascedouro, a EaD vem apresentando um perfil não muito claro, de modo que, “(...) os nichos por ela encontrados foram os dos chamados cursos livres, na legislação brasileira” (GOMES, 2009, p.21).

Prossegue o autor, afirmando que o “status extramuros” foi confirmado pelas leis orgânicas do ensino, dando unidade à educação formal, na disposição de uma “arquitetura centralista e autoritária do Estado novo” (GOMES, 2009, p. 23). Esse “status extramuros” teria sido ratificado pela LBD nº 4.024/1961 (de 20 de dezembro de 1961) e, posteriormente, pela Lei nº 5.692 (de 15 de agosto de 1971). De acordo com o autor, essas duas leis teriam aberto “porta estreita”, arquitetada mais para a “exceção” do que para a “regra”. Argumenta o autor:

(...) a primeira, pelo artigo 104, permitiu a organização de cursos ou escolas experimentais, dependendo de autorização caso a caso do CEE, ao se tratar de cursos primários e médios, e do CFE, quando cursos superiores. A lei nº 5.692 não só manteve em vigor o dispositivo, como também dispôs que os conselhos de educação pudessem autorizar experiências pedagógicas com regimes diversos. Mais ainda, determinava que os cursos supletivos fossem ministrados também por meio do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitissem “alcançar o maior número de alunos”. A concepção larga de ensino supletivo, abrangendo a educação continuada, vislumbrava novos horizontes e visava a ampliação do acesso. No entanto, os estudos supletivos estavam sujeitos a exames externos para terem validade (GOMES, 2009, p.23).

O autor avança em suas formulações, estabelecendo uma comparação das condições de funcionamento da EaD no Brasil (naquela conjuntura) como uma espécie de “contagotas”, pois tinha que passar pelo crivo de “nobres” colegiados. E, voltando à sua analogia

inicial, conclui que, de certa forma, a EaD “(...) aproximava-se dos muros, porém não ingressava nos recintos urbanos fortificados” (GOMES, 2009, p.23).

Convém ressaltar que, ao trazer esses relatos, não estou tomando-os como reveladores da “verdadeira” história da EaD no Brasil, mas como determinadas maneiras de narrar sua trajetória e, como tal, são passíveis de serem eventualmente questionados, numa análise posterior. E, muitos são os autores e autoras que se dedicam a refletir sobre essas práticas, no país.

Por outro lado, em se considerando, as diferentes abordagens até aqui levantadas, fui constatando a necessidade de ampliar, ainda mais, as leituras sobre o movimento da EaD no Brasil, de modo a apreender maiores informações sobre as condições de formação e proliferação dessas práticas, no país. E, como resultado desse investimento, escrevi o capítulo *V. A EaD em suas Multifaces Políticas: das práticas ‘sem lei’ para a ‘ordem da Lei’*, que está disposto na segunda parte da tese, intitulada *Algumas condições de emergência da EaD no Brasil*.

Dando prosseguimento ao trabalho de *Revisão de Literatura*, no tópico a seguir, apresento duas teses que problematizam as políticas e práticas de EaD, a partir da perspectiva teórica em que esta tese está inserida. Ao trazê-las, não tive a pretensão de desprezar outros interessantes trabalhos sobre EaD realizados a partir das mais diversas formas de entendimento. Aliás, talvez fosse até mais produtivo fazer uma ampla apresentação das diversas contribuições que já estão disponíveis em banco de dados da CAPES, SCIELO, ANPED, ABED, entre outros espaços, aonde também são apresentados importantes trabalhos sobre EaD, a partir de diferentes enfoques e perspectivas teóricas e, não somente, a partir de pesquisas “foucaultianas”.

No entanto, optei por selecionar apenas duas teses que discutem as políticas e/ou práticas de EaD a partir das contribuições de Foucault. E, conforme já procurei explicar (na parte introdutória desta tese), trago-as, com o único propósito de tentar compreender, em que medida, as minhas convicções mantêm uma relação de semelhança com o que outras pesquisas já conseguiram demonstrar, a partir de suas investigações. Assim, para além de realizar uma mera exposição desses trabalhos, o que faço a seguir, pode ser caracterizado como um exercício de pensamento, pois, à medida em que me dedico a analisar outras apropriações das políticas e/ou práticas de EaD no Brasil – na mesma perspectiva que esta tese é construída –, estou, ao mesmo tempo, pensando e reavaliando a minha própria maneira de conceber e problematizar o meu objeto de estudo.

### 1.3. A EAD NA PERSPECTIVA DE PESQUISAS “FOUCAULTIANAS”

No cenário das discussões sobre as políticas e práticas de EaD no Brasil destaca-se a tese de Brito (2003), intitulada *Uma Leitura de Políticas de Educação a Distância no Brasil: Da Radiodifusão à Televisão Educativa*, defendida no PPGEduc/UFRGS. Tendo como foco, um conjunto discursivo que compõem os programas e projetos governamentais, a autora discute as políticas educacionais brasileiras, defendendo a tese de que a Educação a Distância no Brasil consolida-se como uma política pública a serviço da formação docente, no final do século XX. De inspiração “foucaultiana”, a tese demonstra que a origem da Educação a Distância no Brasil encontra-se na “política de espaço” adotada no País, desde o início do século XX. A autora argumenta que

[...] essa divisão de espaço tem como traço político um racismo de Estado que no contexto da biopolítica exerceu duas funções: [...] introduziu um corte, por meio de várias regulamentações ligadas às políticas de distribuição, localização e fixação dos sujeitos em espaços territoriais diferenciados. Por outro lado, inscreveu a velha luta no sentido biológico das raças produzindo os sujeitos que este mesmo racismo constitui como ‘o diferente’, ‘o outro’ de nossa sociedade moderna (BRITO, 2003, p.151).

Para a autora, no Brasil, a construção do espaço rural teria acontecido em oposição à do espaço urbano, ultrapassando as noções de divisão geográfica. Com recurso à literatura brasileira, enfatiza “a descoberta de ‘dois brasis’: um urbano, branco, civilizado; e o ‘outro’: rural, mestiço, pobre e selvagem” (BRITO, 2003, p.48). A autora argumenta que as políticas de EaD no Brasil estavam voltadas para o “outro”. E, recorrendo à criação de Monteiro Lobato, o popular “Jeca Tatu”, criado em 1914, a autora assegura que

(...) o Brasil precisava do Jeca. Afinal, Jeca Tatu, além de um corpo individual a ser higienizado, disciplinado, moralizado, era também, a população brasileira e suas misturas raciais: negro, branco, índio. Portanto, era necessário cuidar do Jeca e dos Jecas. Era preciso fazê-los viver no lugar de deixá-los morrer (BRITO, 2003, p.48).

Em sua tese, particularmente, no capítulo intitulado “Políticas dos espaços: Movimentos que nacionalizam a educação brasileira”, a autora defende a idéia de que a



política brasileira era a de produzir corpos “[...] disciplinados, higienizados, adaptados ao trabalho regular e metódico” (BRITO, 2003, p.52). Tratava-se, portanto, de buscar uma unidade nacional.

Em relação ao que a autora já conseguiu demonstrar, através de sua pesquisa, convém esclarecer o seguinte: Apesar de concordar com Brito (2003) quando, em sua tese, toma a população brasileira como uma problemática de “governo”, particularmente, como algo a ser governado, penso em ir além da compreensão da regulação da população em seus binarismos de “urbano” e “rural” ou, ainda, de “branco”, “negro” e “índio”. Além do alcance destas e de outras interessantes análises realizadas pela autora<sup>27</sup>, acredito que a emergência da EaD no Sistema Educacional Brasileiro esteja relacionada a outras maneiras de pensar a educação no país e, principalmente, a outras formas de administração do poder. E, ainda que também compreenda a regulação e o controle sobre os indivíduos como um investimento de poder, que se aplica sobre o corpo social, suponho que as políticas de incorporação da EaD na educação brasileira estejam além de *simplesmente* investir num corpo para ser “higienizado, disciplinado, moralizado”, como bem procurou demonstrar a autora, em suas análises.

Numa outra miragem, suponho que a “entrada” das práticas de EaD na educação brasileira esteja relacionada a um conjunto de situações que se entrecruzam diante de um mundo que se globalizou, trazendo consigo outros significados para a sociedade, para os indivíduos e sua formação. Quem sabe, o investimento nas práticas de EaD, pelas políticas públicas do Brasil, não esteja relacionado à necessidade de se produzir novas subjetividades, para impulsionar o estabelecimento de novas relações sociais e políticas e, desta forma, colocar o país nas rotas de um mundo que está sendo criado e, que tem a TIC, como a base de sua organização?

SARAIVA (2006), em sua tese intitulada *Outros Tempos, Outros Espaços: Internet e Educação* também se dedica a compreender essas questões. Ancorada na perspectiva de análise “foucaultiana”, a autora realiza um estudo sobre as relações da EaD e da Internet no

---

<sup>27</sup> Nas “Considerações Finais” de sua tese, Brito (2003) enfatizou: “concluir é uma tarefa a que não vou me propor aqui”. Ao fazer essa afirmação, fez uma releitura do seu percurso, afirmando, ainda, que: “tudo o que a história da educação a distância no Brasil [...] mostrou são fios desobedientes, que ora fogem, ora entrelaçam, contorcem-se, tencionam-se, alargam-se, e por vezes, emaranham-se em uma história da educação brasileira já por tantas vezes tecidas [...]” (BRITO, 2003, p.203). A autora finaliza sua tese se perguntando: “Qual o desenho que fica? Fica? [...] Talvez seja preciso reconhecer que ao tentar perseguir o tema formação de professores na modalidade a distância no Brasil, outros desenhos se fizeram mais fortes” (BRITO, 2003, p.205). Assim, ao escrever esta Tese, de certa forma, estou em busca desses outros “desenhos”, admitidos pela autora.

mundo contemporâneo, problematizando algumas “verdades” acerca de suas implicações na vida das pessoas e, analisando a emergência dessas práticas em sua associação com a constituição da sociedade contemporânea. Para realização de seu trabalho, a autora examina artigos diversos, publicados em periódicos nacionais na área de tecnologia educacional<sup>28</sup>, analisando-os, a partir de três aspectos ou “eixos de pesquisa”, conforme foi denominado pela autora. São eles:

- *Os significados espaço-temporais*: Tendo como categorias de análise a “mobilidade”, os “usos do espaço e do tempo” e as “pedagogias”, a autora procura “verificar as representações espaço-temporais presentes nas narrativas sobre a educação via internet e analisar sua inter-relação com os sentidos que vêm sendo tramados para o espaço-tempo na Contemporaneidade” (SARAIVA, 2006, p.6).
- *O governo dos sujeitos*: Tendo como categorias o “papel do professor”, o “papel do aluno” e as “formas de controle”, a autora questiona “uma certa noção de liberdade que está sendo relacionada com a EaD, questionando se não estariam apenas se renovando as práticas de seqüestro, tornando-os mais sutis, capazes de produzir sujeitos mais adequados às demandas da sociedade atual” (SARAIVA, 2006, p.6).
- *As representações do corpo*: Tendo como categoria a “ausência do corpo físico”, a autora analisa “[...] os significados e usos que estão sendo atribuídos ao corpo nessa modalidade educacional e como isso se articula com as noções contemporâneas de corpo” (SARAIVA, 2006, p.6).

Em resumo, em sua tese, SARAIVA (2006) faz uma ampla discussão a respeito da relação entre EaD, tempo, espaço e Internet, entre outros aspectos, para uma demonstração de *como* a EaD e a Internet, podem trazer implicações nas relações sociais; implicações essas, que culminam com a produção de novas subjetividades.

---

<sup>28</sup> Para realização de suas análises, a autora utilizou-se do seguinte material empírico: a revista *Tecnologia Educacional*, editada pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT); a revista *Informática na Educação: Teoria e Prática*, publicada pelo Curso de Pós-Graduação de Informática na Educação, da UFRGS; periódico *on-line Colabor@*, publicada pela Rede das Instituições Católicas do Ensino Superior (Ricesu) e o periódico publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Feita essa brevíssima apresentação da tese de SARAIVA (2006), resta, ainda, responder a seguinte pergunta: Em quais aspectos as minhas convicções sobre a fabricação do campo da EaD no Brasil podem manter relação de semelhança com o que a autora já conseguiu demonstrar, através de sua tese? Creio que, em alguns aspectos, as minhas convicções se aproximam das reflexões alcançadas pela autora, particularmente, quando parto da pressuposição de que as iniciativas governamentais de construção desse campo, no Brasil, estejam articuladas com questões mais amplas que estão se desenhando no mundo contemporâneo, trazendo, com elas, a necessidade de reconfigurações nas formas de regulação da população.

Saraiva (2006), através de outros caminhos, já conseguiu evidenciar que a EaD e a Internet podem produzir novas subjetividades na conjuntura atual, abrindo possibilidades para o estabelecimento de novas relações. Resta, então, examinar como as práticas de EaD estão prescritas nos discursos da política educacional brasileira e, a partir daí, buscar maneiras de problematizar os significados que lhes vêm sendo conferidos no processo de fabricação desse campo, no país; especialmente, a partir de uma discussão que procura apreender as ‘urgências’ de ‘formação’ de sujeitos em suas articulações com as necessidades de regulação da população.

Deste modo, ao perguntar sobre o papel da EaD no Brasil, estou partindo do pressuposto de que a política educacional brasileira tem atribuído à EaD uma ‘tarefa’ muito específica, qual seja, a de ajustar os indivíduos às novas configurações sociais, econômicas, políticas e culturais, que já estão em curso, no mundo contemporâneo<sup>29</sup>. Estou convicta de que as práticas de EaD estão sendo acionadas, pelas políticas públicas, para contribuir com a organização de um mundo que se transformou e que já não funciona mais com as velhas estruturas e mentalidades do mundo moderno<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Ao referir-me ao mundo contemporâneo, estou pensando num momento de grandes transformações em que, por um lado, parece que as estruturas do mundo moderno já não estão servindo mais e, por outro, o novo ainda não se constituiu totalmente; portanto, um mundo de transição. Ver tópico 3.1. Novos tempos? Outras exigências para a Educação?

<sup>30</sup> Ao fazer referência ao mundo moderno estou pensando na sociedade disciplinar, com toda a sua estrutura; especialmente, na dinâmica de funcionamento da *escola*, em suas estratégias de disciplinamento e confinamento; na sociedade disciplinar, os dispositivos de poder ficam limitados aos espaços fechados, já que as técnicas disciplinares funcionam submetendo os corpos dos indivíduos a um conjunto de dispositivos específicos; seja através de uma vigilância constante, da normalização de seus comportamentos ou de sua exposição aos exames. Enfim, refiro-me a um mundo que foi constituído – através de uma determinada estrutura –, para extrair dos indivíduos o máximo de suas potencialidades; nele, as instituições – como a escola – ainda cumpriam um papel central na implementação de certos mecanismos de controle dos indivíduos, para

Visto dessa forma, o movimento de fabricação desse campo no país, estaria vinculado ao interesse de constituir essas práticas enquanto um *meio*<sup>31</sup> de enlaçar os indivíduos – a partir de diversos níveis e modalidades de ensino –, para que estes possam se envolver num interminável processo de ‘formação’, a partir de sua ‘própria’<sup>32</sup> decisão, de maneira a ficarem ‘atualizados’ com os modos de viver de um mundo repleto de novas exigências e imposições.

Convém sublinhar que, ao partir dessa pressuposição, tenho em mente algumas reflexões de Foucault; particularmente, quando, ao refletir sobre o mundo moderno, chegou a afirmar que, ele próprio, não acreditava, que o Estado moderno teria se desenvolvido de maneira separada dos indivíduos. Pelo contrário, de acordo com o filósofo, o Estado moderno desenvolveu-se como “uma estrutura muito bem elaborada”, de uma maneira que os indivíduos pudessem ser integrados, sob a condição de dar à sua individualidade uma nova forma e de submetê-la, a um conjunto de mecanismos específicos. É, pois, com essas reflexões, que Rose (1998), inicia o seu artigo intitulado *Governando a alma: a formação do eu privado*; nesse trabalho, o autor também observa que

as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos. Isso não constitui apenas um nexo ao nível de uma abstrata especulação política. Constitui também um nexo em nível de estratégias sociais e políticas e de instituições e técnicas de administração e regulação (ROSE, 1998, p.31).

Rose (1998), enfatiza, ainda, que “a subjetividade faz parte das forças públicas no que diz respeito ao estado da nação, às possibilidades e aos problemas enfrentados pelo país, às prioridades e às políticas” (ROSE, 1998, p.31). Deste modo, os governos estariam

---

torná-los dóceis. Hoje, parece-me que as novas condições espaço-temporais e políticas estão exigindo outros modelos de educação e, do mesmo modo, outros mecanismos de regulação dos indivíduos.

<sup>31</sup> Este termo está sendo utilizado enquanto “suporte e o elemento de circulação de uma ação” (FOUCAULT, 2008, p.27).

<sup>32</sup> Aqui cabe uma reflexão sobre a suposta autonomia do sujeito, que não são tão livres quanto pensam ser; sobretudo, quando tomam suas decisões pessoais. Talvez, as reflexões de Rose (1998) podem servir para explicar o que pretendo dizer. Afirma o autor: “Nossas vidas íntimas, nossos sentimentos, desejos e aspirações, parecem quintessencialmente pessoais. Vivendo num tempo em que somos rodeados por mensagens sobre problemas públicos que parecem avassaladores (guerras, fome, injustiça, pobreza, doença, terrorismo), nossos estados mentais, nossas experiências subjetivas e nossas relações íntimas aparecem como, talvez, o único lugar onde podemos localizar nossos verdadeiros eus privados. Essa crença parece, sem dúvida, muito contortável. **Mas ela é profundamente enganadora**” (ROSE, 1998, p.30)

formulando políticas com o objetivo de “regular a conduta dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais” (ROSE, 1998, p.31).

Contudo, ainda que esteja partindo dessas pressuposições, ainda não considero as minhas questões como definitivas<sup>33</sup>; é preciso, pois, continuar o percurso. E, para ampliar, ainda mais, as possibilidades de apreensão do objeto, nos próximos capítulos desta primeira parte da tese, proponho: **a) embalar as ferramentas** ‘foucaultianas’ para um ‘refinamento’ do ‘olhar’; **b) construir uma ‘paisagem’**, apresentando algumas análises, teorias, relatos e contribuições sobre os acontecimentos mais amplos da arena social global. Somente depois de realizar esse movimento é que procuro delinear os caminhos percorridos na conformação do trabalho investigativo.

---

<sup>33</sup> Ao colocar as questões de uma maneira provisória, estou procurando ser coerente com os princípios metodológicos em que esta pesquisa está inserida. Já procurei anteriormente enfatizar que, trabalhar com Foucault, sugere uma postura mais aberta, até mesmo, para aceitar que nossas análises podem ser provisórias e, passar por transformações, a qualquer tempo. Isso implica em estar constantemente disposto a enfrentar desafios e, em compreender que, mesmo diante de investidas não bem sucedidas, ainda assim, temos que acreditar na possibilidade de avançar, não nos deixando curvar diante de dificuldades, buscando – quantas vezes forem possíveis – novos caminhos para o desenvolvimento da pesquisa.

## 2. EMBALANDO AS FERRAMENTAS: DISCURSO, PODER, GOVERNAMENTALIDADE

### 2.1. NOÇÕES DE DISCURSO

Ao ministrar a sua aula inaugural no Collège de France, intitulada *A ordem do Discurso*<sup>34</sup>, Foucault (1998) chamou a atenção para a importância do discurso; particularmente, para aquilo que o discurso é capaz de dizer, seja em seu ‘*peso*’ – como realidade material de coisa pronunciada ou escrita –, seja em sua ‘*transitoriedade*’ – como algo destinado a se apagar –, seja em seus ‘*poderes e perigos*’ – como uma realidade que, sequer, imaginamos existir. Deste modo, a noção de discurso, na perspectiva como foi desenvolvida por Foucault (1998), “(...) supõe lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades” (FOUCAULT, 1998, p.8).

Se, o discurso é assim, tão perigoso, então é fundamental entender o seu funcionamento; e, é exatamente isso que Foucault faz em sua aula inaugural, de 2 de dezembro de 1970. Para efeito de ilustração, recorro às primeiras reflexões realizadas pelo filósofo, nesse curso; particularmente, quando procura mostrar que existem determinados procedimentos que conduzem o sujeito à submissão e ao silêncio. Dentre eles, o primeiro é o da *interdição*, um princípio de exclusão dos indivíduos. Para Foucault (1998), “não se tem o direito de dizer tudo [...] não se pode falar de tudo em qualquer circunstância [...] qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa” (FOUCAULT, 1998, p.9). De acordo com o

---

<sup>34</sup> Essa aula marca um deslocamento no método de pesquisa de Foucault. Se, até então, o filósofo realizava análises do aparecimento dos saberes, a partir dessa aula, o filósofo inaugura uma nova ‘fase’ - a genealógica.

filósofo, as interdições que atingem o discurso revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Logo, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, **mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar**” (FOUCAULT, 1998, p.10 Grifos meus).

O segundo princípio de exclusão é o da *rejeição*, ou, ainda, da oposição razão e loucura. “Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância (...)” (FOUCAULT, 1998, p.10). E, finalmente, o terceiro princípio de exclusão é o da oposição do verdadeiro e do falso, que nada mais é do que aquelas separações que, desde o seu aparecimento, se caracterizam como “arbitrárias” ou se organizam em torno de contingências históricas. De acordo com o filósofo, essas separações, não apenas se modificam, elas “são sustentadas por um sistema de instituições que as impõem e reconduzem, enfim, que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência” (FOUCAULT, 1998, p.14).

Foucault (1998) conclui as primeiras explicações de sua aula inaugural, observando que temos aí, “três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade” (FOUCAULT, 1998, p.20). Segundo o filósofo, esta última é sem dúvida, a que menos se fala. E é assim que Foucault (1998) explica esse ‘silêncio’ em relação à vontade de verdade:

Como se para nós a vontade de verdade e suas peripécias fossem mascaradas pela própria verdade em seu desenrolar necessário. E a razão disso é, talvez, esta: é que se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer o discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e **a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la** (FOUCAULT, 1998, p.20, Grifos meus).

Em *Arqueologia do saber*, Foucault (1987) vai afirmar que os discursos “(...) são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1987, p.56). Nessa obra, o filósofo explica que o discurso “(...) não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma

experiência (...)” (FOUCAULT, 1987, p.56). Os discursos são, para o filósofo, práticas que organizam a realidade e, embora seja feita de signos, “o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse **mais** [...] que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2004, p.55. Grifos do autor).

Essas noções, se inscrevem num contexto epistemológico em que a linguagem ganha um papel central; refiro-me à “virada lingüística”, com sua nova concepção de linguagem. A partir dessa concepção, as coisas passam a ser compreendidas como sendo constituídas na linguagem e pela linguagem. É, pois, a linguagem que nos precede e nos constitui. A partir dessa concepção, os objetos são discursivamente construídos. Veiga-Neto (2000) afirma que os objetos só existem se forem enunciados, passando a fazer parte de um ou mais discursos. O autor, no entanto, esclarece que isso não significa recusar a materialidade dos objetos, e sim afirmar que os significados atribuídos aos objetos são definidos por sistemas discursivos. Larrosa (1994), ao explicar sobre a concepção foucaultiana de discurso, observa que o filósofo considera o discurso como “um mecanismo autônomo que, funcionando no interior de um dispositivo, constitui tanto o representado e o expressado quanto o sujeito mesmo como capaz de representação ou expressão” (LARROSA, 1994, p.65).

Para Silva (1994), essa concepção de Foucault, no contexto da “virada lingüística”, deixa de conceber a linguagem “como veículo neutro e transparente de representação da ‘realidade’, mas como parte integrante e central de sua própria definição e constituição” (SILVA, 1994, p. 249). O autor, acrescenta, ainda, que essa concepção de linguagem também coloca em questão determinados conceitos que nos foram legados pelo Iluminismo, tais como ‘autonomia’, ‘soberania’ e ‘consciência’. Bujes (2001) também discute essas questões, chamando a atenção para as implicações dessas concepções, no campo da investigação pedagógica. Afirma a autora:

Esta forma de perceber o papel constitutivo da linguagem têm efeitos muito significativos no campo da investigação pedagógica. Ao mesmo tempo em que ficamos impedidos de reivindicar uma condição de inocência ou ingenuidade frente às questões que investigamos, somos também instados a abandonar nossa crença no poder ilimitado da razão e nas promessas do inevitável progresso que nos seria brindado na história. Verdade, razão soberana, consciência, conceitos caros ao pensamento moderno, são colocados sob suspeita. O poder ilimitado da educação em constituir indivíduos conscientes, autônomos, esclarecidos passa a ser posto em questão (BUJES, 2001, p.29).



Se, como vimos, a concepção de discurso de Foucault é, assim, tão diferente, então, como se concretiza uma análise de discurso, a partir da perspectiva apresentada pelo filósofo? É o próprio Foucault (2003a) que pode nos responder essa pergunta; ao afirmar, por exemplo, que seu interesse consiste no fato de que alguém pronunciou alguma coisa em um determinado momento, o filósofo oferece pistas de como deve ser feita uma análise do discurso. Argumenta Foucault (2003a): “(...) Não é o sentido que busco evidenciar, mas é a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isso é o que eu chamo de acontecimento” (FOUCAULT, 2003a, p.255).

Veiga-Neto (2003), também traz contribuições para um entendimento da análise do discurso a partir de Foucault; o autor recomenda que a análise não deve partir de “uma suposta estrutura” ou de um “sujeito-autor”, nem como “indicadores de sentidos profundos”, mas como uma determinada “economia de verdade” que traz possibilidade de exercício do poder. Nessa miragem, enfatiza que “(...) aquele que anuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso”. (VEIGA-NETO, 2003, p.119-120).

Em *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Foucault (1996) vai afirmar que não tem sentido dizer que existe apenas o discurso. Ao tomar como exemplo, a exploração capitalista, o filósofo explica que, de certa maneira, ela “realizou-se sem que jamais sua teoria tivesse sido [...] formulada diretamente por um discurso. Ela pôde ser revelada posteriormente por um discurso analítico: discurso histórico ou discurso econômico” (FOUCAULT, 1996, p.147).

De acordo com Foucault (1996) os discursos podem ser entendidos em sentido mais amplo, seja “nos registros do comércio, das taxas de salários, das alfândegas” ou, ainda, em seu “sentido estrito: nas decisões tomadas pelos conselhos de administração e nos regulamentos das fábricas, nas fotografias, etc. Todos estes num certo sentido, são elementos dos discursos” (FOUCAULT, 1996, p.148). No entanto, explica o filósofo, que “não há um universo único do discurso, no exterior do qual nos colocaríamos, e que, em seguida, estudaríamos” (FOUCAULT, 1996, p.148). Ao fazer essa afirmação, o filósofo oferece exemplos:

Poderíamos [...] estudar o discurso moral que o capitalismo ou seus representantes, o poder capitalista, desenvolveram para explicar que a única salvação era trabalhar sem exigir nunca qualquer aumento de salário. Essa ‘ética de trabalho’ constituiu um tipo de discurso extraordinariamente importante do final do século XVIII até o final do século XIX. Discurso

moral que encontramos nos catecismos católicos, nos guias espirituais protestantes, nos livros escolares, nos jornais, etc. Podemos tomar então esse *corpus*, este conjunto do discurso moral capitalista e, pela análise, mostrar a que finalidade estratégica isto corresponderia, relacionando assim esse discurso à própria prática da exploração capitalista; e nesse momento, a exploração capitalista nos servirá de elemento extra-discursivo para estudar a estratégia desses discursos morais (FOUCAULT, 1996, p.148)

Ainda em relação a esse exemplo, Foucault (1996) adverte que, essas práticas ou, melhor, esses processos da exploração capitalista, somente serão conhecidos, de certa maneira, por meio de “um certo número de elementos discursivos” (FOUCAULT, 1996, p.148). Ao acompanhar essas reflexões, logo me vi refletindo sobre o sentido do processo de fabricação do campo da EaD no Brasil; logo, a pergunta: a que finalidade estratégica a construção desse campo corresponderia? Qual a sua relação com esses tempos, de mudanças substanciais, na sociedade e na cultura? Adiante veremos que estamos vivendo um tempo de grandes transformações; um tempo que vem recebendo inúmeras denominações, a exemplo, da época do ‘novo capitalismo’, como sugere Rifkin (2004); da ‘sociedade pós-capitalista’, como propõe Drucker (2004) ou, ainda, da sociedade do ‘conhecimento’ ou da ‘informação’, como querem outros autores. De qualquer forma, a fabricação da EaD no Brasil, tem uma relação com esse tempo; logo, seus significados, seguramente, só serão conhecidos posteriormente, por meio de discursos analíticos.

Como se vê, as noções ‘foucautianas’ de discurso são férteis; elas, certamente, não se esgotam com essas breves discussões, apresentadas até aqui; contudo, proponho suspender o debate, para tentar explicar as conexões que consegui alcançar, a partir dessas noções. Afinal, como essas noções foram úteis para as análises que empreendi nesta tese? Entendi, estudando Foucault, que o discurso tem uma função; ao descrever a realidade, eles próprios já estão instituindo significados e construindo a realidade de uma determinada forma. Os discursos são, portanto, produtores de verdades e definidores da realidade social.

Com essas noções, percebi que poderia estudar determinados discursos da política educacional brasileira, particularmente, os que foram produzidos em contextos específicos da constituição do campo da EaD no Brasil; e, a partir de uma análise daquilo que anunciam, mostrar a quais finalidades estratégicas esses discursos corresponderiam, oferecendo, desta forma, visibilidade à fabricação desse campo como uma construção interessada e, enlaçada, em relações de poder.

## 2.2. NOÇÕES DE PODER

Foucault se afasta da concepção clássica de poder, preferindo investigar as relações de poder de uma outra perspectiva. Assim, ao invés de percebê-lo como algo que estaria confinado a determinados lugares, passou a entendê-lo como disseminado pela sociedade e entrelaçado em relações de poder. É no primeiro volume da *História da Sexualidade*, que Foucault (1988) faz uma definição explícita de poder:

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, **as estratégias que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemônias sociais** (FOUCAULT, 1988, p.88-9 Grifos meus).

Em *Vigiar e Punir* Foucault (2009) adverte que o poder “(...) se exerce mais do que se possui” (FOUCAULT, 2009, p.29-30); portanto, o poder não se caracteriza como um privilégio que teria sido adquirido pela classe dominante, mas ele é, sobretudo, “efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos dominados” (FOUCAULT, 2009, p.29-30). Por outro lado, o poder também “não se aplica pura e simplesmente, como uma obrigação ou proibição, aos que não têm; ele os investe, passa por eles e através deles, apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se nos pontos em que ele os alcança” (FOUCAULT, 2009, p.30). Para filósofo, as relações de poder

(...) não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo, que se há continuidade (realmente elas se articulam bem, nessa forma, de acordo com toda uma série de complexas engrenagens), nem homologia, mas especificidade de mecanismo e de modalidade (FOUCAULT, 2009, p.29).

Em uma de suas entrevistas realizadas em *Microfísica do Poder*, Foucault (1999), faz

uma reflexão sobre certas transformações que estariam ocorrendo nas relações de poder. São as palavras do filósofo:

Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento no corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso, daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... E, depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quando se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. Descobriu-se, desde então, que os poderes da sexualidade podiam se atenuar e tomar outras formas... Resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual (FOUCAULT, 1999, p.147-158).

Já em *Defesa da Sociedade*, Foucault (1999a) vai explicar que, desde o século XVIII, duas tecnologias de poder foram introduzidas, não sem defasagem cronológica. Essas tecnologias se sobrepõe; uma é a técnica disciplinar, aquela centrada no corpo, manipulando-o para torná-lo úteis e dóceis e, produzindo, deste modo, efeitos individualizantes; a outra tecnologia de poder, não é centrada no corpo, mas na vida; portanto,

(...) uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso compensar seus efeitos. **É uma tecnologia que visa portanto não o treinamento individual, mas pelo equilíbrio global, algo como uma homeóstase: a segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos** (FOUCAULT, 1999a, p.297 grifos meus)

Foucault (1999a) desenvolve a noção de biopoder como uma estratégia focalizada na gestão e regulação da vida, a partir de uma “idéia [...] de que a sociedade ou o Estado, ou o que deve substituir o Estado, tem essencialmente a função de incumbir-se da vida, de organizá-la, de multiplicá-la, de compensar suas eventualidades, de percorrer e delimitar suas chances e possibilidades biológicas” (FOUCAULT, 1999a, p.313).

No último capítulo de *Microfísica do Poder*, ao desenvolver o tema da “governamentalidade”, Foucault (1999) já havia apresentado a noção de população, que se desenvolveu, historicamente, na metade do século XVIII, num processo em que ela (a população) emerge como problema político, como objetivo fim do governo. Ao tratar das

questões de governo, o Foucault (1999) se interroga: “E qual pode ser o objetivo do governo? Não certamente governar, mas melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde etc.” (FOUCAULT, 1999, p.289).

Prossegue, o filósofo, explicando que os instrumentos que o governo utilizará para alcançar esses fins – que de certa maneira são imanentes à população –, são as campanhas, por meio das quais é possível agir diretamente sobre a população, entre outras técnicas, que também permitirão dirigir a população. Para Foucault (1999), esta última “aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer; como inconsciente, em relação àquilo que se quer que ela faça” (FOUCAULT, 1999, p.289).

Essas noções, associadas com as noções de ‘governamentalidade’ – que serão ampliadas no próximo tópico –, contribuíram para uma compreensão da construção do campo da EaD no Brasil como estando entrelaçada com essa forma de poder que se constituiu no ocidente no final do Século XVIII e que, tornou-se mais evidente, na contemporaneidade. E, particularmente, para o entendimento do movimento de construção desse campo, como uma forma possível de regular a vida de uma multiplicidade humana, que precisa ser ‘formada’ e, sobretudo, ‘ajustada’, com as demandas impostas pelas reconfigurações sociais, políticas, econômicas e culturais que, já estão em curso, no mundo contemporâneo. Logo, este trabalho está sendo realizado com uma tarefa bem específica, qual seja, a de examinar o modo como a EaD vem sendo produzida na educação brasileira e, com isso, mostrar o seu ‘papel’ enquanto uma estratégia de regulação da população.

### 2.3. GOVERNAMENTALIDADE

Para fazer uma abordagem sobre o termo ‘governamentalidade’, proponho retomar brevemente as principais discussões realizadas por Foucault (2008) no curso *Segurança, Território, População*, ministrado no ano de 1978, no Collège de France. Antes, porém, convém antecipar que esse curso – da forma como será relatado a seguir –, apresenta-se no formato de um ‘resumo’, pois é o resultado de um árduo trabalho de assimilação do percurso realizado pelo filósofo no desenvolvimento do conceito de ‘governamentalidade’. Por isso,

talvez, nem devesse ser incorporado desta maneira, nesta tese; no entanto, fiz questão de apresentá-lo assim, pois estou certa de que a apropriação desse movimento pode contribuir, não apenas para a compreensão das condições de emergência da governamentalidade (historicamente), mas para um entendimento das questões que envolvem o nosso tempo.

Veremos que, o termo ‘governamentalidade’ aparece no curso *Segurança, Território, População*, como uma forma de poder que tem a economia política como principal forma de saber e os dispositivos de segurança como instrumento técnico essencial. Esse termo foi cunhado por Foucault (2008) como “o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população” (FOUCAULT, 2008, p.143).

Nesse curso, Foucault (2008) está interessado em compreender como emergiu no século XVIII essa tecnologia de poder que tem por alvo principal a população. Dividido em 13 aulas, o curso permite olhar como o filósofo desenvolve suas formulações, sobretudo, como vai tecendo, historicamente, a passagem de um tipo de racionalidade baseada na soberania sobre o território à outra, de regulação da população. Ao realizar essa discussão, o filósofo faz uma demonstração de como funcionam os dispositivos de segurança que, segundo ele, permanece em evidência na contemporaneidade, embora também coexistam todos os outros. No sistema de Soberania prevalece o Sistema Legal ou Jurídico, com sua forma de proibição e punição; no Mecanismo Disciplinar, a lei permanece, mas são acrescentados outros mecanismos de vigilância, que tem por finalidade a correção dos indivíduos; e, no Mecanismo de Segurança, acontece a prevenção dos fenômenos antes que eles aconteçam. A questão levantada por Foucault (2008) é a seguinte:

➤ **A sociedade está se tornando de segurança?**

Partindo do exemplo da punição do roubo no Sistema Legal Jurídico, Foucault (2008) faz a seguinte indagação: como manter um tipo de criminalidade dentro dos limites que sejam social e economicamente aceitáveis? Para responder essa pergunta, o filósofo analisa três exemplos para, a partir deles, fazer a distinção dos mecanismos de poder: no Sistema Legal, o exemplo do roubo; no Disciplinar, o exemplo da Lepre; no Dispositivo de Segurança, o exemplo da varíola. Em resumo, Foucault (2008) procura mostrar que a Soberania, capitaliza um território, coloca o problema na sede do Governo. A Disciplina arquiteta um espaço, o problema está na distribuição hierárquica dos elementos. E, finalmente, a Segurança, procura

o ambiente em função de acontecimentos que precisa regularizar num contexto multivalente e transformável, onde o espaço é o meio; é o suporte e o elemento de circulação de uma ação. Dessa forma, explica o filósofo que não se trata mais de um território geográfico, mas global. Trata-se de pensar no governo das coisas (ou dos humanos) que estão nesse espaço, no governo da população.

Ao referir-se às características gerais dos dispositivos de segurança, Foucault (2008) o faz a partir da relação do governo com o acontecimento. O filósofo contextualiza o século XVIII, apresentando-o como o contexto que pretende focalizar ou, mais precisamente, um curto período de três anos na França<sup>35</sup>. E, ao longo de suas aulas, procura desenvolver o contexto para, a partir dele, demonstrar como chegou a determinados conceitos; ou seja, é na própria análise do acontecimento que o filósofo produz seus conceitos; e, um dos acontecimentos em foco é a escassez alimentar.

Para o filósofo, a escassez alimentar não é exatamente a fome. É a insuficiência atual da quantidade de cereais necessária para fazer uma nação subsistir; é o estado de raridade dos alimentos. Esse estado de raridade faz os alimentos subirem. Quanto mais os preços sobem, mais os que detêm os objetos escassos procuram estocá-los para os preços subirem mais ainda; é, assim, até o momento em que as necessidades mais elementares da população deixam de ser satisfeitas. De acordo com Foucault, a escassez alimentar é, para os governantes, o tipo de acontecimento a evitar. Por quê? a escassez alimentar tem conseqüências imediatas no meio urbano. Ela é menos difícil de suportar no meio rural. Ela acarreta revolta. E, segundo o filósofo, a revolta é a grande coisa a evitar pelo governo.

Foucault (2008) faz uma abordagem sobre o horizonte filosófico-político sobre cujo fundo a escassez aparece. Para o filósofo, existem duas categorias mediante as quais o pensamento político tentava pensar a inevitável desgraça. A primeira é a má fortuna, algo sobre o qual não se tem controle, como é o caso da fome, da seca, da geada, do excesso de umidade, entre outros. O filósofo explica que a má fortuna não é uma constatação de impotência; é todo um conceito político moral cosmológico que, desde a antiguidade até Maquiavel e, por fim, até Napoleão, não foi uma maneira apenas de pensar filosoficamente a “desgraça” política, mas um esquema de comportamento político. O responsável político joga

---

<sup>35</sup> Essa análise pode ser entendida como uma revisão de seus escritos em *Vigiar e Punir*, pois nessa obra Foucault (1987) procura fazer uma crítica, mostrando que o mesmo século que criou a liberdade, também produziu a disciplina.

com a má sorte e, como Maquiavel mostrou, há toda uma série de regras de jogo em relação à má fortuna. Logo, a escassez alimentar aparece como uma das formas fundamentais da má fortuna para um povo e para uma soberania.

A segunda matriz filosófica e moral que permite pensar a escassez alimentar é a má natureza do homem; ela se liga ao fenômeno da escassez alimentar na medida em que vai aparecer como castigo. A má natureza do homem vai influir sobre a escassez alimentar; vai aparecer como um de seus motivos na medida em que a avidez dos homens (seu egoísmo) vai provocar todos esses fenômenos de estocagem e retenção de mercadoria. E isso vai acentuar, ainda mais, o fenômeno da escassez alimentar.

Ao tratar dessas questões, Foucault (2008) faz a seguinte pergunta: Nas técnicas de governo, de gestão política e econômica de uma sociedade o que se vai fazer contra a escassez alimentar? Como impedi-la? Como preveni-la? O filósofo explica que desde há muito tempo, estabeleceu-se contra ela um sistema de legalidade e um sistema de regulamentos para impedir a escassez alimentar. Existe um sistema jurídico e disciplinar, que traz limitações de preços, proibições de estocagem, de exportação, etc. O sistema de vigilância, por sua vez, funciona no controle do estoque para impedir a circulação de um país a outro. Para que? Foucault argumenta: para regulação por baixo do preço de venda; para que os camponeses tenham o menor lucro; para a gente da cidade se alimentar ao preço mais baixo. A consequência é que os salários pagos a elas também seja o mais baixo possível. Trata-se de uma regulação por baixo, seja do preço da venda, do lucro, do custo da compra, do salário.

Por fim, Foucault (2008) mostra que esse é o grande princípio político que foi estabelecido pelo Mercantilismo em suas técnicas de governo e de gestão da economia. O filósofo analisa esse sistema como o de “antiescassez alimentar”. A questão, então, é saber: o que vai acontecer com esse sistema de proibições? Todos os cereais serão colocados no mercado. Desse modo, a escassez será limitada. Por outro lado, as proibições (estocagem e elevações de preços) vão impedir que os preços disparem nas cidades. E mais, que as pessoas se revoltam. O sistema antiescassez alimentar é compreendido por Foucault (2008) como um sistema essencialmente centrado num acontecimento eventual; um acontecimento que poderia se produzir e que, procura impedir que se produza, antes que ele se inscreva na realidade. De acordo com o filósofo, esse sistema fracassou; fracassos esses, bem conhecidos e mil vezes constatados.

Avançando em suas formulações, Foucault (2008) procura mostrar como os



mecanismos de disciplina e segurança tratam de maneiras diferentes o “acontecimento”, sobretudo, focalizando a racionalidade governamental e a emergência da população. Com esta última, é estabelecida uma divisória na qual o povo aparece como aquele que resiste à regulação da população, que tenta, enfim, escapar desse dispositivo pelo qual a população existe como instrumento e condição (de regulação).

Observa o filósofo que se quisermos caracterizar um dispositivo como de segurança, é necessário compará-lo com os mecanismos disciplinares. A disciplina é “centrípeta”, funciona na medida em que isola um espaço. O dispositivo de segurança, por sua vez, agrega novos elementos, tendem a uma ampliação perpétua. Dito de outra forma, a disciplina regulamenta tudo, não deixa escapar nada; não permite, por exemplo, o *laisser-faire*. O dispositivo de segurança, ao contrário da disciplina, “deixa fazer”. No caso analisado por Foucault (2008), o dispositivo de segurança deixaria os preços subirem, a escassez se estabelecer, as pessoas passarem fome, enfim, tudo funcionaria numa lógica diferente da disciplina. O dispositivo de segurança só interfere para não permitir que algo aconteça e, no caso em discussão, para não deixar que se instale o flagelo geral da escassez alimentar. Em resumo, Foucault está procurando explicar que: A lei proíbe, a disciplina prescreve e a segurança fornece alguns instrumentos de proibição e prescrição.

Foucault (2008) mostra que o Liberalismo funciona nessa racionalidade, ou seja, tem a liberdade como ideologia e as técnicas como instrumentos de governo. Trata-se, enfim, de uma liberdade que é o “correlativo” da implantação dos dispositivos de segurança. Um dispositivo que só poderá funcionar se forem dadas certas condições que nada mais é do que um tipo de liberdade, no sentido em que essa palavra aparece no século XVIII, ou seja: liberdade como possibilidade de movimento, de deslocamento, de processo de circulação tanto de pessoas, como de coisas.

➤ **E, quais são as características do Dispositivos de Segurança?**

Para explicar características gerais dos dispositivos de segurança, Foucault (2008) focaliza a distinção entre os mecanismos de segurança e disciplina, procurando mostrar *como* esses mecanismos tratam de maneira diferente a normalização. O filósofo é enfático ao afirmar que entre lei e norma existe uma relação. O problema é, então, compreender como se desenvolvem as técnicas de normalização, que é específica da segurança. A normatização é diferente de normalização; a primeira é intrínseca; a Lei impõe a norma, ou seja, normatiza, contingência a operação da norma; estabelece, enfim, a demarcação entre o normal e o

anormal. A normalização, por sua vez, se dá por técnicas e procedimentos; na normalização disciplinar, o fundamental não é o normal e o anormal, mas a norma (A disciplina diz “não”; “não pode”; coloca o problema da obediência).

Foucault (2008) toma como exemplo o problema da varíola e das campanhas de inoculação do século XVIII, bem como a emergência de noções como: caso, risco, perigo, crise e, ainda, relaciona esses casos com as formas de normalização na disciplina e nos mecanismos de segurança. Para o filósofo, a prática da variolização e vacinação eram “impensáveis” nos termos da racionalidade médica do século XVIII. Era apenas um puro dado, até que em meados do século XIX, com Pasteur, aparece uma explicação racional, passando a ser pensada em termos de cálculo das probabilidades, graças aos instrumentos estatísticos de que se dispunha. É através de tudo o que acontece na prática de inoculação, na vigilância a que são submetidas as pessoas, no conjunto dos cálculos através dos quais se procura saber se, de fato, vale ou não a pena inocular as pessoas. A questão, então é saber: Ao inoculá-las, que risco se corre? Morrer da inoculação? Ou da própria doença?

Foucault (2008) procura mostrar que a doença deixa de ser compreendida como “reinante”, ou seja, uma espécie de doença substancial, que estaria ligada a um país, uma cidade, um clima, um grupo de pessoas, uma região, um modo de vida... A partir do momento em que são feitas análises quantitativas de sucessos e insucessos no caso da varíola, quando passam a calcular as diferentes eventualidades da morte ou da contaminação, a doença deixa de ser vista como “reinante”, cedendo lugar a outro modo de percebê-la. A doença agora vai aparecer como uma distribuição de casos numa população que será circunscrita no tempo e no espaço. É o aparecimento da noção de caso, que não é individual, mas uma maneira de individualizar o fenômeno coletivo de uma doença.

Assim, numa análise da distribuição de casos é possível identificar a propósito de cada indivíduo ou de um grupo, qual o risco que se corre, seja de contrair a doença, de morrer dela ou de se curar. A noção de risco passa a ser central. Outra noção importante é a de perigo; podem-se, ainda, identificar, não na categoria geral de epidemia, fenômenos que podem fazer multiplicar a doença. Foucault esclarece que é preciso, então, que se faça uma série de intervenções que não vão ter por meta, anular a doença em todos os sujeitos em que ela porventura apareça. O sistema disciplinar, aplicado nos regulamentos de epidemia ou, ainda, nos regulamentos de doenças endêmicas, como a lepra, procura tratar a doença, anular o contágio pelo isolamento dos indivíduos doentes (em relação aos que não estão).

O outro dispositivo, que aparece com a variolização e vacinação, não vai se preocupar com esse tipo de demarcação (entre os que estão doentes e os que não estão). Vai procurar levar em conta a população, ou seja, verificar o coeficiente de mortalidade provável, em matéria de acometimento da doença ligada a uma população. Por fim, Foucault (2008) faz um percurso, trabalhando com alguns exemplos: tomou inicialmente o problema da cidade, da escassez alimentar, da epidemia; esses fenômenos são, segundo o filósofo, fenômenos da cidade.

Existe, para Foucault (2008), uma correlação entre a técnica de segurança e a população. É preciso, portanto, entender o problema da população na ótica do mercantilismo e da fisiocracia ou, ainda, da população como operadora das transformações dos saberes: da análise das riquezas à economia política, da história normal à biologia, da gramática geral à filologia histórica.

➤ **E, por que estudar a Governamentalidade?**

Para abordar o problema do Estado e da População. Diz Foucault: “Vivemos na era da “governamentalidade”. Ao fazer essa afirmação, o filósofo acrescenta: “se quiserem, o Estado em sua sobrevivência e o Estado em seus limites só devem ser compreendidos a partir das táticas gerais da governamentalidade” (FOUCAULT, 2008, p. 145). Explica o filósofo, que o Estado de Governo não é mais essencialmente definido por sua territorialidade, mas por uma massa de população, com seu volume, sua densidade. Esse Estado de Governo tem por objeto a população. Prossegue, Foucault (2008), mostrando que essa governamentalidade

nasceu [em primeiro lugar] a partir de um modelo arcaico, o da pastoral cristã; em segundo lugar, apoiando-se num modelo, ou antes, numa técnica diplomático-militar; e, enfim, em terceiro lugar, como essa governamentalidade só pôde adquirir as dimensões que tem graças a uma série de instrumentos bem particulares, cuja formação é contemporânea, precisamente da arte de governar e que chamamos, no antigo sentido do termo, o sentido dos séculos XVII e XVIII, de “polícia” (FOUCAULT, 2008, p.146).

O pastorado no Oriente é apresentado por Foucault (2008) como um tipo de relação fundamental entre Deus e os homens, sendo que o rei participa dessa estrutura pastoral da relação entre Deus e os homens. Logo, de acordo com o filósofo, o pastorado cristão é diferente do tema pastorado desenvolvido no Oriente mediterrâneo, no Egito, Assíria,

Mesopotâmia, entre os Hebreus.

Explica Foucault (2008) que o tema da pastoral foi modificado pelo pensamento cristão, que corresponde ao governo das “almas”. O pastorado cedeu lugar a uma rede institucional densa, complexa. No cristianismo, o pastorado está ligado à arte de dirigir, de guiar, de conduzir, de modo que a sociedade cristã é, de certa forma, mais pastoral. O pastorado é, para o filósofo, uma arte de governar os homens; é o pano de fundo da governamentalidade.

Nesse curso, Foucault (2008) levanta outras questões que também são fundamentais para uma compreensão das condições de emergência dessa nova “governamentalidade”, ou seja, desse conjunto de procedimentos, cálculos e táticas que permitem exercer um tipo de poder que tem por alvo a população.

➤ **E, qual a lição desse curso para esta pesquisa?**

A leitura do trabalho de Foucault (2008), da forma como foi desenvolvida aqui, não teria nenhum sentido se não tivesse sido construída para tirar uma lição para esta pesquisa. E, a pergunta que fica é a seguinte: o que esse curso me faz pensar? De que maneira pode contribuir para a pesquisa que estou desenvolvendo? Se, como vimos, a economia geral do poder está se tornando da ordem da segurança, então, como os dispositivos de poder operam na contemporaneidade?

Em se tratando da educação brasileira, é possível observar que as políticas públicas estão voltadas para a inclusão social, configurando-se como estratégias de segurança, seja na perspectiva de uma regulação econômica ou da produção de novas subjetividades compatíveis e adaptadas com as mudanças que não cessam de aparecer, no mundo contemporâneo. A tese de Santos (2010), intitulada *Inclusão Escolar e a Educação para Todos*, por exemplo, apresenta um estudo sobre as políticas de inclusão social e aponta como essas políticas estão envolvidas com a produção de sujeitos mais autônomos, autoregulados e, sobretudo, ajustados com a produção de outras formas de viver, característicos da contemporaneidade. Ao tomar como material de pesquisa documentos internacionais e nacionais, bem como artigos de revistas dirigidas a educadores e, ainda, embasada nos conceitos de ‘governamentalidade’, ‘governo’, ‘biopoder’ e ‘norma’, a autora consegue dar visibilidade à determinados usos que têm sido atribuídos à inclusão escolar em suas implicações com a sociedade contemporânea.

A tese de Bujes (2002), intitulada *Infância e Maquinarias*, também pode servir de

exemplo, de como as políticas voltadas para a educação estão implicadas em questões de governo. Amparada nas formulações de Foucault e tendo como foco o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do Ministério da Educação, a autora demonstra como são articulados os discursos sobre a infância (e, sobretudo, de criança da mais tenra idade) com o objetivo tanto de torná-la produtiva para o Estado quanto para consolidar determinados saberes pedagógicos. Em sua tese, a autora demonstra que os saberes sobre infância estão voltados para a instituição de um determinado jeito de ‘ser’ criança.

A Tese de Rocha (2005), intitulada *Escola na mídia: nada fora de controle*, igualmente se inscreve numa perspectiva “foucaultiana” de pesquisa, trazendo contribuições para um entendimento de como funcionam os discursos na atualização da instituição escolar na contemporaneidade. Ao analisar textos publicados sobre ‘escola’ em diferentes mídias, a autora procura compreender as condições de possibilidade que permitiram a instituição escolar de se ‘modernizar’ para prosseguir produzindo “corpos e mentes dóceis, disciplinados, educados, controlados, com o mínimo exercício de violência explícita, e a máxima utilização da vigilância contínua, explícita e internalizada”.

Para tanto, a autora examina as reportagens da Revista ‘IstoÉ’, do período de 1998 a 2002, problematizando-as naquilo que afirmam em relação à escola, violência escolar, novas tecnologias de informação e comunicação, mecanismos de controle, entre outros, inclusive a educação a distância. Convém frisar que a educação a distância foi um dos temas mais exaustivamente discutido pela autora, que a analisou como mais uma das diversas estratégias que permitirão que a educação ainda permaneça soberana, nesse amplo processo de transformação pelo qual vem passando a educação escolarizada.

A Tese de Gerson (2007), intitulada *A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal – os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e IstoÉ*, também pode se constituir como um outro exemplo de como a educação funciona como um dispositivo da governamentalidade. Também amparada em Foucault e, tendo escolhido como objeto de estudo, a mídia como um dispositivo produtivo da governamentalidade neoliberal, a autora faz várias demonstrações de como as revistas operam como via de circulação e instrumento de articulação das relações poder-saber neoliberais. A partir dos textos analisados, a autora consegue demonstrar determinadas ênfases em resultados, excelência, competência, entre outros aspectos, que são característicos das racionalidades e práticas que têm como parâmetro o projeto político neoliberal.

E são inúmeras as possibilidades que as formulações de Foucault abrem para percebermos como operam os dispositivos de uma determinada época. No caso desta tese, penso que é perfeitamente possível pensar numa aproximação do movimento de construção do campo da EaD no Brasil com o contexto histórico e cultural mais amplo e, a partir daí, analisar as iniciativas políticas de fabricação desse campo como ações produzidas ao nível da população; visto desta forma, as diferentes medidas tomadas na fabricação desse campo, no país, seriam percebidas como ações, que visam não apenas interferir nos problemas que são apontados para serem afrontados com o emprego da EaD, mas, principalmente, para capturar os indivíduos através dos diferentes níveis de formação, de modo a ajustá-los às novas configurações contemporâneas.

Talvez, os meus leitores já estejam se perguntando: Afinal, de que contexto ela está falando? Fiz a opção de apresentá-lo separadamente, de modo que, no próximo capítulo, intitulado, *Ampliando os Horizontes*, proponho: **a)** situar o contexto histórico e cultural em que estou trabalhando, a partir de um mapeamento das grandes mudanças do mundo contemporâneo; **b)** apresentar alguns relatos sobre a globalização, o cenário internacional em curso e o emprego da TIC; e, **c)** examinar o Relatório intitulado *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, publicado em 2001, com apoio do MEC e da UNESCO, buscando apreender, daquilo que anunciam, os desafios que estariam sendo colocados para a educação no cenário contemporâneo. Acredito que a composição dessa ‘paisagem’ será útil para uma problematização posterior daquilo que os discursos da política educacional brasileira apregoam como ‘tarefa’ para a EaD resolver, no país.

### **3. AMPLIANDO OS HORIZONTES: A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI E OS USOS DAS TIC**

#### **3.1. NOVOS TEMPOS: OUTRAS EXIGÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO?**

**Seres humanos, pessoas daqui e de toda parte, vocês que são arrastados no grande movimento da desterritorialização, vocês que são enxertados no hipercorpo da humanidade e cuja pulsação ecoa as gigantescas pulsações deste hipercorpo, vocês que pensam reunidos e dispersos entre o hipercórtex das nações, vocês que vivem capturados, esquarterados, nesse imenso acontecimento do mundo que não cessa de voltar a si e de recriar-se, vocês que são jogados vivos no virtual, vocês que são pegos nesse enorme fluxo do ser, sim, no núcleo mesmo desse estranho turbilhão, vocês estão em casa. Bem vindos à nova morada do gênero humano. Bem vindos aos caminhos do virtual.**

(LÈVY, 1996, p.150)

Rifkin (2004), um dos autores que vêm desenvolvendo interessantes análises sobre as grandes mudanças do mundo contemporâneo, traz algumas contribuições que, além de proporcionar um entendimento dos desafios da sociedade contemporânea, também funcionam como um alerta para a percepção de que as [...] grandes mudanças na história [...], vão pegando a sociedade de surpresa até que um dia tudo o que sabemos de repente torna-se ultrapassado e percebemos que estamos em um mundo totalmente novo” (RIFKIN, 2004, p.111).

De seu texto “A Nova Cultura do Capitalismo”, é possível destacar alguns elementos que podem contribuir para um possível entendimento das transformações da sociedade contemporânea e os tipos de exigências que podem estar sendo colocadas para a educação.

Para esse autor, estamos entrando numa economia cultural — a era do acesso — com mudanças profundas que alteram a nossa maneira de pensar, agir e estabelecer relações sociais. Nessa nova economia cultural, a organização da vida comercial se altera e cede lugar a “um mundo de símbolos, webs e laços de feedback, conectividade e interatividade, em que os limites e as fronteiras se tornam indiscutíveis e tudo o que é sólido se desmancha no ar” (RIFKIN, 2004, p.111).

Nessa nova era — também apontada pelo autor como a “nova era do capitalismo”—, o acesso passa a ter mais valor que a aquisição de bens materiais. A cultura passa, então, a ser arrastada para o campo econômico, “graças ao domínio que as novas tecnologias de comunicação estão começando a ter na vida diária” (RIFKIN, 2004, p.111). A comunicação passa a ser mais valorizada, existindo uma ligação inseparável entre ela e a cultura. Contudo, de acordo com o autor, o cerco comercial acaba transformando a cultura em “commodities”. As indústrias culturais podem ser percebidas como um setor da economia global que cresce rapidamente, de modo que as realidades virtuais do ciberespaço vão se tornando “a linha de frente dos campos comerciais na Era do acesso” (RIFKIN, 2004, p.113).

Das formulações de Rifkin (2004), convém destacar alguns pontos cruciais que dizem respeito a esse novo capitalismo que está em gestação no mundo contemporâneo e que, segundo o autor, dominarão a agenda política do século XXI. Para o autor, estamos vivendo um período de transição: de um modo de produção para um modo de consumo; de uma cultura tradicional para uma cultura do consumo; de uma economia industrial para uma economia da experiência.

O autor explica que, nesse contexto, os recursos culturais são transformados em experiências e entretenimentos pagos e a vida cultural passa a focalizar as questões de acesso e inclusão. Além disso, os direitos de acesso migram dos domínios do social para o comercial; as noções de participação democrática e de direitos se modificam, direcionando-se para o mercado; a participação também se desloca dos domínios do político para o comercial, priorizando o consumo; a posse cede lugar ao acesso, sendo que este último passa a ter mais valor. O sucesso também muda de foco, passando a ser medido não mais pela acumulação de bens, mas pela possibilidade de acesso à produção cultural.

Drucker (2004), em seu livro intitulado *A Sociedade Pós-Capitalista*, também trata dessas questões; notadamente, quando proclama o advento da ‘sociedade do conhecimento’. Ao utilizar esse termo, o autor está se referindo à constituição de uma nova maneira de organização social, em que “(...) o recurso econômico básico — ‘o meio de produção’, para



usar a expressão dos economistas – já não é o capital nem os recursos naturais [...] nem o ‘trabalho’. **É e será o conhecimento**” (DRUCKER, 2004, p.10, grifos do autor).

Ainda em relação às mudanças que estão ocorrendo nessa nova era do capitalismo, as palavras de Axt *et al* (2004) são oportunas. Ao discutirem os modos de subjetivação em ambientes virtuais e, com recurso, às reflexões de Virilio (2009)<sup>36</sup>, afirmam que, agora, a velocidade é que tem valor; ela está ligada à riqueza e ao poder; o seu movimento é tão veloz que chega a exterminar o próprio tempo, “instaurando uma ditadura do movimento, do impensado, do deslocamento zero na velocidade, com a inércia polar, tempo de não pensar, de agir automaticamente, instantaneamente(...)” (AXT *et al*, 2004, p.5). E, ainda embasadas nas formulações de Virilio (1999), as autoras afirmam que, congregado à essa “(...) compressão temporal tem-se a generalização da televigilância, constituindo um campo existencial vigiado, perscrutado e contínuo (sem mais divisões entre turnos – dia/noite)” (AXT *et al*, p.4-6).

Nesse contexto, a informação, assume um papel central. De acordo com Castells (2000), nossa sociedade pode ser compreendida como a geração de informação, que não se prioriza mais produtos e riquezas, mas a informação que, segundo o autor, retroalimentam-se, conectando culturas. Em outro trabalho, Castells (2008) aponta a Internet como a base tecnológica para a forma de organização da Era da Informação: a rede.

Ao fazer uma abordagem sobre o papel da internet e das redes de computadores em suas relações com as mudanças sociais e, entre indivíduos, empresas e países, Castells (2008) ressalta que a internet tornou-se uma rede de comunicação global, mas seu uso e sua realidade em evolução são produto da ação humana sob as condições específicas do contexto histórico. Apresenta, dados e pesquisas detalhadas para uma compreensão da Internet, como o meio pelo qual nos tornamos habitantes dessa rede global. De acordo com o autor, as redes foram estruturadas como ferramentas capazes de congregar recursos em torno de metas objetivamente definidas.

Das observações realizadas por Castells (2008), convém destacar a que diz respeito ao significado da Internet na sociedade contemporânea. De acordo com o autor, a tecnologia da informação é hoje o que a eletricidade foi na era industrial. A formação de redes é uma prática humana muito antiga, que ganhou novo significado na atualidade, transformando-se

---

<sup>36</sup> VIRILIO, Paul. A bomba informática. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

em redes de informação energizadas pela internet. Observa o autor que as redes apresentam vantagens como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente de rápida mutação. E, na atualidade, elas estão se proliferando em todos os domínios da economia e da sociedade.

Castells (2008) explica que no final do século XX, três processos independentes se uniram, inaugurando uma nova estrutura social baseada em redes: 1) As exigências da economia por flexibilidade administrativa e por globalização do capital, da produção e do comércio; 2) As demandas da sociedade, em que os valores da liberdade individual e da comunicação aberta tornaram-se supremos; 3) Os avanços extraordinários na computação e nas telecomunicações possibilitados pela revolução microeletrônica.

Para o Castells (2008), a sociedade de rede vem causando impactos nas relações sociais, com novas formas de convívio e, sobretudo, trazendo outras possibilidades de estabelecimento de negócios, de realização de atividades econômicas, políticas e culturais. Essas novas relações estão passando a ocorrer de maneira virtual e só se tornaram possíveis com a utilização da Internet, o que permitiu a comunicação efetiva de muitos com muitos, num determinado momento, em escala global. Afirma o autor que, como ferramentas, as redes apresentam algumas vantagens:

As redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente em rápida mutação. É por isso que as redes estão proliferando em todos os domínios da economia e da sociedade [...] (CASTELLS, 2008, p.7)

Lèvy (2007) também vem desenvolvendo exaustivas análises sobre a Internet, concebendo-a como “o símbolo do grande meio heterogêneo e transfronteiriço”(Lèvy, 2007, p.12) designado por ele mesmo como *ciberespaço*. Ao propor situar a atual evolução a partir de uma perspectiva antropológica, o filósofo almeja forjar uma “visão positiva” na perspectiva de contribuir para uma orientação no “labirinto” desse mundo que está sendo criado e, cuja mutação, é de grande alcance. Para Lèvy (2007), voltamos a ser nômades. Afirma o filósofo:

Mexer-se não é mais deslocar-se de um ponto a outro da superfície terrestre, mas atravessar universos de problemas, mundos vividos, paisagens dos sentidos. Essas derivas nas texturas da humanidade podem recortar trajetórias balisadas nos circuitos de comunicação e de transporte, mas as navegações transversais, heterogêneas dos novos nômades exploram outro espaço. Somos imigrantes da subjetividade. LÈVY, 2007, p.14).

Lèvy (2007) observa que as novas técnicas de comunicação por mundos virtuais põem em novas bases os problemas do laço social, concebido por ele, como a “hominização”. Para o filósofo, o “[...] processo de surgimento do gênero humano, não terminou, mas acelera-se de maneira brutal” (LÈVY, 2007, p.15). O espaço do novo nomadismo deixa de ser o do território geográfico, o das instituições ou dos Estados, “ [...] mas um espaço invisível de conhecimentos, saberes, potências de pensamento em que brotam e se transformam qualidades do ser, maneiras de constituir sociedade” (LÈVY, 2007, p.15). Para o autor, não vivemos mais o tempo da história, nem temos como referência a escrita, a cidade, o passado, mas de um espaço móvel, paradoxal. “Não o apreendemos como uma sucessão, só interrogamos as tradições, a seu respeito, por meio de perigosas ilusões de óptica. Tempo errante, transversal, indeterminado, como o que antecede as origens” (LÈVY, 2007, p.15-16).

A reflexão desses autores permite observar que estamos vivenciando tempos de grandes transformações, onde a nova ‘ordem’ passa a ser a de ‘mutação’, ‘mobilidade’, ‘flexibilidade’, ‘velocidade’, etc. Os impactos das inovações tecnológicas revolucionam, apresentam perplexidades, desafios, incertezas; modificam o cenário, acenando novas concepções de tempo e espaço e, com isso, outras maneiras dos indivíduos se situarem no mundo. Nessa conjuntura, não poderia, igualmente, estar ocorrendo deslocamentos nas maneiras de se conceber os fins da educação e o governo dos indivíduos?

Logo, fico me perguntando: Qual o sentido tem sido dado para a Educação no Século XXI? Qual a sua relação com os acontecimentos acima descritos e com as iniciativas políticas de construção do campo da EaD no Brasil? É o que proponho a discutir; antes, porém, julgo necessário apresentar alguns relatos sobre a globalização, o cenário internacional em curso e o emprego das TIC, bem como de alguns entendimentos sobre as implicações de seus usos na política.

### 3.2. A GLOBALIZAÇÃO, O CENÁRIO INTERNACIONAL EM CURSO E OS 'USOS' DAS TIC

Vários autores vêm fazendo importantes abordagens sobre a Globalização; todavia, a reflexão de Hall (2000) pode ser útil para uma primeira aproximação. Ao tentar entender o impacto da globalização sobre as identidades nacionais, o autor afirma que uma de suas características é “a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos de um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” (HALL, 2000, p.69).

Outra interessante abordagem sobre os acontecimentos do mundo atual é realizada por Frey Klaus (2002), em seu artigo intitulado *Governança eletrônica: Experiências de cidades européias e algumas lições para países em desenvolvimento*. Nele, o autor afirma que nesses tempos de globalização, as cidades do mundo inteiro vêm sendo provocadas por intensas mudanças sociais, econômicas e políticas. Afirma o autor:

Transformações recentes requerem modelos de gerenciamento inovadores — assim como novos instrumentos, procedimentos e formas de ação — a fim de permitir que os administradores públicos lidem com os desafios propostos por uma sociedade globalizada. Por um lado é necessário encontrar respostas e soluções rápidas para problemas cujas causas antes ficavam fora da esfera de influência do administrador público. Por outro, **é uma tarefa essencial explorar e disponibilizar as chances e oportunidades relacionadas a tais transformações, em favor tanto da administração pública, quanto da própria população** (FREY KLAUS, (2002, p.141 Grifos meus).

O autor faz uma discussão sobre a globalização e suas conseqüências, enfatizando, sobretudo, sobre as mudanças atuais em termos de desenvolvimento econômico e tecnológico, especialmente, de como elas vêm impondo novas formas de interação e participação social. Considera as novas formas de “interconectividade” e analisa o potencial das TIC em contribuir como uma alternativa de interação e participação nas novas tendências em gerenciamento público e definição de políticas.

Conclui o autor que existem inúmeras possibilidades de os governos locais apropriarem-se das TIC para criar uma “administração pública mais democrática e eficiente” (FREY KLAUS, 2002, p.160); entretanto, alerta, que sua utilização “em favor dos cidadãos locais, e em perspectiva emancipatória, não dependerá da tecnologia em si, mas, sobretudo,

das decisões políticas e econômicas tomadas pelos governos locais” (FREY KLAUS, 2002, p.160).

Na esteira das preocupações com as TIC destaca-se, ainda, o trabalho de Cepik & Eisenberg (2002), intitulado “Internet e as Instituições Políticas Semiperiféricas”. Nele, os autores analisam as ambigüidades presentes nos debates sobre as novas TIC e alertam que diversos estudos já vêm demonstrando que “[...] as TIC(s), como qualquer outra tecnologia, têm conseqüências ambíguas e sempre contraditórias sobre a vida social” (CEPIK & EISENBERG, 2002, p.293) e que em matéria de política, “as TIC(s) têm o potencial de produzir soluções rápidas e inovadoras para antigos problemas, mas podem produzir novos problemas, especialmente criando novas formas de exclusão que já foram conceitualizadas como ‘exclusão digital’” (CEPIK & EISENBERG, 2002, p.293).

Fishkin (2002), em seu artigo intitulado “Possibilidades Democráticas Virtuais” também faz uma reflexão sobre a maneira como as novas TIC podem alterar a própria concepção de democracia. O autor observa que as possibilidades que as tecnologias proporcionam são inúmeras, podendo, inclusive “mudar a maneira pela qual as pessoas, em grande número, interagem e se comunicam. Como resultado, criam novas possibilidades para a configuração institucional de potenciais reformas democráticas” (FISHKIN, 2002, p.19).

Quanto às relações entre educação e TIC algumas contribuições são oportunas; dentre elas, encontram-se as formulações de Burbules & Callister (2001), que propõem outras formas de pensar as questões tecnológicas vinculadas à educação. Os autores consideram problemática a apropriação das tecnologias a partir de uma concepção instrumental, na medida em que elas são percebidas como objetos fixos, com uso e finalidades concretos. Advertem para os perigos desse tipo de retórica e argumentam que essa maneira de referir às tecnologias pode trazer problemas imprevisíveis.

De acordo com os autores, as tecnologias — enquanto “ferramentas” — não só ajudam a alcançar determinados fins, podendo, também, criar propósitos novos que extrapolam as questões particulares de ensino e aprendizagem. Efetivamente, afirmam que a mera seleção e usos das novas TIC como meios para atingir determinadas finalidades podem trazer “metaproblemas”, dentre os quais, encontram-se aqueles que envolvem questões de acesso, credibilidade, hipertexto, leitura crítica da web, censura, confiabilidade e comercialização.

Defendem a idéia de que “a familiaridade que temos com determinados objetos, materiais e práticas tornam invisível para nós sua condição de ‘tecnologias’ (que em algum

momento foram novas e às vezes originaram controvérsias)” (BURBULES & CALLISTER, 2001, p.13). Discutem a questão de que as pessoas não se dão conta de que seu emprego implica escolhas que poderiam ter sido outras; essas escolhas “refletem valores e premissas profundas e talvez questionáveis” (BURBULES & CALLISTER, 2001, p.14).

Para os autores, “o mais novo talvez não seja a tecnologia, a coisa em si, senão todas as outras trocas que a acompanham” (BURBULES & CALLISTER, 2001, p.23). Esclarecem que, em se tratando de reforma educativa, o papel das novas TIC talvez seja pequeno e nem melhorem a situação, se não forem trocadas ao mesmo tempo as relações educativas. Para os autores, a capacidade de transformação não é algo intrínseco às tecnologias e imaginar isso é o mesmo que mergulhar em um “um sonho tecnocrático”. Contudo, ao refletirem sobre o tipo de comunidade pode ser a internet, os autores enfatizam que ela

[...] é um meio de informação e comunicação vasto, complexo e flexível. Não é completamente neutro em sua estrutura; certos atributos, tais como o caráter hipertextual da Web e outros elementos do ciberespaço, aspiram e estimulam determinados modos de organização e obtenção da informação (BURBULES & CALLISTER, 2001, p.249).

Os autores levantam diversas questões que considero oportunas para refletir sobre as relações entre educação e o emprego das TIC, especialmente, quando perguntam pelo sentido dessas relações, o que me leva, imediatamente, a pensar no significado das associações que têm sido feitas entre EaD e TIC, nas ações que vem sendo realizadas pela política educacional brasileira. Contudo, essas questões não se esgotam aqui; certamente, elas serão discutidas ao longo da realização deste trabalho investigativo.

### 3.3. LEITURAS SOBRE A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

**Os discursos sobre educação construídos na formulação de políticas educacionais [...], nos documentos de outras posições institucionalmente legitimadas de autoridade não são ‘meramente’ linguagens sobre a educação; eles são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas (Popkewitz, 1994, p.208).**

Ao consultar diferentes documentos que orientam as reformas no campo da educação em diversos países, inclusive, no Brasil, alcancei, para análise, o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI<sup>37</sup>, intitulado *Educação: um Tesouro a descobrir*, presidido por Jacques Delors, publicado em 2001, com apoio do MEC e da UNESCO. Essa comissão teve como missão realizar estudos sobre os desafios a serem enfrentados pela educação no século XXI; e, como resultado desses estudos, apresentou o relatório ‘Delors’<sup>38</sup>, que traz um diagnóstico sobre os principais problemas que estariam atingindo os países, com várias recomendações no âmbito da educação.

O referido documento propõe definir uma política para a educação que possibilite a constituição de novas formas de subjetividades, para tornarem-se compatíveis com as transformações do mundo contemporâneo. Já nas páginas iniciais do prefácio, a comissão se refere à educação como “um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social”<sup>39</sup> (DELORS, 1998, p.11); além disso, faz questão de afirmar a sua “fé” no papel essencial da educação no desenvolvimento tanto de pessoas como das sociedades.

---

<sup>37</sup> Embora os documentos que compõem o *corpus* de análise sejam apresentados apenas no capítulo 4. Delineando a Arquitetura Teórico-metodológica da Pesquisa, o relatório ‘Delors’ faz parte do material empírico da pesquisa e, portanto, já está sendo analisado como um discurso de orientação das políticas educacionais dos países e, como tal, abre possibilidades para a fabricação do campo da EaD no Brasil enquanto um ‘meio’ de alcançar os indivíduos, através dos diferentes níveis e modalidades de formação, para finalidades concretas de regulação da população.

<sup>38</sup> Por ter sido presidido por Jacques Delors, posteriormente, esse relatório ficou conhecido como relatório ‘Delors’.

<sup>39</sup> A partir deste momento, utilizarei a fonte book\_antiqua sempre que se tratar de análise do material da pesquisa.

À educação cabe a tarefa de interferir no desenvolvimento das pessoas frente a determinadas situações, apontadas no relatório, como problemáticas e, que estariam afetando a humanidade. E, é assim que a comissão se refere à educação proposta:

Não como um ‘remédio milagroso’, não como um ‘abre-te sésamo’ de um mundo que atingiu a realização de todos os ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como **uma via que conduza ao desenvolvimento humano mais harmonioso, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...** (DELORS, 1998, p.11 Grifos meus).

E, para afastar os problemas, deve-se investir na educação. Ao fazer um ‘alerta’ sobre a necessidade de se prestar atenção às finalidades e os meios da educação, a comissão marca as políticas educativas como a ‘via privilegiada’ para produzir subjetividades e relações, num mundo que já estaria marcado pela ‘agitação’ e pela ‘violência’. Vejamos:

No final de um século tão marcado, quer pela agitação e pela violência, quer pelos progressos econômicos e científicos – estes, aliás, desigualmente repartidos -, no alvorecer de um novo século cuja aproximação nos deixa indecisos entre a angústia e a esperança, impõe-se que todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação. A comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos, nações (DELORS, 1998, p.12).

No caso, estaríamos atravessando um momento de instabilidade e insegurança, cabendo à educação a tarefa de não permitir que se instale de vez os problemas, de modo que ‘todos os responsáveis’ pelas políticas devem ficar atentos para desviar a ‘flecha’ antes mesmo que elas atinjam de vez as pessoas e as suas relações. Na sequência, a comissão enfatiza o esforço empregado para “elaborar os seus raciocínios num quadro prospectivo dominado pela globalização” (DELORS, 1998, p.12). Ao afirmar que as políticas educativas poderiam “contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia” RELATÓRIO DELORS,



1998, p.14), a comissão quer instaurar outras maneiras de formar os indivíduos, bem como disseminar outras formas de se estabelecer as relações sociais e políticas.

E, para atender a esses propósitos, a comissão apresenta algumas ‘dificuldades’ que deveriam ser afrontadas pela educação; dificuldades essas, identificadas como “tensões a ultrapassar” e, que estariam, no ‘centro’ da problemática do século XXI. De acordo com a comissão, essas ‘tensões’ poderiam ser enfrentadas com ‘estratégias’, sendo que “(...) as políticas educativas são, precisamente, uma área em que esta estratégia se aplica” (DELORS, 1998, p.15). E, são as seguintes as tensões que deveriam ser combatidas, por meio das políticas educativas:

a) a tensão entre o global e o local, que estaria marcando a dificuldade de tornar o indivíduo cidadão do mundo, sem perder de vista suas raízes e sem abrir mão de participar, ativamente, da vida do país e das comunidades de base;

b) a tensão entre o universal e o singular, já que a mundialização da cultura estaria se realizando progressivamente, podendo implicar em ‘riscos’, sendo que

o menor deles “não é o esquecimento do caráter único de cada pessoa, de sua vocação para escolher o seu destino e realizar todas as suas potencialidades, mantendo a riqueza das suas tradições e de sua própria cultura ameaçada (...) (DELORS, 1998, p.14);

c) a tensão entre tradição e modernidade, que estaria impondo ao indivíduo uma dificuldade, qual seja,

a de adaptar-se sem negar a si mesmo, construir a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro, dominar o progresso científico. **É com este espírito que se deve prestar particular atenção ao desafio das novas tecnologias da informação** (DELORS, 1998, p.14 Grifos meus).

d) a tensão entre as soluções de curto e longo prazo, compreendida pela comissão como uma

tensão eterna, mas alimentada hoje em dia pelo domínio do efêmero e do instantâneo, num contexto onde o excesso de informações e

emoções efêmeras leva a uma constante concentração sobre os problemas imediatos. (DELORS, 1998, p.15).

e) a tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades; dificuldade considerada como “clássica” e, que estaria se estendendo, desde o início do século, tanto em relação às políticas econômicas e sociais quanto às políticas educativas, em que a pressão da competição estaria provocando um esquecimento da importância de dar a cada um os meios de realizar suas potencialidades. À respeito dessa dificuldade, a comissão justifica que foram “(...) levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo da vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (DELORS, 1998, p.15);

f) a tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem; tensão, essa, que teria levado a comissão a “(...) acrescentar novas disciplinas, como o conhecimento de si mesmo e dos meios de manter a saúde física e psicológica ou mesmo materiais que levem a conhecer melhor e preservar seu meio ambiente natural” (DELORS, 1998, p.15). Ao argumentar que os programas escolares estão muito sobrecarregados, a comissão apresenta a necessidade premente de “optar, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento da experiência e da construção de uma cultura pessoal” (DELORS, 1998, p.15);

g) a tensão entre o espiritual e o material; tratar-se-ia de uma realidade permanente, que estaria atingindo a humanidade, que sequer chega a perceber que “o mundo tem sede de ideal ou de valores a que chamaremos morais, para não ferir ninguém” (DELORS, 1998, p.15). Para a comissão, a educação teria a tarefa de “despertar em todos, [...] esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo” (DELORS, 1998, p.15).

Para a comissão, a educação se situa no coração do desenvolvimento tanto de pessoas como das comunidades. Com esses argumentos, a comissão conclui pela necessidade dar-lhe um novo valor:

Tudo nos leva [...] a dar um novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, desde modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de

compreender o outro, a sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar a conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica (DELORS, 1998, p.16)

Ainda em suas páginas iniciais, ao referir-se à missão da educação, a comissão declara que está consciente de que cabe à educação estar à serviço do desenvolvimento econômico e social. Ao fazer essa afirmação recomenda sistemas mais “flexíveis” e “maior diversidade de cursos”.

(...) a Comissão pensa que **sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos**, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego. Tais sistemas levariam também a redução do insucesso escolar que [...] causa enorme desperdício de recursos humanos (DELORS, 1998, p.17 Grifos meus).

Ao tentar convencer das vantagens de se repensar o papel ocupado pelo trabalho, a comissão marca a necessidade de se preparar novas subjetividades para uma nova sociedade em gestação, evitando, deste modo, certos problemas, tais como o desemprego, a exclusão social, dentre outros. Vejamos:

Com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da técnica, e a importância crescente do cognitivo e do material na produção de bens e serviços, todos devemos convencer-nos das vantagens de repensar o lugar ocupado pelo trabalho e seus diferentes estatutos, na sociedade de amanhã. Exatamente para poder criar esta nova sociedade, a imaginação humana deve ser capaz de se adiantar aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento (DELORS, 1998, p.18).

Com essas alegações a comissão retoma a discussão sobre a necessidade, cada vez maior, de se levar em consideração o conceito de educação ao longo da vida, sobretudo, em razão das vantagens que poderia oferecer em termos de flexibilidade, diversidade e

acessibilidade, tanto no tempo como no espaço. De acordo com o documento, a idéia de educação permanente deveria ser repensada e ampliada, pois

(...) além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, de sua capacidade de discernir e agir. Deve cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS, 1998, P.18).

A comissão reforça, então, “a necessidade de caminhar para uma ‘sociedade educativa’, imaginando, dentre outros aspectos, que seria desejável que a escola transmitisse aos indivíduos mais o gosto e prazer de aprender” (DELORS, 1998, p.18). No entanto, assegura que “nada pode substituir o sistema formal de educação, que nos inicia-nos vários domínios das disciplinas cognitivas” (DELORS, 1998, p18).

Ao fazer um diagnóstico sobre os problemas que estariam atingindo os países, a comissão apresenta o conceito de ‘educação ao longo da vida’ como a chave para o ingresso no século XXI; conceito esse, que estaria além da distinção tradicional que se faz entre educação inicial e educação permanente e que estaria aparecendo para dar uma resposta aos desafios de um mundo em rápida transformação. Contudo, a comissão observa que o conceito de ‘educação ao longo da vida’ não estava sendo apresentado como uma conclusão inovadora, já que relatórios anteriores<sup>40</sup> sobre educação já haviam demonstrado a necessidade dos indivíduos retornarem à escola, a fim de se prepararem para acompanhar a inovação, tanto no que diz respeito à vida privada quanto a vida profissional.

Prossegue, a comissão, afirmando que essa é “uma exigência que continua válida e que adquiriu, até mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender” (DELORS, 1998, p.19). E, a partir de um diagnóstico minucioso, com ‘dados demográficos’ que apontam o acelerado crescimento populacional, as mudanças provocadas pela globalização da economia, as possibilidades acenadas pelas tecnologias, o relatório faz

---

<sup>40</sup> A comissão estava se referindo ao relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidido por Edgar Faure e publicado em 1972, sob o título *Aprendendo a Ser*.

algumas recomendações para a educação, que se configuram como uma medida de segurança, já que se apresentam em forma de princípios a serem seguidos pelos países em função da necessidade se ordenar os acontecimentos, num mundo em mutação. Essas recomendações são transcritas a seguir:

- A política educativa deve ser suficientemente diversificada e concebida de modo a não se tornar um fator suplementar de exclusão social.
- A socialização de cada indivíduo e seu desenvolvimento pessoal não devem ser coisas antagônicas. Deve se tender para um sistema que procure combinar as vantagens de integração e o respeito pelos direitos individuais.
- A educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela ruptura (onde for o caso) dos laços sociais. Espera-se, no entanto, que contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional.
- A escola só pode ter êxito nesta tarefa se contribuir para a promoção e integração dos grupos minoritários, mobilizando os próprios interessados no respeito a sua personalidade.
- A democracia parece progredir, segundo formas e fases adaptadas a situação de cada país. Mas a sua vitalidade é constantemente ameaçada. É na escola que deve começar a educação para uma cidadania consciente e ativa.
- A participação democrática depende, de algum modo, das virtudes cívicas. Mas ela pode ser encorajada ou estimulada pela instrução e por práticas adaptadas dos meios de comunicação social e da informação. Trata-se de fornecer referências e grades de leitura a fim de reforçar as capacidades de compreensão e discernimento.
- Cabe à educação fornecer às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso. O que supõe a capacidade de operar uma triagem na massa de informações, a fim de melhor interpretá-las, e de reconstituir os acontecimentos inseridos numa história de conjunto.
- Os sistemas educativos devem dar respostas aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania às exigências de nosso tempo (DELORS, 1998, p.67-68)

A comissão apresenta, também, os quatro pilares que estariam na base dessa educação que pretende se apresentar como ‘transformadora’. São eles:

- a) *Aprender a conhecer* – que possibilitaria a aquisição dos instrumentos necessários da compreensão da cultura, que por sua vez, seria “o passaporte

para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo da vida” (DELORS, 1998, p.20);

- b) Aprender a fazer – que proporcionaria as condições para o indivíduo agir sobre o meio, já que não basta mais aprender uma profissão, mas adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para diversas situações, muitas das quais, são imprevisíveis. Para a comissão, essa competência, certamente, facilitaria o trabalho em equipe, uma dimensão, apontada pelo relatório, como estando descuidada pelos métodos pedagógicos;
- c) Aprender a viver juntos –, que poderia garantir as competências para que os indivíduos possam participar e cooperar uns com os outros em todas as atividades da vida humana;
- d) Aprender a ser –, que já vinha sendo apontado como

tema dominante do relatório Faure, publicado em 1972 sob os auspícios da UNESCO. As suas recomendações continuam a ter grande atualidade, dado que o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo” (DELORS, 1998, p.20).

Convém sublinhar que a comissão faz menção à sociedade da informação. Ao referir-se à utopia de uma “sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos” (DELORS, 1998, p.20), enfatiza que são essas três funções importantes no processo educativo, sobretudo, em razão do desenvolvimento da sociedade de informação, em que se vê a multiplicação das possibilidades de acesso a dados e fatos. Logo, nesse contexto, a educação deveria adaptar-se à essas transformações da sociedade, permitindo que todos tenham oportunidade de “recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações” (DELORS, 1998, p.21).

Adiante a comissão faz referência ao ensino superior, afirmando a necessidade de uma ampla oferta de opções, especialmente diante de muitos fatores de perturbação, como “o aumento e a diversificação das necessidades de formação que conduzem ao crescimento rápido do número de alunos e ao bloqueio dos programas” (DELORS, 1998, p.21).

Ressalta também a necessidade de reforma do ensino secundário em conformidade com “as grandes linhas propostas pela Comissão” (DELORS, P.24) e enfatiza a importância da universidade nesse processo; especialmente, a partir de uma diversificação de sua oferta, seja como ‘local de ciência’, ‘meio de adquirir qualificações profissionais’, ‘recinto privilegiado da educação ao longo da vida’ ou, ainda, como ‘parceiro privilegiado de uma cooperação internacional’. Deste modo,

a Universidade ultrapassaria o confronto entre duas lógicas que é costume opor sem razão: a lógica do serviço público e a do mercado de trabalho. Reencontraria, também, o sentido de sua missão intelectual e social no meio da sociedade como uma das instituições que garantem os valores universais e do patrimônio cultural (DELORS, 1998, p.26).

A comissão “chama a atenção para o interesse de uma sábia ‘descentralização’, que conduza a um aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de ensino” (DELORS, 1998, p.26). E, em relação à formação de professores, faz a seguinte afirmação:

(...) não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores. A comissão aproveita para recomendar que se preste atenção prioritária ao estatuto social, cultural e material dos educadores” (DELORS, 1998, p.26).

Ainda em relação à formação de professores, a comissão chama atenção para as exigências que estão se apresentando nas escolas, especialmente, a partir das novas tecnologias da informação e da comunicação:

Pede-se muito aos professores, demasiado até. Espera-se que remedeiem as falhas de outras instituições, também elas com responsabilidades no campo da educação e formação dos jovens. Pede-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e de comunicação. De fato, os professores têm na sua frente jovens cada vez menos enquadrados pelas famílias ou pelos movimentos religiosos, mas cada vez mais informados, terão de ter em conta este novo contexto, se quiserem fazer-se ouvir e

compreender pelos jovens, transmitir-lhes o gosto de aprender, explicar-lhes que informação não é conhecimento e que este exige esforço, atenção, rigor, vontade” (DELORS, 1998, p.27).

Ao fazer tais afirmações, conclui pela necessidade de investir na formação de professores, especialmente os que atuam na educação básica, de acrescentar algumas recomendações em seu currículo, de buscar, enfim, formas de garantir o seu pleno acesso à educação permanente, entre outros. Vejamos:

acrescentar algumas recomendações ao conteúdo da formação de professores, ao seu pleno acesso à educação permanente, à revalorização do estatuto dos seus professores responsáveis pela educação básica, a um maior compromisso por parte dos professores com os meios sociais mais desfavorecidos e marginalizados, onde podem contribuir para a melhor inserção dos jovens e adolescentes na sociedade (DELORS, 1998, p.28).

A comissão apresenta, ainda, outras orientações em relação ao professor. Ao frisar que o professor sente-se “isolado”, propõe também que estes “devem trabalhar em equipe, principalmente no secundário, de modo a contribuírem para a indispensável flexibilidade dos cursos” (DELORS, 1998, p.27).

Convém lembrar, também, a observação de que uma comissão internacional de educação anterior, presidida por ‘Edgar Faure’, já havia apontado a necessidade de mudanças na educação; particularmente, ao chegar à conclusão de que os estudos dos indivíduos já não poderiam constituir um todo definitivo. Partindo dessas informações, procurei destacar do relatório ‘Edgar Faure’, a seguinte passagem que evidencia como a educação já vinha sendo tecida pelos discursos de educação produzidos no contexto da década de 1970 do século XX, propondo mudanças que estariam ‘além’ da “revisão dos ‘sistemas educativos’”. Vejamos:

Se aprendizagem é assunto da vida toda, na sua duração e na sua diversidade, e de toda uma sociedade, tanto no concernente aos seus recursos educativos quanto sociais e econômicos, então é preciso ir além da necessária revisão dos ‘sistemas educativos’ e pensar no plano de uma cidade educativa (FAURE, 1973, p.40).



O relatório 'Faure', apresentou, além disso, duas noções fundamentais para a educação: a "cidade educativa" e a "educação permanente"; a noção de "educação permanente" aparece associada com a idéia de que é preciso rever os sistemas educativos e ir além dessa necessária revisão. Vejamos o que diz o relatório 'Faure' sobre a educação:

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A idéia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (FAURÉ, 1973, p.225).

Convém destacar, desse relatório, outra passagem bastante produtiva para o entendimento de um possível deslocamento na maneiras de se pensar a formação dos indivíduos, antes pensada *somente* a partir das instituições de ensino (para formação de 'corpos dóceis'), passou a ser refletida na perspectiva de outras possibilidades de se praticar a relação entre sociedade e educação. Esta última, deveria ser colocada à 'livre disposição de cada cidadão', já que agora é o sujeito que deve assumir a responsabilidade pela sua formação.

Eis-nos aqui levados além de uma simples mudança de sistema, por mais radical que este seja. Aquilo que muda são os próprios termos da relação entre sociedade e educação. Uma configuração social que situasse a educação nesse lugar, que lhe oferecesse essa categoria, mereceria um nome próprio: "Cidade Educativa". Seu advento só concebível ao termo de um processo de compenetração íntima da educação e do tecido social, político e econômico, nas células familiares, na vida cívica. Implica que os meios de se instruir, de se formar, de se cultivar a sua própria conveniência, podem ser colocados em todas as circunstâncias à livre disposição de cada cidadão, de tal modo que o sujeito se encontre com relação a sua própria educação numa posição fundamentalmente diferente: a responsabilidade substituindo a obrigação (FAURÉ, 1973, p.243).

Depois de efetivar a ‘leitura’ desses relatórios, procurei, mesmo que panoramicamente, realizar uma primeira aproximação entre o que foi anunciado por esses discursos e a concepção de educação apresentada na LDB nº 9.394/1996<sup>41</sup>, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No artigo 1º dessa lei, a educação é apresentada como abrangendo

os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2008b, s/p.).

No segundo parágrafo desse mesmo artigo, consta que a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, assinalando, deste modo, o *Aprender a Ser*, do relatório ‘Delors’. Ora, é justamente essa Lei (LDB nº 9.394/1996) que abre as portas para a ‘entrada’ da EaD no Sistema Educacional Brasileiro, reforçando as minhas pressuposições de que a EaD foi acionada, pelas políticas públicas, como uma ferramenta possível – colocada à disposição dos sujeitos –, para que eles próprios vislumbrem as possibilidades de investir na sua formação, de modo a se adaptar ao modelo de sociedade, em curso, na arena social global.

E, conforme já venho procurando enfatizar, sociedade essa, que já não comporta mais somente aquele modelo de educação que vinha sendo praticado a partir de uma única estrutura institucional, com estruturas fechadas, para a formação de corpos dóceis. Cabe lembrar aqui, das palavras de Drucker (2004), particularmente, quando o autor enfatiza que, na sociedade ‘pós-capitalista’, a educação deve “saturar toda a sociedade e as organizações que fornecem emprego: as empresas, os escritórios do governo, as entidades sem ânimo de lucro” (DRUCKER, 2004, p.270). Na avaliação desse autor, esse conjunto de instituições e empresas, devem tornarem-se instituições de ensino e aprendizagem, sendo que as escolas devem “trabalhar em associação com os empregadores e as associações que fornecem emprego” (DRUCKER, 2004, p.270).

---

<sup>41</sup> Na segunda parte desta tese, intitulada *Algunas condições de emergência da EaD no Brasil*, realizo uma leitura da EaD na LDB nº 9.394/1996, observando a inserção das práticas de EaD nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Ver: capítulo *VI. Os Múltiplos Lugares da EaD na Educação Brasileira*.

Daí, talvez, a razão das políticas do MEC estarem voltadas também para o incentivo de parcerias diversas, através da modalidade de educação a distância. Essas políticas, estão se concretizando de diversas formas no país e, não param de crescer e de se multiplicar, num amplo processo, que vêm se estendendo desde o final da década de 1990, do século XX. Aventuro a afirmar que essas políticas de ‘inclusão’, que já vinham sendo introduzidas há longas datas no cenário brasileiro, se consolidaram com a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil<sup>42</sup>, notadamente, para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, a quem são atribuídas responsabilidades na construção de novas subjetividades.

Em se considerando o que foi discutido até aqui, é possível inferir que as grandes transformações em curso na sociedade contemporânea, com as novas concepções espaço-temporais e com o fenômeno da ‘globalização’, a formação dos indivíduos<sup>43</sup> passou a ser refletida de uma maneira diferente, mais flexível. Daí, certamente, o recente investimento na EaD; em suas conexões com as TIC, essa modalidade educativa pode se constituir como uma “ferramenta” possível para capturar os indivíduos nos diversos níveis e modalidades de ensino. E, diga-se de passagem, a EaD pode proporcionar diferentes modos de organização, de combinação de vários recursos, especialmente, a partir de um conjunto de ações<sup>44</sup>, envolvendo o emprego das tecnologias.

---

<sup>42</sup> Adiante veremos que o Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado, oficialmente, pelo Ministério da Educação no ano de 2005, entretanto, desde a década de 1970 do século XX, na gestão do então Ministro de Educação Jarbas Passarinho, esse sistema já vinha sendo almejado para atender as demandas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, no Brasil.

<sup>43</sup> Há que se registrar que os indivíduos são concebidos no relatório ‘Delors’ como ‘objetos’ que podem ser moldados para finalidades concretas.

<sup>44</sup> Tratarei desses assuntos no capítulo *VII. A Consolidação da EaD no Brasil: Da LDB aos Regulamentos, Programas e Projetos*, da segunda parte da tese, intitulada *Algunas condições de emergência da EaD no Brasil*.

#### 4. DELINEANDO A ARQUITETURA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo apresento os caminhos percorridos na realização desta tese, a partir de dois momentos de investigação, planejados, na perspectiva de se ajustarem, para uma problematização do papel da EaD no Brasil. Particularmente, para uma demonstração de como os discursos da política educacional brasileira, ao apontarem determinadas funções para a EaD, estão, do mesmo modo, constituindo um *locus* de produção de subjetividades compatíveis e adaptadas com as novas configurações do mundo contemporâneo.

Em momentos anteriores, já procurei mencionar que na perspectiva ‘foucaultiana’ a questão do método não é central; sua maneira de pesquisar é flexível e se afasta do ‘cânone moderno’, especialmente, da “[...] tradicional *história das idéias*, que ele considerava linear, horizontal, progressiva, teleológica, contínua e centrada no pensamento presente” (VEIGA-NETO, 1995, p.21). Logo, os caminhos percorridos para realização desta pesquisa não se pautaram em regras pré-estabelecidas; pelo contrário, sua construção foi se realizando aos poucos, a partir das informações que iam sendo colhidas por meio das leituras advindas tanto do lugar teórico quanto de relatos que se dedicam a analisar os movimentos do campo da EaD, no país.

Ao selecionar determinados discursos da política educacional brasileira para análise, meu propósito foi o de tomá-los como “monumentos”, “[...] lendo-os no seu volume e externalidade (monumental) e não na sua linearidade e internalidade (documental)” (Veiga-Neto, 1996, p.85). Com esses entendimentos, os discursos foram problematizados a partir de diversos tipos de relações que pudessem, enfim, fazer sentido em relação às questões que venho discutindo ao longo da construção desta tese. E, conforme já procurei mencionar em capítulos anteriores, para essas problematizações, foram extraordinárias as contribuições de

Foucault, particularmente quando esse filósofo sugere tratar os discursos “[...] como séries regulares e distintas de acontecimentos” (FOUCAULT, 1998, p.59) ou, ainda, como algo que aparece “[...] sob condições positivas de um feixe de relações” (FOUCAUT, 1997, p.51).

A seguir, passo a descrever o movimento realizado na construção deste trabalho investigativo. Esse movimento, certamente, não servirá como indicativo para outras pesquisas, já que foi improvisado por mim, durante o próprio processo de investigação. De tal modo, somente depois de realizado todo o percurso é que volto a este capítulo – que se dedica a delinear a arquitetura teórico-metodológica da pesquisa – para, finalmente, explicar, a maneira como fui organizando o trabalho e, sobretudo, como fui alcançando as minhas problematizações.

O primeiro movimento foi o de realizar uma incursão pelas discussões teóricas que subsidiam a investigação. Esse primeiro movimento, constituiu-se numa ‘retomada’ da proposta apresentada ao PPGEduc e na reorganização do trabalho. A partir desse primeiro movimento, organizei os capítulos que compõem a primeira parte da tese, intitulada *Do universo da prática ao trabalho investigativo*, aonde faço uma descrição do processo de construção do objeto de pesquisa, relacionando-o com minhas experiências e trajetória profissional; realizo uma apresentação das noções de ‘discurso’, ‘poder’ e ‘governamentalidade’ como ferramentas ‘foucaultianas’ que foram consideradas no processo de investigação e, acrescento um levantamento do estado da arte da EaD, no Brasil.

O segundo movimento foi o de situar – a partir dos relatos de diversos autores e autoras, bem como da leitura da legislação educacional brasileira e das regulamentações, programas e projetos de EaD –, algumas condições de emergência da EaD no Brasil, visando percebê-las enquanto ações que visam o ajustamento dos indivíduos aos contextos históricos e culturais em que estão inseridos. Como resultado desse trabalho, escrevi os capítulos que compõem a segunda parte da tese, intitulada *Algumas condições de emergência da EaD no Brasil*. A leitura desses relatos permitiu-me colher alguns ‘indicativos’ que me auxiliaram na opção de assumir os discursos oficiais enquanto *corpus* da pesquisa.

No entanto, durante a realização do trabalho, muitas vezes me perdi em relação ao foco da pesquisa; de tal modo, ficava sempre me perguntando: o que estou *mesmo* pretendendo demonstrar? Estava buscando o tempo todo problematizar o papel atribuído à EaD no cenário brasileiro, mas, diante das inúmeras informações que colhia, não conseguia constituir, categoricamente, o *corpus* de análise da pesquisa. Aliás, desde o momento da

defesa da Proposta de Tese, ainda não tinha muito claro o recorte da pesquisa que, a princípio, cheguei a indicar ‘Programas’, ‘Chamadas Públicas’, ‘Portarias’, ‘Decretos’ ‘Leis’.

Durante a realização da pesquisa, ao manusear, mais detidamente, os diversos documentos inscritos na constituição desse campo, perguntava-me: afinal, quais documentos deveriam ser priorizados? Quais poderiam ser excluídos? Essa imprecisão permaneceu ao longo do desenvolvimento da pesquisa, razão pela qual, acabei optando por trabalhar com um *corpus* em perspectiva e, portanto, em movimento. Deste modo, continuei o meu percurso de construção dos capítulos, enquanto voltava, recorrentemente, a circular pelos domínios dos documentos oficiais, que iam sendo marcados e separados enquanto buscava novas leituras em Relatórios de Comissões, Relatórios de Conferências, entre outros, sem contudo, chegar à uma definição. Talvez, essa aparente dificuldade em constituir um *corpus* seja decorrente da própria perspectiva teórica e metodológica, já que, para desenvolver suas pesquisas, Foucault percebia o *corpus*, de certa maneira, como indefinido. Diz Foucault (1999):

(...) No caso da prisão não havia sentido em limitarmo-nos aos discursos formulados sobre a prisão. Há igualmente aqueles que vêm da prisão: as decisões, os regulamentos que são elementos constituintes da prisão, o funcionamento mesmo da prisão, que possui suas estratégias, seus discursos não formulados, suas astúcias que finalmente não são de ninguém, mas que são, no entanto, vividas, assegurando o funcionamento e a permanência da instituição. E, logo após, conclui: **E o trabalho, em minha maneira de entender, consiste antes em fazer aparecer estes discursos em suas conexões estratégicas do que constituí-los excluindo outros discursos** (FOUCAULT, 1999, p.130 Grifos meus).

E, foi assim que continuei construindo os capítulos que compõem esta tese; afinal, entendi que esse era um trabalho para ser realizado sem pressa e, haveria de chegar o momento em que voltaria ao lugar aonde ia guardando os documentos (com os meus apontamentos), para, finalmente, selecionar os que poderiam ser utilizados para deixá-los ‘falar’ por si mesmos, em algum lugar desta tese.

Nesse percurso, retomei a leitura da EaD na LDB nº 9.394/1996 e, na sequência, mapeei as diversas regulamentações, programas e projetos de EaD realizados a partir da promulgação dessa Lei. E, foi somente a partir das inúmeras leituras de diversos documentos inscritos na construção desse campo associadas com os apontamentos feitos por alguns autores e autoras, que consegui, finalmente, definir os documentos que iriam compor o *corpus* da pesquisa nos dois contextos em foco, na pesquisa. Deste modo, julgo necessário

fazer duas observações: **a)** a composição do *corpus* foi se formando aos poucos, durante todas as etapas de construção do trabalho investigativo, de modo que muitos documentos foram examinados, mas não foram utilizados na pesquisa; **b)** na perspectiva em que esta tese foi desenvolvida, o próprio trabalho de constituição do *corpus* da pesquisa já se configura como um procedimento analítico. Daí, talvez, não devesse ter abandonado muitos dos ensaios que fiz; contudo, somente agora, ao final da pesquisa, me dou conta de que eles poderiam, seguramente, ter sido aproveitados e incorporados neste tópico, para uma descrição mais pontual do caminho que realizei, na pesquisa.

O terceiro movimento foi o de realizar algumas problematizações a partir de alguns discursos que mantêm uma relação, ou estão inscritos no campo da EaD. Tal movimento aparece na análise do Relatório ‘Delors’ e ‘Faure’ já discutidos, mas aparece, principalmente, na constituição da última parte da tese, intitulada *Leitura de Discursos Oficiais Associados*; nele, retomo as grandes temáticas de EaD que foram discutidas ao longo do trabalho investigativo; e, a partir delas, vou incorporando alguns discursos da política educacional brasileira, buscando problematizá-los naquilo que anunciam em relação ao emprego das práticas de EaD no Brasil, numa demonstração de que essas práticas são acionadas no cenário brasileiro para virem a se constituir enquanto um dispositivo de governo da população.

**PARTE II. ALGUMAS CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DA  
EAD NO BRASIL**



## **5. A EAD EM SUAS MULTIFACES POLÍTICAS: DAS PRÁTICAS ‘SEM LEI’ PARA A ‘ORDEM DA LEI’**

A história da EaD no Brasil é contada por diversos autores e autoras que se aventuram a perscrutar o seu movimento no cenário nacional. São escritos que nem sempre coincidem, já que, alguns, procuram descrever sua trajetória histórica; outros, se propõem a narrar situações específicas — de caráter metodológico — ou, simplesmente, experiências vividas, em algum lugar, a partir das quais, na maioria das vezes, intencionam apontar elementos para uma demonstração de como essas práticas podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Neste capítulo, também me proponho ao desafio de fazer uma abordagem dos caminhos da EaD no Brasil, só que não com o objetivo de reproduzir, meramente, o que já foi dito na literatura; meu propósito é o de tráfegar pelos diversos relatos que registram fatos e ocorrências de sua trajetória histórica e, a partir deles, seguir os rastros da legislação que normatiza essas práticas, para encontrar informações sobre as condições de formação e proliferação da EaD, no País. De tal modo — longe de querer recuperar a “*História da EaD*” —, minha tarefa é a de situar a EaD na sua trajetória histórica; isso implica, no mínimo, numa postura de cautela em relação à maneira pela qual essas práticas vêm sendo analisadas em seu processo de fabricação no país; especialmente, no que diz respeito aos seus usos e finalidades, pelas políticas públicas.

Diante das peculiaridades apontadas na cronologia da EaD no Brasil, necessário se faz destacar dois momentos distintos do seu percurso: O primeiro, diz respeito às práticas de EaD anteriores à Legislação Educacional Brasileira, quando ainda “não havia leis, decretos ou portarias estabelecendo diretrizes sobre como esse trabalho deveria ocorrer” (PALHARES, 2007, p.11). De acordo com Lobo Neto (2003), nesses contextos, as práticas de EaD ainda eram submetidas à apreciação do Conselho Federal e Estaduais da Educação,

onde recebiam pareceres sobre seu funcionamento; e, nesses conselhos, os programas costumavam ser classificados como “experimentais, e seu funcionamento era permitido a título precário” (LOBO NETO, 2003, p.400).

O segundo momento reporta-se à emergência dessa prática educativa como parte integrante do Sistema Educacional Brasileiro, oportunidade em que ela é instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, passando, efetivamente, a fazer parte da educação brasileira, com a criação de uma diversidade de cursos nos Estados da Federação e, sobretudo, ganhando uma visibilidade no cenário nacional nunca antes atingida. Ocorrência essa, vista com entusiasmo por determinados autores, como é, talvez, o caso de Niskier (1999)<sup>45</sup> que, ao fazer uma análise da EaD na Legislação Educacional Brasileira, observa que, oficialmente, essa modalidade educativa foi “(...) bastante lembrada pelo legislador. Ela aparece citada nove vezes na LDB, o que aconteceu pela primeira vez numa lei brasileira, demonstrando assim o reconhecimento da sua importância e a vontade política da sua implementação” (NISKIER, 1999, p.11).

Assim, a partir do tópico a seguir, estarei visitando a trajetória histórica da EaD no Brasil, desde as experiências iniciais, ainda nas primeiras décadas do século XX – ocasião em que aconteceram os primeiros ensaios de apropriação do rádio como uma tecnologia viável para a democratização do acesso à educação e à cultura –, até o contexto atual, em que essas questões de acesso e inclusão continuam latentes, agregando, ainda, outras temáticas, diante das mudanças substanciais, que estão ocorrendo no mundo.

### 5.1. PRIMÓRDIOS DA EAD: *PRÁTICAS SEM LEI?*

Antes de focalizar a trajetória histórica da EaD no Brasil, é imperativo, mesmo que rapidamente, seguir os caminhos dessas práticas, no cenário mundial. E, diversos são os autores e autoras que procuram fazer essa reconstrução, dentre os quais, encontra-se Saraiva (1996), que sintetiza a trajetória da EaD, encontrando suas origens na Antiguidade e, mais precisamente, com o intercâmbio das mensagens escritas. De acordo com a autora, essas

---

<sup>45</sup> A observação desse autor, me faz pensar nas circunstâncias que envolveram esse “reconhecimento” e, sobretudo, nos interesses que estão vinculados à essa “vontade política” que, culminou com a incorporação da EaD, no Sistema Educacional Brasileiro, num amplo processo de proliferação dessas práticas, no país.

mensagens tinham por objetivo proporcionar a “comunicação educativa”, provocando a aprendizagem em discípulos fisicamente distantes. Afirma a autora:

Inicialmente na Grécia e, depois, em Roma, existia uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência. Às cartas comunicando informações sobre o cotidiano pessoal e coletivo juntam-se as que transmitiam informações científicas e aquelas que, intencional e deliberadamente, destinavam-se à instrução (SARAIVA, 1996, p.16).

E, com recurso a outros estudos, Saraiva (1996) aponta um anúncio publicado na “Gazeta de Boston”, de 20 de março de 1728, como um primeiro marco da Educação a Distância. Esse anúncio, teria sido divulgado pelo professor de taquigrafia Cauleb Philips, trazendo o seguinte teor: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Bonston” (SARAIVA, 1996, p.18). A autora segue seu itinerário, afirmando que no ano de 1833, um anúncio publicado na Suécia já fazia referência ao ensino por correspondência e, posteriormente, na Inglaterra, no ano de 1840, “Isaac Pitman chegou a sintetizar os princípios da taquigrafia em cartões postais que trocava com seus alunos” (SARAIVA, 1996, p.18). Contudo, a autora esclarece, que somente a partir da segunda metade do século XIX, houve o desenvolvimento de uma ação institucionalizada de educação a distância.

### ➤ A EaD no cenário Brasileiro

Para fazer uma abordagem sobre a trajetória histórica da EaD no Brasil, percorri relatos de diversos autores e autoras, dentre os quais, destacam-se: Palhares (2007), Lobo Neto (2003; 2000); Preti (1996; 2005); Zambutti (2006); Vieira Barros (2003); Alves (2003); Alonso (1996) Niskier (1999), entre outros. A partir deles, foi possível registrar a emergência da EaD no cenário brasileiro como uma ocorrência das primeiras décadas do século XX, esboçando-se, inicialmente, por meio do ensino por correspondência, seguido do emprego de outros meios de comunicação, tais como o rádio, a TV, o computador, a internet, etc.

Porém, há que se ressaltar, pelas leituras que fiz, que as práticas de EaD não se delineiam em série, na qual as tecnologias vão se sucedendo; não há a era da EaD por

correspondência, a era da EaD pelo rádio, a era da EaD pela TV, a era da EaD pela internet. De certa forma, essas práticas coexistem e ganham ‘foco’ de acordo com o desenvolvimento histórico e cultural, agregando as tecnologias disponíveis, sem que umas cheguem a tomar lugar das outras.

De acordo com os autores e autoras consultados, o surgimento da EaD no Brasil aconteceu com certo atraso em relação a outros países, cujas origens vêm sendo assinalada, ainda, no século XVIII. Palhares (2007) esclarece que a EaD surge oficialmente no Brasil “com mais de cem anos de atraso em relação a outras iniciativas mundiais” (PALHARES, 2007, p.11). Contudo, adverte que “essa cronologia diz respeito apenas à EAD de caráter oficial, antes disso, sua aplicação já era intensa e abrangente. Em todos os cantos do país existiam cursos de ensino ou aprendizagem por ‘correspondência’” (PALHARES, 2007, p.11).

No Brasil, as práticas de EaD, desde suas origens, caracterizam-se como ações que visam a “formação” dos indivíduos. Contudo, conforme já procurei afirmar, no início, sequer, existiam, normas, estabelecendo a organização dessas práticas no país. Lobo Neto (2003) explica que, as práticas de EaD anteriores à Legislação Educacional Brasileira, ainda eram submetidas à apreciação do Conselho Federal e Estaduais da Educação, onde recebiam pareceres sobre seu funcionamento; e, nesses conselhos, os programas costumavam ser classificados como “experimentais, e seu funcionamento era permitido a título precário” (LOBO NETO, 2003, p. 400). Ao referir-se às práticas de EaD nesses contextos, Palhares (2006) faz a seguinte reflexão:

Sem regras, sem leis? Era o caos? Pelo contrário, essa oferta permitia a cada um, onde e como estivesse, pudesse ter acesso às condições de conhecer e se habilitar para interagir profissionalmente em alguma atividade que lhe assegurasse participar do mundo do trabalho. **O verdadeiro exercício democrático do aprender a fazer e ser.** (PALHARES, 2006, p.11, Grifos meus).

As palavras desse autor sublinham uma idéia — presente nas reflexões de diversos autores —, de que as práticas de EaD, desde suas origens, estariam fortemente articuladas a ações que visam o atendimento de algumas necessidades pontuais de formação dos indivíduos. Para uma primeira aproximação das experiências de EaD no Brasil, talvez seja oportuna a abordagem feita por Zambutti (2006) em sua tese de doutorado intitulada *Uma*

*análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro no final da década de 30 e início da década de 40.* Com recurso à pesquisa realizada pelo MEC/UFRJ (1980), a autora faz uma demarcação da trajetória da EaD no Brasil, focalizando o *Ensino por Correspondência* — desde 1904 (quando surgiram as primeiras Escolas Internacionais no Rio de Janeiro) até 1977 (data de conclusão da referida pesquisa). Vejamos:

1904 – Escolas Internacionais (RJ)  
 1939 – Instituto Rádio Monitor (SP)  
 1941 – Instituto Universal Brasileiro (SP)  
 1943 – A voz da Profecia (RJ)  
 1946 – SENAC (RJ)  
 1952 – IBAM – Instituto Brasileiro de Administração Municipal (RJ)  
 1962 – Occidental Schools (SP)  
 1967 – Cursos Guanabara de Ensino Livre (RJ)  
 1969 – IDERB – Instituto de Radiodifusão da Bahia (BA)  
 1970 – Instituto Cosmos (RJ)  
 1972 – Centro de Socialização (RJ)  
 \_\_\_\_\_ Promotora Profissional Brasileiro (RJ)  
 1974 – Centro de Estudos de Pessoal do Exército Brasileiro – Sistema de Telecurso (RJ)  
 1975 – CDRH Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos (RJ)  
 \_\_\_\_\_ Curso de Auxiliares de Clínica e de Cirurgia Ltda. (RJ)  
 (ZAMBUTTI, 2006, p. 52-56).

De acordo com Zambutti (2006), foi em 1904, com a instalação da filial de uma escola norte-americana — as Escolas Internacionais —, na cidade do Rio de Janeiro, que ocorreu a primeira tentativa de educação a distância no Brasil com a finalidade de oferecer cursos de idiomas por correspondência. Outras experiências também surgem como marcos do ensino por correspondência no Brasil, não existindo, segundo a autora, nenhuma referência de datas em relação ao início de suas atividades. Trata-se do Instituto de Beleza Moderna (RJ), Cursos Especializados Ultramodernos (RJ), EMBRATEL – Empresa Brasileira de Telecomunicações (RJ), entre outras.

O Instituto Rádio Monitor (SP) surge em 1939, com a finalidade de atender, por meio do ensino por correspondência, a demanda da época de mão de obra especializada de técnicos em eletrônica. A autora prossegue, fazendo as seguintes explicações:

(...) Fundado por Nicolas Goldberger, ex-funcionário da RCA Victor de Buenos Aires (Argentina), o Instituto Rádio Técnico Monitor iniciou suas atividades oferecendo cursos por correspondência. Esses cursos tinham por

objetivo preparar técnicos em instalação, consertos e montagem de receptores de rádio, aparelho eletrônico que acabara de ser introduzido no país. Como na época ainda não existiam, portanto, pessoas especializadas no manejo de tais aparelhos, os cursos oferecidos pelo Instituto Monitor visavam preparar pessoas que moravam tanto nos grandes centros urbanos quanto em localidades cujo acesso era bastante difícil, fornecendo-lhe a capacitação necessária para “mexer” com rádio (ZAMBUTTI, 2006, p. 59).

O Instituto Universal Brasileiro (SP) foi a “(...) segunda instituição a oferecer cursos por correspondência no Brasil” (ZAMBUTTI, 2006, p.64). Explica a autora que o Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941, oferecia, nos primeiros anos, cursos de datilografia, taquigrafia e estenografia por correspondência. Porém, acompanhando novas demandas do mercado de trabalho, novos cursos foram surgindo, tais como: contabilidade (1944), corte e costura (1945), desenho artístico e mecânica (1949). Na década de 1950 foi criado o curso “Aprenda Rádio e Televisão”.

Vieira Barros (2003), faz uma análise sobre o desenvolvimento das práticas de EaD no Brasil, trazendo para o debate contribuições que abrangem, desde o aparecimento dessas práticas — como uma “tendência radiofônica” de formação de trabalhadores —, passando por outros meios de comunicação, tais como: a TV, o computador, a internet e, ainda, a WWW (Word Wide Web — Rede de Abrangência Mundial). Ao focalizar o surgimento da EaD no Brasil, faz a seguinte reflexão:

A educação a distância no Brasil surge (...) como uma tendência radiofônica de atender a formação de trabalhadores, tanto os da cidade como os da zona rural, tendenciando aos arranjos clientelistas da democratização do ensino, da elite industrial e política, evitando que a população rural emigrasse para o meio urbano” (VIEIRA BARROS, 2003, p.45).

Amparada em autores como Bordenave (1987)<sup>46</sup>, Pimentel (1995)<sup>47</sup>, Farias (1998)<sup>48</sup>, Netto (1998)<sup>49</sup> e Niskier (1999)<sup>50</sup>, a autora destaca, como principais acontecimentos no

---

<sup>46</sup> BORDENAVE, J. E. D. Teleducação ou educação a distância: fundamentos e métodos. Petrópolis: Vozes, 1987, 77p.

<sup>47</sup> PIMENTEL, N.M. O Ensino a Distância na formação de professores: relato da experiência do programa “Um Salto para o Futuro”. Perspectiva, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24, p.93-128, 1995.

<sup>48</sup> FARIAS, M.F. Momentos da Educação a distância no Brasil. Educação em Debate, Fortaleza, v. 20. n.35, p.98-102, 1998.

desenvolvimento da EaD no Brasil, a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a criação do Instituto Universal Brasileiro, a criação da Universidade do Ar, dentre outros. De acordo com a autora, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi fundada em 1923, por membros da Academia Brasileira de Ciências e, mais precisamente, por Henrique Morize e Roquete Pinto. Posteriormente, essa Rádio teria sido doada por Roquete Pinto ao Ministério de Educação e Saúde, em virtude de dificuldades financeiras. A autora destaca, ainda, que

(...) anos mais tarde, as idéias educacionais brasileiras na assembléia constituinte de 1933 alcançaram, por um lado, a aprovação de ensino primário obrigatório, gratuito e universal e principalmente a autonomia dos Estados e Municípios para adaptar as determinações federais às condições locais. Essas conquistas contaram com os intelectuais e educadores liberais da época.

(...)

A educação a distância para os liberais seria uma forma de legitimar o acesso universal da educação para a grande massa de analfabetos, além de priorizar um processo ensino-aprendizagem de cultura individual e formação individualista por meio de estudos autômatos, sem grandes reflexões sobre os papéis sociais enquanto cidadãos (VIEIRA BARROS, 2003, p.45-46).

E, com recurso às formulações de outros autores, a autora enfatiza que foram atribuídas determinadas funções aos programas de alfabetização de massa. Dentre essas funções encontravam “a modernização dos hábitos de consumo, a ampliação do mercado consumidor da suposta elevação dos salários dos alfabetizados e o aumento do lucro das empresas com o esperado incremento da produtividade não apropriada pelos trabalhadores” (VIEIRA BARROS, 2003, p.46). A autora observa que os conteúdos, tanto dos cursos de alfabetização como dos supletivos realizados via rádio e TV, “estavam repletos de mensagens que legitimavam o poder do Estado e o seu objetivo era fazer os trabalhadores confiarem na legitimidade das medidas políticas e econômicas que na realidade excluía [...] as classes populares” (VIEIRA BARROS, 2003, p.46).

De acordo com a autora, em 1937, o Estado Novo definiu o papel da Educação, instituindo um sistema educacional dual, com um segmento direcionado aos jovens das ‘classes menos favorecidas’ e, outro, para a outra classe dirigente, reproduzindo, deste modo,

---

<sup>49</sup> NETTO, S.F. Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador. Campinas: Alinea, 1998, 211p.

<sup>50</sup> NISKIER, A. Educação a distância: a tecnologia da esperança, São Paulo: Loyola, 1999. 414p.

as condições preexistentes; sistema esse, legitimado com a criação do serviço da Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. E, algum tempo mais tarde, na década de 1940, houve a criação do Instituto Universal Brasileiro, por sociedade privada, direcionado para cursos de ensino médio e profissionalizante.

Acompanhando o percurso realizado por essa autora, fui averiguar na legislação educacional brasileira o primeiro registro oficial da EaD no Brasil, observando que ele ocorreu na década de 1940 do século XX, permitindo o emprego da EaD como um recurso para a obtenção de uma certificação oficial de licença (ginasial). Tal ocorrência se deu com a promulgação da Lei Orgânica de Ensino Secundário, por intermédio do Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, da Reforma Capanema<sup>51</sup>.

Esse decreto, ao dispor sobre os estudos secundários dos maiores de dezenove anos, permitiu, em seus Artigos 91, 92 e 93, respectivamente, que: *a*) os maiores de dezenove anos obtivessem o certificado de licença ginasial, em resultado de estudos realizados particularmente, sem a observância do regime escolar, determinado por esta lei; *b*) os candidatos aos exames de licença ginasial (nos termos do Artigo 91) prestassem os exames em estabelecimento de ensino secundário federal ou equivalente; *c*) o certificado de licença ginasial fosse obtido de maneira equivalente com regime de exceção, dando ao seu portador os mesmos direitos ao certificado de licença ginasial adquiridos em virtude de conclusão do curso de primeiro ciclo.

Avançando mais um pouco, chegamos ao ano de 1947, em que é criada a Universidade do Ar. Segundo Vieira Barros (2003), essa foi uma iniciativa do SENAC, SESC e das emissoras associadas em São Paulo, visando o treinamento de comerciantes e empregados em técnicas comerciais. E, adiante, nos anos de 1950, ocorreu o surgimento da primeira emissora de televisão do Brasil: a TV Tupi de São Paulo. A autora afirma que, nessa ocasião, Roquete Pinto teria elaborado um plano para a criação de uma TV educativa, que foi aprovada, sem, contudo, conseguir sua efetivação, sob a alegação de “falta de verbas”. Mais adiante, em 1957, o Governo Brasileiro desenvolveu o Sistema de Rádio Educativo Nacional, objetivando promover a veiculação de programas em diversos pontos do país. Vieira Barros

---

<sup>51</sup> *Reforma Capanema* foi o nome pelo qual as Leis Orgânicas do Ensino Secundário e Técnico Industrial decretadas no período de 1942 a 1946, sob a responsabilidade de Gustavo Capanema (Ministro de Educação desse período), que implementou diversas medidas no campo da educação; medidas essas, conhecidas como Leis Orgânicas de Ensino que flexibilizaram e ampliaram as reformas Francisco Campos, que estavam voltadas para o ensino comercial e para uma formação para o trabalho.



(2003) enfatiza que, nesse mesmo período, foi firmado contrato entre o MEC e o Conselho Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) para expansão do sistema de escolas radiofônicas aos Estados nordestinos.

Na década de 1960, houve uma ação mais sistematizada do Governo Federal em televisões educativas. Segundo Vieira Barros (2003), em 1964, o Ministério da Educação obteve concessão de 48 canais de VHF e 50 de UHF para a criação de TVs educativas, sendo que esses números foram ampliados de forma que cada Estado pudesse ter um canal de TV. Em 1965, foi firmado convênio entre o Ministério da Educação e o Estado do Rio Grande do Sul para a criação do “SETE” (Serviços de Rádio Televisão Educativa. E, entre os anos de 1966 a 1974, ocorreu a instalação de oito emissoras de televisão educativa no Estado.

Em 1967 ocorreu a criação da Fundação Padre Anchieta, mantida pelo Governo do Estado de São Paulo, objetivando a promoção de atividades educativas e culturais através do rádio e da televisão. De acordo com os registros feitos por Vieira-Barros, na década de 1960 ocorreram os seguintes eventos na trajetória histórica da EaD no Brasil: a constituição, em 1969, da FEPLAN (Fundação Padre Landell de Moura), uma fundação privada, sem fins lucrativos para promoção da educação de adultos com teleducação por multimeios; e, nesse mesmo ano, a criação, pelo Governo do Estado do Maranhão, do Centro Educativo do Maranhão (CEMA), para realização de programas educativos para as 5<sup>a</sup> séries, atendendo 1.304 alunos.

Ao realizar esse percurso, observei pelos relatos acima descritos, que somente a partir dos anos de 1940, ocorreram medidas governamentais no campo da EaD, no país. Logo, uma pergunta se impôs: Porquê somente a partir do ano de 1942? Para responder essa pergunta, convém lembrar das formulações realizadas por Ribeiro (2003), em seu trabalho intitulado *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar*. Nele, a autora faz uma análise da organização escolar brasileira, demonstrando que ela foi passando por sucessivas transformações em função de sua vinculação com os acontecimentos mais amplos do sistema econômico, político e social capitalista mundial.

De acordo com autora, entre os anos de 1894 a 1920, a organização escolar brasileira esteve vinculada ao contexto do modelo de sociedade ‘agrário-comercial exportador dependente’. Porém, esse modelo foi sendo substituído por outro, de modo que, entre os anos de 1937 a 1955, a organização escolar foi moldada para servir ao contexto do modelo ‘nacional-desenvolvimentista com base na industrialização’. Nesse contexto, a economia do país voltou-se para o setor industrial e toda a vida social passou por remodelações em função

do desenvolvimento desse setor. Logo, quando ocorreram as primeiras medidas governamentais no campo da EaD, o interesse da nação estava voltado para preparar mão-de-obra para o setor industrial e comercial, em plena ascensão no país.

A questão que se colocava como problema naquele contexto era a seguinte: Como fazer com que os indivíduos, que não tem condições de passar pelo regime escolar, sigam seus estudos e, por conseguinte, participem do processo de desenvolvimento do país? A EaD foi a resposta encontrada. Essas práticas foram, então, acionadas, para garantir o acesso à educação aos indivíduos que não tinham condições de freqüentar a escola; estes, poderiam, enfim, ‘estudar’, sem ter, necessariamente, que seguir o ‘regime escolar’.

Mais adiante, na década de 1960, em decorrência de embates dos modelos econômicos agrário-exportador e urbano-industrial, foi aprovada e sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que revogou a Lei nº 4.024/1942 da Reforma Capanema, mantendo, entretanto, as características da educação, especialmente, no que diz respeito às questões de flexibilidade, ligadas às práticas de EaD. Com a promulgação dessa Lei, houve uma reforma geral na educação brasileira, que foi colocada à serviço do desenvolvimento social, alinhada à concepção liberal de educação; a partir dessa concepção, a educação tem por finalidade preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, cabendo à escola, assumir a função de regulação social, fazendo com que os indivíduos desenvolvam as suas capacidades e aptidões individuais, por meio da educação.

A leitura da Lei nº 4.024/1961, permite observar que ela traz medidas direcionadas à educação a distância; particularmente, através de seu Artigo 99, quando essa Lei abriu possibilidades para que os maiores de 16 anos obtivessem certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza; estes, poderiam, então, continuar seus estudos, sem a observância de regime escolar. Vejamos o que está disposto no Artigo 99<sup>52</sup> dessa Lei:

Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar.

---

<sup>52</sup> Redação dada pelo Decreto-Lei nº 709, de 1969. Essa redação foi revogada, posteriormente, pela Lei nº 5.692/1971.

Parágrafo único. Nas mesmas condições, permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de dezenove anos (Brasil, 1961).

Adiante, no Artigo 104<sup>53</sup>, é possível observar que a Lei nº 4.024/1961 permite a organização de cursos ou escolas a partir de métodos próprios, desde que o seu funcionamento seja autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, no caso de Ensino Primário e Médio e, pelo Conselho Federal de Educação, no caso de Ensino Superior ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a influência do Governo Federal. Vejamos:

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal (Brasil,1961).

Embora até o contexto da década de 1960 do século XX, as experiências de EaD no Brasil, tenham sido direcionadas para a utilização do rádio e da televisão ou, ainda, para a realização de cursos supletivos (com currículo, métodos e períodos escolares próprios) para obtenção de certificados, é importante observar que até então, essas práticas ainda aconteciam de maneira esparsa, sem uma ação mais sistematizada do Governo Federal no sentido da oficialização dessas práticas, o que vai acontecer, decisivamente, na década seguinte, a partir da promulgação da Lei nº 5.692/1971, da Reforma de 1º e 2º Graus, num contexto de inúmeras iniciativas políticas de inclusão social, no país.

#### 5.1.1. EaD nos anos de 1970: *‘Oficializar’ para quê(m)?*

Na perspectiva de diversos autores, o surgimento oficial da EaD no Brasil ocorreu na década de 1970 do século XX; porém, existem divergências no entendimento das razões que teriam motivado o seu aparecimento nesse contexto, oscilando entre uma suposta

---

<sup>53</sup> Artigo Revogado pela Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.

necessidade de solucionar algumas situações problemáticas no país e a de se regulamentar essa modalidade educativa em função dos avanços dos meios de comunicação. De acordo com Alves (2003), as primeiras normas de EaD no Brasil apareceram ainda na década de 1960, sendo o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei 236/67) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/1971), as mais importantes. Esse autor compreende que a Lei 5.692/1971 “abria a possibilidade para que o ensino supletivo fosse ministrado mediante a utilização do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação” (ALVES, 2003, p.418).

Acompanhando as reflexões de Alves (2003), localizei a Lei 5.692/1971<sup>54</sup>, que fixa as bases para o ensino de 1º e 2º Graus e, ao realizar uma leitura dessa Lei, constatei que ela já abria a possibilidade de empregar o ensino supletivo e as metodologias da EaD como estratégia de inclusão social, já que o ensino estava dirigido às classes menos favorecidas e, ao seu atendimento, desde o ensino das letras até uma formação profissional. Essa possibilidade está caracterizada no artigo 25, conforme transcrito, a seguir:

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 estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes. ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos. (Brasil, 1971)

Adiante, nos Artigos 50 e 51, abaixo descritos, é possível perceber que os interesses educacionais desse contexto histórico e cultural, estão voltados para a qualificação do trabalhador; sobretudo, a partir da realização de cursos supletivos, voltados para o

---

<sup>54</sup> A Lei n 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971, foi promovida sob o regime ditatorial e teve como objetivo central estruturar a educação de nível médio enquanto profissionalizante, no país. Essa Lei foi revogada pela Lei nº 9.396/1996, de 20 de dezembro de 1996; no entanto, é preciso sublinhar que a Lei 5.692/1971 era exclusiva para o ensino supletivo (a distância), portanto, diferente da LDB nº 9.394/1996 que a regulamentou no país.

atendimento de adolescentes e adultos. Esses cursos, deveriam acontecer por intermédio da EaD, em suas associações com o emprego do rádio e da televisão e, particularmente, através de uma ação unificada dos sistemas de ensino com as empresas comerciais e industriais; estas, deveriam assegurar, em regime de cooperação, condições de formação aos trabalhadores. Vejamos:

Art. 50 As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.

Art. 51 Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal.

Parágrafo único. As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação deste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos (Brasil, 1971)

É, pois, na década de 1970 do século XX, que vamos perceber um grande movimento em torno da EaD, com tentativas de organização de diversas experiências a partir dessas práticas, no Brasil. Há que se ressaltar que, nesse contexto, a política do governo brasileiro estava voltada para a consolidação do projeto político ‘desenvolvimentista’; logo, a educação estava voltada para o ajustamento da população, visando a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, que estava em plena expansão no país. Alonso (1996), no entanto, observa que, mesmo na década de 1970 do século XX, o governo brasileiro ainda não havia cogitado a intenção de materializar a criação de um sistema de ensino, que tivesse como base essa modalidade. Na avaliação da autora, as experiências de EaD desse período tiveram no início, uma intervenção governamental marcante, com componentes ideológicos para a manutenção do regime militar brasileiro que, na época, ocupava o poder de Estado.

A leitura do trabalho de diversos autores e, particularmente, de Alonso (1996), permitiu-me constatar que as práticas de EaD no Brasil foram empregadas para alcançar três grandes frentes de formação no país, quais sejam: a formação geral, para intervir no

desenvolvimento social e econômico; a formação de professores, para modificar o perfil do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas; e, por fim, a formação profissional, para atender ao crescimento das empresas em plena expansão, no país.

Em busca da identidade da EaD no Brasil, Alonso (1996) faz uma retrospectiva histórica dessas práticas, retomando “alguns dos ‘nascimentos’ de projetos que utilizaram da modalidade” (ALONSO, 1996, p.85). E, para atingir os seus propósitos, a autora segue uma determinada trajetória que lhe permite alcançar a reconstrução de algumas das origens dessas práticas, no país. E, seguindo aspectos como a cronologia e o objetivo da formação, a autora apresenta o desenvolvimento da EaD no Brasil, que passo a relatar a partir do parágrafo a seguir.

Dentre os programas de formação geral, destaca-se o Projeto Minerva, criado em 04 de outubro de 1970, pelo governo federal. Explica Alonso (1996) que, fruto de um acordo entre o Ministério da Educação e o Ministério das Comunicações, esse projeto foi um dos que mais teve impacto no país. Segundo a autora, o acordo firmado entre esses Ministérios determinava que a transmissão do Projeto Minerva deveria ocorrer em todas as rádios e televisões comerciais ou privadas do país, com uma duração de 5 horas semanais. Enfatiza, ainda, que esse projeto teria sido organizado como

(...) uma solução a curto prazo aos problemas do desenvolvimento econômico, social e político do país. Tinha como pano de fundo um período de crescimento econômico, conhecido como “o milagre brasileiro”, onde o pressuposto da educação era a de preparação de mão-de-obra para fazer frente ao desenvolvimento e a competição internacional (ALONSO, 1996, p.86).

A autora explica que o Projeto Minerva atendeu diferentes níveis de ensino, tais como o de 1º e 2º graus, através do oferecimento de diferentes tipos de cursos, dentre os quais, destacam-se os cursos de qualificação para o 2º grau, o curso de “Madureza” para a formação de 1º e 2º graus, o curso de “Moral e Cívica” e os cursos de conteúdos básicos das disciplinas voltadas para o 1º grau. Esse projeto foi coordenado pelo Ministério da Educação, possuindo “infraestrutura própria, uma coordenação financeira e técnicos à disposição da Fundação Central Brasileira de Televisão Educativa em colaboração com o Serviço de Rádiodifusão Educativa e com o Ministério de Comunicações” (ALONSO, 1996, p.87).

Prossegue a autora afirmando que o projeto Minerva foi executado até os anos de 1980 do século XX e, durante esse período sofreu rigorosas críticas. “Apesar disso, algo em torno de 300.000 pessoas tiveram acesso às emissões radioeducativas. Destes, 60.000 solicitaram exame de Madureza, no entanto, somente 33% deles foram aprovados” (ALONSO, 1996, p.87). Conclui a autora que, de qualquer forma, o Projeto Minerva contribuiu para a compreensão e proposição do uso de novas tecnologias na educação.

Vieira Barros (2003), também faz uma análise das práticas de EaD na década de 1970. De acordo com a autora, nesse período foram realizados diversos cursos do Projeto Minerva; esses cursos eram transmitidos em cadeia nacional de emissoras de rádio, tais como: capacitação ginásial (produzidos pela FEPLAN); capacitação de professores “via correspondência, tendo como precursora a Associação Brasileira de Teleducação (ABT) e o MEC, onde já se organizavam, desde 1969, os Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional” (VIEIRA BARROS, 200, p.49). Segundo a autora, a partir de 1973, o Projeto Minerva passou a produzir “cursos supletivos de 1º Grau e, numa segunda fase, envolvendo o MEC, o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) e as Secretarias de Educação” (VIEIRA BARROS, 2003, p.49). Esses cursos “(...) passaram a ser transmitidos em cadeia nacional de emissoras de rádio para uma clientela de nível socioeconômico precário e sem escolarização” (VIEIRA BARROS, 2003, p.49).

No percurso realizado por Alonso (1996), é possível perceber que o IDERB (Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia) também foi um projeto que empregou essa modalidade educativa, constituindo-se no mesmo período de execução do projeto Minerva. De acordo com a autora, essa foi uma iniciativa do Estado da Bahia que, na época, teria se negado a participar do projeto Minerva, proposto pelo MEC. O Estado da Bahia já vinha acumulando uma experiência de formação a distância, de maneira que esse projeto ofereceu à população da Bahia uma grande diversidade de programas de educação básica e secundária, além da formação de professores. A autora esclarece que os meios utilizados pelo projeto foram diversos, desde a rádio, a TV, o correio até materiais escritos. Esse projeto surgiu no ano de 1969 e foi desenvolvido até o ano de 1977, sendo que “76.106 pessoas foram atendidas em uma clientela estimada, inicialmente, em 400.000” (ALONSO, 1996, 89). O projeto contou com financiamento da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, da Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (ACDI) e do PRONTEL (Programa Nacional de Tele-educação).

O CETEB (Centro de Ensino Técnico de Brasília) e o CEN (Centro Educacional de Niterói) também são apontados por ALONSO (1996) como instituições que surgiram nesse período. De acordo com a autora, até o momento em que pesquisou, esses centros ainda trabalhavam com a EaD oferecendo cursos destinados à formação de 1º e 2º graus. Ambos “estão na Fundação de Ensino Secundário do Rio de Janeiro, criada em 1954, por uma equipe de educadores, com o objetivo de expandir e aperfeiçoar o ensino secundário no país” (ALONSO, 1996, p.89). Segundo a autora, o projeto CETEB foi criado em 1965, por meio de um acordo entre a FUBRAE e o Ministério da Educação para formar e instruir recursos humanos; no entanto, seus trabalhos deram início apenas em 1968, caracterizando-se como “uma instituição de grande validade e versatilidade, desenvolvendo programas e projetos para crianças, jovens e adultos, atendendo tanto em zonas urbanas como rurais” (ALONSO, 1996, p.90).

Em relação aos programas de EaD destinados à formação de professores no Brasil, vários autores destacam o IDERB, o LOGOS I e II, o FUNTEVE e o projeto Crescer. Contudo, vamos continuar com as reflexões de Alonso (1996) que, antes mesmo de apresentar esses programas, chama a atenção para a necessidade de se apontar primeiro algumas de suas características básicas. De acordo com a autora, um ponto comum a todos esses programas refere-se aos níveis de estudos oferecidos, ou seja, ao foco que tiveram até pouco tempo atrás, seja na formação em nível de 2º grau ou na formação de professores em exercício.

O projeto IDERB foi, segundo Alonso (1996), um dos primeiros projetos a vislumbrar a categoria de professores; entretanto, de 10.000 professores que passaram por esse projeto, apenas 4.000 concluíram sua formação, entre os anos de 1969 até 1977. O projeto LOGOS foi criado em 1973, por meio do Parecer 699/1972 do Ministério da Educação. Segundo Alonso (1996) esse projeto contou com recursos financeiros expressivos, já que o MEC tinha por objetivo “transformar, em curto prazo, o perfil do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas do país e, o de explorar novas ‘vias’ na qualificação dos denominados professores leigos” (ALONSO, 1996, p.91). Prossegue a autora, afirmando que em 1973 aproximadamente 300.000 professores se encontravam na condição de ‘leigos’ no país. O Logos I foi constituído como uma etapa experimental e o Logos II foi desenvolvido numa fase de expansão desse projeto em nível nacional.

O projeto FUNTEVE foi, a exemplo do Logos, um projeto que almejava “formas de atender os problemas educacionais brasileiros relacionados à formação de professores”



(ALONSO, 1996, p.93). Esse projeto, criado em 1985, tinha algumas problemáticas para resolver, tais como: “as elevadas taxas de evasão e repetência do sistema público de educação e o grande número de professores ‘leigos’ neste mesmo sistema” (ALONSO, 1996, p.93). Já o projeto Crescer, criado em 1985, pelo CEN, era destinado à formação de magistério de 2º grau. Alonso (1996) afirma que “a primeira experiência deste projeto ocorreu no Estado de Goiás, em convênio com a Secretaria de Educação. Em seus três primeiros anos de existência atendeu a 201 cidades de Goiás, melhorando a formação de 11.135 professores ‘leigos’” (ALONSO, 1996, p.94).

Em relação aos programas de EaD de formação profissional, destaca-se o CETEB (Centro de Ensino Técnico de Brasília). Segundo Alonso (1996), esse centro foi criado a partir de convênio com empresas ou organismos governamentais para oferecimento de cursos diversos, que visavam o atendimento de determinadas necessidades das empresas. Ao fazer essas explicações, a autora lista apenas os cursos que atingiram um número significativo no atendimento do público. Alonso (1996) afirma que esses cursos foram realizados em convênio com o Ministério do Trabalho, para formar mão de obra para determinados setores. E, como exemplo, cita o serviço público e recursos humanos para o setor sindical. Por fim, esses cursos foram desenvolvidos no período de 1976 a 1978, atingindo aproximadamente 3000 pessoas.

Além desses, destacam-se também os cursos oferecidos pelo CETEB (Centro de Ensino Técnico de Brasília), em parceria com o SENAR (Serviço Nacional de Formação de Profissional Rural). De acordo com Alonso(1996), juntas, essas instituições ofereceram cursos voltados para a mão de obra do setor rural, atendendo a 1700 pessoas em todo o país. Prossegue a autora afirmando que o CETEB ofereceu outros cursos, em parceria com o Ministério da Saúde, atendendo 2100 pessoas, no ano de 1978, com a formação de ‘Agente de Saúde Pública’; além destes, foram oferecidos outros cursos, através do CETEB, para treinamento à profissionais das prefeituras municipais, nas áreas de protocolo, recepção, chefias operacionais etc, atendendo a um público de 28.000 pessoas, a partir de convênio com o Ministério Público. Ainda em relação ao CETEB, a autora destaca o projeto Acesso, desenvolvido em convênio com a Petrobrás para capacitação técnica do quadro de pessoal que estava em expansão no interior dessa empresa.

Acompanhando, ainda, as reflexões de Alonso (1996), vamos perceber que além do CETEB, destaca-se como programa de formação profissional o CENDEC (Centro de Treinamento para o Desenvolvimento), “um organismo do IPEA (Instituto de Pesquisas

Econômicas Aplicadas), ligado a Secretaria da Presidência da República do Brasil” (ALONSO, 1996, p.96). A autora observa que nos anos de 1986 e 1987 o CENDEC ofereceu o curso de Tutoria a Distância na Elaboração de Análise de Projetos, para profissionais de nível superior. Esse curso foi desenvolvido no Distrito Federal e nos Estados do Maranhão e Goiás.

Por fim, vamos encontrar também o SAED (Sistema Aberto de Educação a Distância), “um programa educativo da Sociedade Israelita Brasileira (ORT) que atua em colaboração com o Ministério da Educação e do Trabalho com o objetivo de qualificação profissional para pessoas com baixos níveis de escolarização” (ALONSO, 1996, p.96). Segundo a autora, esse sistema foi criado em 1978 e, suas atividades se efetivaram em 1980, a partir de um financiamento da Holanda, por meio da Fundação Bernard Van Leer e, mais tarde, de um outro financiamento estabelecido com a República Federativa da Alemanha. A autora observa que entre os anos de 1981 a 1987, o SEAD atendeu a 30.000 pessoas em 12 estados brasileiro e, até a data da realização de seu trabalho, ainda estava em pleno funcionamento desenvolvendo cursos de eletricista, contabilidade, dentre outros.

Se, como vimos, no contexto das reformas educacionais da década de 1970, as práticas de EaD foram ‘oficializadas’ para contribuir com a constituição de novas subjetividades para o projeto político ‘desenvolvimentista’, veremos – a partir do tópico a seguir – que, no contexto da incorporação das práticas de EaD no Sistema Educacional Brasileiro (LDB nº 9.394/1996), essas práticas foram novamente acionadas, pelas políticas públicas, com o mesmo tipo de raciocínio, ou seja, o de investir nessas práticas para a produção de determinado tipo de sujeito, numa dimensão ainda maior do que em épocas anteriores, tendo em vista os efeitos da globalização, as alterações do próprio capitalismo, as mudanças nas formas de produção e nas condições de trabalho, que estão sendo impostas, no mundo contemporâneo, atingindo, também o Brasil.

## 5.2. ANOS DE 1990: *A EAD NA ‘ORDEM’ DA LEI*

O segundo momento da trajetória histórica da EaD no Brasil reporta-se ao contexto em que essa modalidade educativa passou a fazer parte do Sistema Educacional Brasileiro, por intermédio da LDB nº 9394/1996. Nessa ocasião, a EaD deixou de ser “matéria

obrigatoriamente tratada, como projeto experimental, nas sessões de órgãos normativos do sistema de ensino” (LOBO NETO, 2000, p.9), não podendo, de acordo com esse autor, também ser considerada “uma solução paliativa – frequentemente proclamada como panacéia – para atender as demandas educativas de jovens e adultos excluídos do acesso e permanência na escola regular, na idade própria” (LOBO NETO, 2000, p.9).

Niskier (2000) parece compreender a emergência da EaD numa outra direção. Para esse autor a LDB nº 9394/1996 “(...) foi coerente ao estimar que, em situações de emergência, a educação a distância poderia ser utilizada como recurso para ampliar oportunidades de acesso à escola fundamental” (NISKIER, 2000, p.11).

Ao fazer um levantamento das diversas iniciativas políticas de EaD nesse contexto, percebi que o recente movimento nesse campo, constitui-se em um conjunto de procedimentos estratégicos que marcam o potencial da EaD e das TIC para a solução de problemas educacionais, destacando-as como ferramentas possíveis de: “dinamização do processo de aprendizagem ao longo da vida”, “expansão da educação”, “inclusão digital”, “integração dos indivíduos”, “inovação pedagógica através de ambientes virtuais”, “melhoria da qualidade da educação”, “implementação de trabalhos cooperativos”, entre outros aspectos. Aliás, a própria Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) era apresentada no portal do MEC como um possível “agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das TIC e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos” (BRASIL, SEED/MEC, 2008).

Esses investimentos também podem ser verificados nos diversos programas que foram criados e desenvolvidos por essa Secretaria, dentre os quais, neste momento, destacam-se: Domínio Público, Proinfo, Mídias na Educação, Rived, entre outros. Esses programas<sup>55</sup> apresentam-se no cenário nacional com o propósito de “dinamizar” a educação, mediante a utilização das TIC, instituindo diferentes práticas com o uso do computador e da

---

<sup>55</sup>Reconheço que os programas atualmente desenvolvidos, podem, eventualmente, assumir outros contornos no processo de construção da EaD no país. Isso significa dizer, que no momento em que destaco alguns programas e projetos desse campo, eles podem estar sendo modificados, extintos ou substituídos por outros. Desse modo, ao citá-los, não estou interessada em privilegiar os programas em si, mas situá-los enquanto elementos constitutivos de um campo que está sendo produzido e como expressão do amplo processo de incorporação das novas TICs na educação. O programa “Domínio Público”, por exemplo, propõe o compartilhamento do conhecimento, colocando à disposição da rede mundial de computadores (Internet), uma biblioteca virtual; esse programa apresenta-se como possibilidade de se constituir em referência para professores, alunos e comunidade em geral; o “Proinfo” apresenta-se como um possível ambiente colaborativo de aprendizagem, que também utiliza a internet para o desenvolvimento de ações e cursos a distância; o programa “Mídias na Educação” propõe-se a proporcionar a formação continuada para o uso pedagógico das diversas mídias; o “Rived” apresenta-se como uma rede interativa virtual da educação para a produção de conteúdos digitais.

internet, o que faz pensar que esse entusiasmo — em relação à EaD e às TIC — está associado a esse processo contínuo de mudança do significado e dos fins da educação e que as tecnologias fazem parte desse processo, dando-lhe sustentação.

Além dos já citados programas, é possível encontrar, no cenário das políticas educacionais brasileiras, outras iniciativas, que também expressam um investimento incisivo nas práticas de EaD e na incorporação das TIC na educação. Dentre elas, encontram-se as Chamadas Públicas para financiamento de propostas para realização de cursos superiores a distância, para a produção de materiais didáticos nas diversas áreas do conhecimento, bem como para incentivar a pesquisa e a construção de conhecimentos que visam a incorporação das TIC na educação.

A título de exemplo, selecionei o Edital de Convite PAPED nº 01/2004, lançado pela SEED, por intermédio da CAPES, em agosto de 2004, para convocar interessados em participar do Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância – PAPED. Eis o fragmento do Edital:

O presente edital tem por objetivo selecionar projetos no âmbito do PAPED que visem o desenvolvimento da educação presencial e/ou a distância, para incentivar a pesquisa e a construção de novos conhecimentos para melhoria da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas públicos de ensino pela incorporação didática das novas tecnologias de informação e comunicação e, especificamente para:

- a) desenvolver a pesquisa e a produção de conhecimento sobre a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação na educação;
- b) favorecer a criação de suporte técnico especializado para o desenvolvimento dos programas de educação presencial e a distância;
- c) fomentar a produção de materiais didático-pedagógicos (equipamentos, documentos web e redes de aplicativos que se articulem para processar, armazenar e comunicar informação e conhecimento) que utilizem as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC;
- d) promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos por meio da utilização de linguagens e recursos tecnológicos;
- e) incentivar, por meio de premiação, o desenvolvimento de objetos de aprendizagem, multiplataforma, para uso em sistemas públicos de educação presencial e/ou a distância.

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/paped012004.pdf>

As ações governamentais no campo da EaD vem sendo destacadas com certo otimismo pela mídia, o que me faz lembrar das reflexões de Rocha (2005) quando a autora chama a atenção para os efeitos da rede de comunicação na constituição de sujeitos. A autora afirma que, independentemente do tipo de mídia utilizada, a rede de comunicação “é, certamente, apenas um dos potentes artefatos culturais do qual dispomos para materializarmos nossos jogos e nossas relações de poder” (ROCHA, 2005, p.140). Prossegue, a autora afirmando que “é através dela que nos subjetivamos e nos fazemos sujeitos, que aprendemos como nos comportar, o que pensar, no que acreditar, o que temer e o que desejar” (ROCHA, 2005, p.140).

Acompanhando as reflexões da autora e, do mesmo modo, almejando ilustrar a potência da mídia definição daquilo que podemos ‘pensar’, ‘acreditar’, ‘temer’ ou ‘desejar’, selecionei a matéria a seguir, disponibilizada no *site* da ABED<sup>56</sup>, na data de 26 de junho de 2007. Vejamos como essa matéria divulga com um certo otimismo um dos Editais do MEC para financiamento de projetos de produção de conteúdos digitais multimídias, nas diversas áreas do conhecimento:

### **Internet vai facilitar ensino nas escolas públicas**

O governo federal quer modernizar o processo de ensino no País. Para isso, vai financiar projetos que envolvam a produção de conteúdos digitais multimídia nas áreas de Matemática, Português, Física, Química e Biologia do Ensino Médio. Serão destinados R\$ 75 milhões para o financiamento dos projetos. Parte dos recursos, R\$ 30 milhões, virá do Fundo Nacional de Ciência e Tecnologia e o restante, do Ministério da Educação (MEC).

A portaria interministerial que autoriza a chamada pública para a elaboração dos projetos foi publicada nesta segunda-feira no Diário Oficial da União. A idéia do governo é que sejam produzidos materiais didáticos em vídeo, áudio e texto - nas cinco disciplinas do Ensino Médio - que serão disponibilizados aos professores pela Internet para tornar as aulas mais criativas, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Poderão apresentar projetos universidades, instituições de ensino e centros tecnológicos e de pesquisa, públicos ou privados, sediados no País. Segundo a assessoria do MEC, o edital com as regras e os prazos para a

---

<sup>56</sup> Cabe ressaltar que a ABED é a Associação Brasileira de Educação a Distância, criada sem fins lucrativos, em 21 de junho de 1995, objetivando o desenvolvimento da Educação Aberta, Flexível e a Distância. De acordo com o site da ABED, sua missão é a de “contribuir para o desenvolvimento do conceito, métodos e técnicas que promovam a educação aberta, flexível e a distância, visando o acesso de todos os brasileiros a educação ([http://www2.abed.org.br/institucional.asp?Institucional\\_ID=1](http://www2.abed.org.br/institucional.asp?Institucional_ID=1)).

elaboração dos projetos deve ser publicado nas próximas semanas. A entrega das propostas deve ser feita até o dia 31 de setembro.

(<http://www2.abed.org.br/notiia.asp?Noticia ID=368>)

E, são inúmeras as iniciativas como essa; tais iniciativas me levam, novamente, a pensar no papel que estaria sendo atribuído à EaD na *realidade* brasileira, particularmente, a partir de suas associações com as TIC. Logo, este trabalho investigativo se inscreve, também, no quadro das implicações entre a EaD e as TIC; contudo, segue na contramão daquelas práticas que procuram ressaltar essa modalidade educativa como a redentora da educação, sobretudo, quando associada ao emprego das TIC. É, talvez, esse caráter “salvacionista e messiânico”<sup>57</sup>, que tem caracterizado os estudos na área, que afasta esta pesquisa de outras que se concentram em analisar as políticas e práticas da EaD no Brasil.

Ao fazer essas colocações, não é meu propósito demonstrar quaisquer resistências à EaD enquanto *materialidade*, com todos os seus elementos, como sistema de tutorias, materiais didáticos, meios de comunicação, de avaliação, entre outros. E não se trata também de querer marcar, desde logo, uma oposição aos discursos que estão circulando atualmente nesse campo.

Pelo contrário, desde o início deste trabalho, de certa forma, estou preocupada em demonstrar o tipo de raciocínio que sustenta as iniciativas políticas de construção dessas práticas no país, especialmente, no que diz respeito às possibilidades de que o movimento de integração da EaD no Sistema Educacional Brasileiro (LDB nº 9.394/1996) esteja implicado em mudanças significativas nas maneiras de pensar a organização da sociedade e da cultura e, sobretudo, que esteja envolvido com a produção de sujeitos adaptados com as exigências do mundo contemporâneo. Minha obstinação, portanto, está na *realidade* que essa modalidade educativa representa, ou seja, no significado que vem sendo atribuído às práticas de EaD, numa determinada conjuntura histórica.

---

<sup>57</sup> Tomo esses termos emprestados de Veiga-Neto (2007) quando afirma que “a crítica foucaultiana não tem aquele caráter salvacionista e messiânico que é tão comum nos discursos pedagógicos: ‘Isso está errado e eu tenho a solução: quem me seguir fará a coisa certa’. A crítica implica uma analítica que não acusa nem lastima, uma vez que isso significaria pressupor, de antemão, uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual e ao qual a análise se daria” (VEIGA-NETO, 2007, p.26)

## 6. OS MÚLTIPLOS LUGARES DA EAD NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo realizo uma leitura da EaD na LDB nº 9.394/1996, visando perceber os múltiplos lugares que foram reservados à essas práticas, na educação brasileira. Para realização desta tarefa, foram elaboradas as seguintes perguntas: Como as práticas de EaD estão descritas na LDB nº 9.394/1996? Qual o papel destinado à EaD nos diferentes níveis e modalidades de ensino?

Antes de realizar uma explanação sobre a conformação da EaD na LDB nº 9.394/1996<sup>58</sup> torna-se imperativo sublinhar que essa legislação foi sancionada no dia 20 de dezembro de 1996, tendo como ponto de partida os Artigos 205 a 214 da Constituição Federal do Brasil<sup>59</sup>, que tratam da Educação.

---

<sup>58</sup> Essa Lei sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, após oito anos de discussões no Congresso Nacional. De acordo Niskier (1996), essa “nova Constituição da educação, que recebeu 349 votos a favor, 73 contra e 4 abstenções, teve por base o Substitutivo do senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) e o trabalho do relator José Jorge, deputado pelo PFL” (NISKIER, 1996, p.5).

<sup>59</sup> Dentre os diversos Artigos da Constituição Federal do Brasil que tratam da educação, convém destacar os seguintes: O **Artigo 205**, que apresenta a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com o apoio da sociedade, tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, bem como a sua qualificação para o trabalho e o **Artigo 206**, que apresenta os princípios que servirão de base para o ensino. São eles: “I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. V. Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII. Garantia de padrão de qualidade; VIII. Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal”. (<http://www.amperj.org.br/store/legislacao/constituicao/crfb.pdf>)

A EaD é instituída na LDB nº 9.394/1996 em todos os níveis de ensino, sendo que alguns Artigos dessa lei referem-se, explicitamente, a essa modalidade de ensino, conforme abaixo descritos:

- Artigo 32: dispõe sobre a Educação Básica – Nível Fundamental;
- Artigo 37: dispõe sobre a Educação Básica – Nível Médio;
- Artigo 47: dispõe sobre a Educação Superior;
- Artigo 80: determina que o Poder Público incentivará o desenvolvimento da EaD em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada;
- Artigo 87: institui a Década da Educação, com início um ano após a publicação dessa Lei.

Além destes, existem outros Artigos que, embora de maneira implícita, também fazem menção à EaD ou abrem possibilidades para sua implementação na educação brasileira. Contudo, convém ressaltar que o Artigo 80, pode ser considerado como o mais expressivo em relação a Educação a Distância. Dada importância do referido Artigo, procurei reproduzir, na íntegra, os parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º a ele relacionados:

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

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

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

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

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

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, LDB, 2008b)



Embora tenha sinalizado, em linhas gerais, os principais artigos que dispõem sobre a EaD na LDB nº 9.394/1996, neste texto, optei por realizar uma explanação da conformação da EaD nessa Lei, a partir de algumas definições objetivadas nos domínios dos níveis de ensino: Educação Básica<sup>60</sup> (níveis fundamental e médio) e Educação Superior, bem como, nas fronteiras de outras modalidades educativas: “Educação de Jovens e Adultos” e “Educação Especial” e, ainda, no âmbito da “Formação Continuada de Professores”, esfera em que a EaD também vem se destacando intensamente.

E, para concluir essas considerações iniciais, é interessante, ainda, sublinhar que, em meio a esse processo de fabricação do campo da EaD no Brasil, estava acontecendo, também, um crescimento impressionante nessa área, a partir da organização de redes, que visam, justamente, prover o funcionamento dessa modalidade educativa. De acordo com Carneiro (2010) foram formadas diversas redes de cooperação, sendo as mais destacadas a Universidade Virtual Brasileira (<http://ww.uvb.br>); a Universidade Virtual – Univir (<http://www.univir.br>); e, a Universidade Virtual Pública do Brasil – Unirede (<http://www.unirede.br>).

## 6.1. EAD & EDUCAÇÃO BÁSICA

### 6.1.1.A EaD na Educação Básica: Nível Fundamental

Antes de apresentar o Artigo da LDB que admite, explicitamente, a entrada da EaD na Educação Básica, convém observar que, o Artigo 24 dessa Lei, ao prever determinadas regras para a organização para a Educação Básica, abriu possibilidades para o emprego das práticas de EaD nos níveis fundamental e médio. Dentre essas regras, encontra-se a ‘possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar’. Vejamos o que está disposto no item V do Artigo em questão:

---

<sup>60</sup> A Lei nº 9.394/1996 estabelece a composição da educação escolar da seguinte forma: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (Artigo 21). Neste texto não mencionei a educação infantil — primeira etapa da educação básica — em virtude da inexistência de quaisquer vínculos com a EaD.

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

**b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;**

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; [...] (Brasil, LDB, 2008b).

A EaD é admitida na Educação Básica – nível de ensino fundamental –, por intermédio do Artigo 32 que dispõe sobre o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, com início aos seis anos de idade. De acordo com esse artigo, o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão<sup>61</sup>. Dentre os itens que compõem do referido Artigo, consta o parágrafo 4º que determina que o ensino fundamental será presencial, sendo que o ensino a distância deverá ser empregado a partir de duas possibilidades: a primeira, como ‘complementação da aprendizagem’; a segunda, em ‘situações emergenciais’. De acordo com o Artigo 32, a formação básica do cidadão deverá acontecer, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

[...]

**§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.[...] (Brasil, LDB, 2008b, Grifos meus)**

Os itens acima descritos permitem observar que as práticas de EaD são empregadas no nível fundamental como recurso para a concretização dos processos de recuperação e

---

<sup>61</sup> Redação produzida pela Lei nº 11.274 de 2006.  
(Ver: <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2006/11274.htm>)

aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, a exemplo do que já havia ocorrido em medidas governamentais de décadas anteriores, especialmente, por meio do Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, que determinou o emprego dessas práticas como um meio para fazer com que os indivíduos, maiores de dezenove anos, pudessem alcançar uma certificação de curso ‘ginasial’, em decorrência de cursos realizados particularmente, sem a observância do regime escolar.

O Artigo 38 da LDB, ao definir que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, LDB, 2008b), também abre possibilidades para o emprego das práticas de EaD na Educação Básica, especialmente, quando são admitidos exames “no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos” (BRASIL, LDB, 2008b, Art.38, § 1º, item I) e “no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos” (BRASIL, LDB, 2008b, Art.38, § 1º, item II). Além disso, a Lei prevê que “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (BRASIL, LDB, 2008b, Artigo 38, § 2º).

### **6.1.2.A EaD na Educação Básica: Nível Médio**

Em relação ao nível de ensino médio, a EaD é acolhida, direta ou indiretamente, pelos Artigos 35, 36, 37, 38, 40 e 59 da LDB nº 9.394/1996. No Artigo 35, é possível observar que essa Lei, atribui, dentre outras finalidades para o ensino médio, a preparação básica para o trabalho e a cidadania; o desenvolvimento da autonomia intelectual; e, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Ao dispor sobre as finalidades da Educação Básica no Nível Médio, a LDB faz determinações que permitem o entendimento de que o alvo dessa formação é a preparação dos indivíduos, para que sejam capazes de se ‘adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação e aperfeiçoamento’. Vejamos o que está disposto nos itens que compõem o Artigo 35, dessa Lei:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, LDB, 2008b)

Já o Artigo 36 determina que o currículo "adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes" (Artigo 36, § II). Embora esse artigo não faça uma referência explícita às práticas de EaD, é possível perceber que os métodos, técnicas e tecnologias aplicados a partir dessa modalidade educativa, podem se constituir como ferramentas possíveis para estimular no aluno a autonomia desejada; atitude essa, já destacada no 'aprender a aprender', do Relatório 'Delors', como um dos requisitos imprescindíveis para se viver no mundo contemporâneo.

Ainda em relação ao Artigo 36, são oportunas as palavras de Niskier (1996), particularmente quando o autor também observa que, por intermédio desse artigo, será possível o emprego da EaD. Afirma o autor:

por aí se vê que, indiretamente, também será possível o emprego da educação a distância, desde que de forma controlada, com autorização do Conselho Estadual de Educação e, verificando-se, ainda, para os alunos de supletivo, que 'os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.' (Artigo 38) (NISKIER, 1996, p.54-55).

Ao referir-se à educação profissional técnica de nível médio a LDB admite que o ensino médio — além da formação geral do educando —, "poderá prepará-lo para o

exercício de profissões técnicas” (BRASIL, LDB, 2008b, Art.36-A), admitindo, ainda, o seu desenvolvimento “nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, LDB, 2008b, Art. 36-A – Parágrafo único).

O Artigo 37, ao tratar da educação de jovens e adultos, prevê que: a) os sistemas de ensino deverão assegurar gratuitamente aos jovens e adultos que não tiveram condições de efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais adequadas, levando-se em consideração as características do alunado, bem como seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames; b) o Poder Público deverá viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador da escola, a partir de ações integradas e complementares; c) a educação de jovens e adultos deverá estar articulada, preferencialmente, com a educação profissional<sup>62</sup>.

Portanto, este Artigo também se refere às práticas de EaD, especialmente, em seu parágrafo 1º, quando define que os sistemas de ensino deverão assegurar gratuitamente aos jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas, de acordo com as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante a realização de cursos e exames. Adiante, no parágrafo 2º, a Lei determina que o Poder Público deverá viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante a realização de ações integradas e complementares entre si. E, no parágrafo 3º, observa que a “educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, LDB, 2008b).

No Artigo 40, a Lei trata da educação profissional e define que ela “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, LDB, 2008b). É interessante observar que, ao fazer referência à educação continuada, este artigo se aproxima dos discursos apregoados nos Relatórios ‘Delors’ e ‘Faure’, particularmente, quando estes apresentam a ‘educação permanente’ como uma das

---

<sup>62</sup> Este item foi incluído pela Lei nº 11.741, de 2008, publicada em 16 de julho de 2008, cuja emenda altera dispositivos da LDB, objetivando redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica, de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. (<http://legislacao.planalto.gov.br>).

prioridades da educação no século XXI e, sobretudo, quando anunciam a necessidade de se implementar sistemas mais flexíveis e maior diversidade de cursos.

Por fim, em relação ao Nível Médio, destaca-se, também, o Artigo 59. Este Artigo, determina que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais diversos direitos, dentre os quais, destaca-se a possibilidade de organização de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, LDB, 2008b). Ora, não é preciso realizar maiores análises, para perceber que essa possibilidade também está articulada com o emprego das práticas de EaD.

## 6.2. EAD & EDUCAÇÃO SUPERIOR

Avançando mais um pouco na leitura da LDB, é possível verificar que o Artigo 47 admite a EaD na Educação Superior. Ao definir o ano letivo regular na educação superior como independente do ano letivo civil, a Lei define que o ano letivo regular, tem, no mínimo duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, porém, admite, que: “É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância” (BRASIL, LDB, 2008b, Artigo 47, § 3º). Os demais Artigos que tratam do Ensino Superior, apresentam-se associados com a formação continuada de professores, razão pela qual optei por apresentá-los, separadamente, no tópico a seguir.

## 6.3. EAD & FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores está prevista LDB, por meio dos Artigos 61, 63 e 67, que dispõem sobre a formação de professores da Educação Básica. O Artigo 61, considera como “profissionais da educação básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos” (BRASIL, LDB, 2008b).

São, considerados como profissionais da educação escolar básica, os “professores em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensino fundamental e médio” (BRASIL, LDB, 2008b, Art.61, I); os “trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (BRASIL, LDB, Art.61, II); os “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”(BRASIL, LDB, Art.61,III).

No parágrafo único, do Artigo 61, está previsto que, tanto para atender às especificidades do exercício das suas atividades quanto aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais de educação terá que seguir alguns fundamentos:

- I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, LDB, 2008b, Art. 61).

A leitura do Artigo 61 e de seus fundamentos permite estabelecer uma ligação do emprego da EaD enquanto recurso de formação; particularmente, diante das possibilidades que essa modalidade educativa oferece em termos de metodologia, para a construção de sujeitos ajustados e adaptados às novas configurações do mundo contemporâneo. Ao prever, por exemplo, no item II, a ‘associação entre teorias e práticas’ ou a ‘capacitação em serviço’, a LDB, certamente, já está abrindo possibilidades para que a formação dos profissionais de educação aconteçam a partir dessa modalidade educativa.

Convém observar que a metodologia utilizada a partir dessa modalidade educativa é baseada em propostas pedagógicas que proporcionam a construção da aprendizagem pelo próprio aluno; a exemplo, é possível citar a proposta pedagógica interacionista, que sustenta os cursos da UNEMAT e UFMT, desenvolvidos a partir dessa modalidade educativa. A proposta interacionista permite que a construção da aprendizagem aconteça permeada pelas

trocas realizadas por meio das diversas ferramentas disponíveis, bem como, pelo auxílio de um Tutor ou ‘Orientador Pedagógico’.

Avançando mais um pouco, encontrei o Artigo 63. Ao dispor sobre determinadas atribuições para os Institutos Superiores de Educação, o Artigo prevê, no item III, a realização de “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, LDB, 2008b).

E, para finalizar a leitura da EaD na LDB, encontrei, também o Artigo 67, que dispõe sobre os sistemas de ensino; de acordo com o artigo, os sistemas de ensino deverão promover “a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e planos de carreira do magistério público” (BRASIL, LDB, 2008b). Tal valorização estaria assegurada através de vários itens, dentre os quais, encontra-se o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, LDB, 2008b).

A leitura da LDB nº 9.394/1996 permitiu-me observar que vários de seus artigos canalizam para as possibilidades de emprego da EaD nos diferentes níveis e modalidades de formação. Por outro lado, há também um investimento marcante na formação dos profissionais da educação, materializado, sobretudo, na valorização dos profissionais da educação, seja através da previsão de planos de carreira ou das possibilidades de aperfeiçoamento profissional continuado. Isso tudo me faz pensar que as práticas de EaD estão sendo mesmo disponibilizadas para serem ‘vislumbradas’<sup>63</sup> como possibilidade de

---

<sup>63</sup> Niskier (1996), ao tratar da EaD em nível universitário, faz algumas observações que considero oportunas para dar sustentação às minhas argumentações. São as palavras do autor:

“A experiência de outros países indica que é crescente o número daqueles que procuram melhorar o grau de instrução com o emprego desta metodologia” (NISKIER, 1996, p.230) [...] A educação à distância tem a vantagem adicional de estimular a responsabilidade pessoal. Quem a procura sabe por que o faz, criando-se dessa forma uma nova ética de educação. Sendo também uma metodologia individualizada, são possíveis a adaptação ao ritmo de cada um e a superação de cada obstáculo passo a passo. O aluno é ao mesmo tempo sujeito e objeto do processo (NISKIER, 1996, p.231).[...]

No caso do Brasil, a educação a distância pode atingir duas finalidades: reciclar permanentemente e proporcionar a base indispensável para estudos de qualquer modalidade. Os conhecimentos envelhecem, a tecnologia se aperfeiçoa e, por essas razões, no mundo de hoje, torna-se impossível formar alguém para uma determinada profissão, de forma adequada (NISKIER, 1996, p.231) [...] É pretensioso determinar com precisão quais conhecimentos ainda serão válidos ou úteis daqui a pouco ou quais deles não atenderão à evolução social, cultural e profissional (NISKIER, 1996, p.231). Alguns currículos de ensino superior estão condenados a serem condenados de antemão a obsolescência e, por isso, a solução viável é não só reciclar como criar cursos que fujam a exigências formais” [...] **Criar cursos de ensino superior a distância é não só uma decisão política de suma importância, mas também um ato de coragem dadas as objeções que existem.** (NISKIER, 1996, p.231 Grifos meus).



alcançar a formação almejada, tão proclamada nos discursos de Relatórios Internacionais de Educação, anteriormente analisados, nesta tese.

Os profissionais da educação são priorizados na LDB, certamente, porque deverão – usando a expressão de Rose (1998, p.33) –, atuar como ‘multiplicadores’ ou como ‘engenheiros da alma humana’, nesse amplo processo de construção de uma educação voltada para a produção de sujeitos ‘autônomos’ e ‘autoregulados’ e, por isso, adaptados às novas configurações contemporâneas. E, a fabricação do campo da EaD no Brasil tem uma relação com tudo isso; aliás, como já procurei afirmar em algum lugar desta tese, a EaD, em suas associações com as TIC, faz parte desse processo, dando-lhe, sustentação.

## 7. A CONSOLIDAÇÃO DA EAD: DA LDB Nº 9.394/1996 ÀS REGULAMENTAÇÕES, PROGRAMAS E PROJETOS

Se, em momentos anteriores desta tese, particularmente, no tópico 3.3. Leituras sobre a Educação no Século XXI, já procurei mencionar a possibilidade da EaD ter sido acionada para fazer parte do Sistema Educacional Brasileiro por proporcionar diferentes modos de organização, de combinação de vários recursos, sobretudo, através de um conjunto de ações envolvendo o emprego das tecnologias; meu propósito, agora é o de proporcionar uma visão panorâmica das regulamentações, programas e projetos realizados nesse campo, após a promulgação da LDB nº 9.394/1996.

### 7.1. AS REGULAMENTAÇÕES DE EAD

Após a promulgação da LDB nº 9.394/1996, foram publicados os primeiros atos de regulamentação da EaD no Brasil, que passo a comentar, em linhas gerais, para uma rápida visualização do movimento desse campo, após sua ‘entrada’ no Sistema Educacional Brasileiro. São eles: o Decreto 2.494/1998; a Portaria nº 301/1998; o Decreto nº 2.561/1998; o Decreto nº 5.622/2005; o Decreto nº 5.773/2006 e o Decreto nº 6.303/2007. Vejamos:

O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998<sup>64</sup>, regulamenta o Artigo 80<sup>65</sup> da LDB nº 9.394/1996. Esse Decreto, em seu Artigo 1º, definiu Educação a Distância como uma modalidade educativa realizada por auto-aprendizagem:

---

<sup>64</sup> O referido Decreto foi substituído, em 19 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº 5.622/2005, adiante descrito.

Art. 1º - Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo único - Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (Brasil, Decreto 2.494,1998)

A Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998 regulamenta o Decreto nº 2.494/1998. Define os procedimentos de credenciamento de instituições interessadas em oferecer cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. De acordo com esta Portaria, as instituições devem apresentar seu histórico, qualificação, experiência das equipes multidisciplinares e da instituição, avaliação, bem como sua infraestrutura. A Portaria dispõe, ainda, sobre a forma de apresentação do projeto de EaD e as relações estatutárias com instituições parceiras.

O Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998 modifica determinados artigos do Decreto 2.494/1998 e estabelece que é da competência do Ministro de Estado de Educação e Desporto promover atos de credenciamento de instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e de instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas. O referido Decreto prevê que às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino, fica delegada a competência de promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferecimento de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional em nível técnico.

O Decreto nº 5.622/2005, de 19 de dezembro de 2005 regulamenta o Artigo 80 da Lei nº 9.394/1996 e caracteriza a Educação a Distância como uma modalidade educativa na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre

---

<sup>65</sup> Conforme já procurei mencionar em outro espaço desta Tese, o artigo 80 permite o poder público a incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

através da utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

O Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 20 de dezembro de 2005 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) e 5.773, de 9 de maio de 2006 (que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino).

Além dos Decretos, muitos foram os programas e projetos criados e desenvolvidos através das práticas da SEED/MEC, dentre os quais, destacam-se: Domínio Público – Biblioteca Virtual; DVD Escola; Programa Banda Larga nas Escolas; Proinfantil; Proinfo; Proinfo Integrado; TV Escola e Sistema ‘Universidade Aberta do Brasil’ (UaB). Com exceção deste último, os programas e projetos são desenvolvidos na perspectiva de inovar os processos de ensino aprendizagem, através da fomentação e incorporação das TIC e das técnicas de educação a distância aos métodos didáticos pedagógicos.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, com objetivo de ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. Sua prioridade é a de oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados.

Em relação ao sistema UAB, convém lembrar das reflexões de Niskier (1996), quando, no contexto de uma discussão sobre a Universidade Aberta do Brasil, apresentou esse sistema como ‘outra via de acesso’. Para o autor, muitos são os motivos que recomendam a sua implementação no país, “a começar pelos próprios dispositivos constitucionais, ao assegurarem o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (NISKIER, 1996, 227), além da ‘liberdade de apreender’ e o “apoio do Estado para a formação de recursos humanos, nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia” (NISKIER, 1996, p.227).

O Sistema UAB está vinculado à CAPES. Suas ações acontecem por intermédio das instituições públicas de ensino superior, que vem oferecendo diversos cursos de EaD no país, dentre os quais, destacam-se os seguintes:

- a) os cursos de Bacharelados, Licenciaturas, Tecnólogo e Especializações, voltados para a formação inicial e continuada de professores da rede pública de educação básica, bem como para a demanda social;
- b) os cursos de Especialização do programa Mídias na Educação, ofertados na perspectiva de proporcionar formação continuada voltada ao uso pedagógico de diferentes tecnologias da informação e da comunicação, na educação a distância;
- c) os cursos de Graduação em Biblioteconomia, destinados à formação de quadros de apoio nos cursos desenvolvidos nos pólos de apoio de encontros presenciais do Sistema UAB;
- d) os cursos de Especialização para professores, realizados em parcerias com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Esses cursos são ofertados em nível de pós-graduação lato sensu e destinados ao preparo de docentes para temas transversais dos currículos de educação básica;
- e) o Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP, com cursos ofertados em nível de graduação (bacharelado), e pós-graduação lato sensu (especialização), destinados à criação de um perfil nacional do administrador público, visando prepará-los para a utilização de uma ‘linguagem comum’ no que diz respeito às especificidades das esferas municipal, estadual e federal.

**PARTE III. LEITURA DE DISCURSOS OFICIAIS  
ASSOCIADOS**

## **8. O EMPREGO DA *EAD* COMO “TÁTICA”: A CONSTRUÇÃO DO CAMPO & A PRODUÇÃO DE SUJEITOS**

Em capítulos anteriores já procurei mapear a trajetória histórica da EaD no Brasil, mostrando algumas de suas condições de emergência; analisei como as práticas de EaD são incorporadas na legislação brasileira em cada nível e modalidade de ensino; situei os principais projetos e programas de formação, criados e desenvolvidos, a partir dessa modalidade educativa. Resumindo, tratava-se, nos capítulos anteriores, de situar a EaD em seus diferentes aspectos. A proposta agora é a de retomar as temáticas que vêm sendo apontadas, pela literatura, como ‘problemáticas’ e que, portanto, deveriam ser minimizadas, através de intervenções governamentais; e, na medida em que a discussão for se desenvolvendo, proponho inserir determinados discursos da política educacional brasileira, visando problematizá-los, naquilo que apregoam em relação ao papel da EaD no Brasil e, em suas relações estratégicas.

### **8.1. ‘PREGÃO’ DE PROBLEMAS**

#### **➤ A EaD e o Problema do Analfabetismo**

Vamos começar pelo Analfabetismo, um tema exaustivamente focalizado para ser combatido no país, desde as décadas iniciais do século XX, tornando-se ainda mais recorrente, no contexto das Reformas Educacionais nas Décadas de 1970. Antes, porém,

convém destacar o seguinte enunciado – que contextualiza o panorama educacional produzido naquele contexto –, em seus propósitos de tornar a educação compatível com determinadas ‘transformações’, que estariam acontecendo na ‘vida nacional’:

Entre os itens do vasto programa de reformas encetado pelo Governo a partir de 1964, acompanhando as transformações profundas que se operam na vida nacional, a Educação tem figurado de especial relevo. Firma-se, por fim, e torna-se cada vez mais nítida a convicção de que precisamente a escola, tomada em sentido amplo, se faz a síntese do econômico e do social para configuração de um desenvolvimento centrado no homem e para ele dirigido.

Assim, desde o início, repeliu-se com muita firmeza e tese de primeiro desenvolver para depois educar, que a quase nada conduziria. Enquanto, por esta forma, **o desenvolvimento cedo se deteria na ausência de um sistema educacional que lhe servisse de suporte, o pouco a ser conseguido teria de fazer-se com o sacrifício do seu próprio destinatário.** Mas daí tampouco se enveredou pela falácia oposta de uma Educação *anterior* no desenvolvimento, como um ‘moinho a girar no vazio’. **O equilíbrio estaria, portanto, em promover a cada momento, em quantidade e qualidade, uma escolarização compatível com o grau alcançado de progresso material, e vice-versa, de tal modo que a mais Educação sempre viesse a corresponder mais desenvolvimento e, reciprocamente, de maior desenvolvimento sempre resultasse mais e melhor Educação** (Exposição de Motivos, 1971, p.169)

Se, por um lado, no contexto histórico e cultural da década de 1970, os discursos oficiais pregavam a necessidade de um sistema educacional que servisse de suporte’ para o desenvolvimento; por outro, esses discursos estavam sendo direcionados para a constituição de práticas educativas que caracterizam-se como estratégias, politicamente adotadas, não somente para interferir nas questões que eram consideradas como ‘problemáticas’, mas para se exercer o poder.

Para discutir essas questões, trago, inicialmente, o depoimento do então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho<sup>66</sup>, feito especialmente para Zambutti (2006), por ocasião de sua

---

<sup>66</sup> Jarbas Passarinho assumiu o Ministério da Educação e Cultura no período de 03 em novembro de 1969 a 15 de março de 1974, no período da Ditadura Militar, sob a Presidência de Emilio Garrastasu Médici. E, antes ainda de prestar esse depoimento o Ministro já havia discutido esses assuntos na ocasião em que prefaciou o livro de Niskier (1999), onde fez a seguinte argumentação: “o alvo do nosso esforço eram os adultos que,



pesquisa de doutorado intitulada *Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40*. Em seu testemunho, o referido Ministro aponta o analfabetismo como um dos graves problemas que deveria ser contido através de intervenções governamentais. Vejamos as argumentações do referido Ministro, a respeito da situação do analfabetismo, no País:

Mas ao lado das reformas, enfrentei um enorme desafio: **o analfabetismo**. O recenseamento de 1970 mostrou a existência de 18 milhões de analfabetos adultos, isto é, maiores de 15 anos de idade, como conceitua a UNESCO. Eram 39% em números relativos, um dos maiores, mesmo considerados os países da América Latina. Pedi que me viesse ver o economista Mario Simonsen, a quem solicitei dirigir o **Mobral**. Aliás, ele era um gênio [...] (PASSARINHO *apud* ZAMBUTTI, 2006, p.41 Grifos Meus).

Como se vê, o analfabetismo foi um dos temas apresentados como ‘problema’ enquanto o Projeto Mobral<sup>67</sup> foi sinalizado como possibilidade de ‘solução’. A exemplo do analfabetismo e do Mobral, outros problemas foram apontados e, junto deles, projetos e programas foram criados e desenvolvidos, a partir do emprego das práticas de EaD, no país. Há que se destacar que o então Ministro Jarbas Passarinho, procurou expor situações problemáticas reais e, até mesmo “gritantes” que, desde longas datas, atravessam o País; todavia, o modelo de educação daquele contexto histórico e cultural estava voltado para adequar a população às mudanças substanciais que estavam ocorrendo na sociedade e na cultura. Certamente, tratava-se de uma intervenção, cujos propósitos não eram outros, senão os de ajustar os indivíduos a um tipo de sociedade em formação.

Em minha Dissertação de Mestrado, intitulada *A Pedagogia nas malhas de Discursos Legais*<sup>68</sup>, já procurei demonstrar que alguns discursos oficiais voltados para a Educação nos anos de 1970 – ao evocarem saberes socialmente sancionados, reconhecidos e considerados verdadeiros para constituir o campo de ação da pedagoga, por exemplo, operavam para dar corpo a uma estratégia de governo da população. Creio que as iniciativas políticas no campo

---

privados da alfabetização, pesavam negativamente, em especial na eficiência da força nacional de trabalho, estagnados na condição de ajudantes de ofícios” (PASSARINHO, 1999, p.9).

<sup>67</sup> MOBREAL significa Movimento Brasileiro de Alfabetização, e consiste num Programa criado pelo Governo Brasileiro, através da Lei nº 5.379, de 15 de novembro de 1967, com o propósito de alfabetizar jovens e adultos, no país.

<sup>68</sup> Ver Costa (2002; 2005).

da EaD não fogem a essa lógica de raciocínio, basta articularmos tais políticas ao modelo de sociedade em construção:

Após a 2ª Guerra Mundial, testemunhamos uma visão tecnocrática da sociedade, principalmente nos Estados Unidos da América, passando a influenciar os países ditos como em vias de desenvolvimento como era o caso do Brasil. Nessa visão, a educação passa a se constituir como um dos instrumentos-chave para o desenvolvimento da sociedade [...] (COSTA, 2005, p.101).

Convém observar que, naquele contexto, o então Ministro Jarbas Passarinho já aproximava a idéia de implantação da ‘Universidade Aberta’ no Brasil com o tema da ‘educação continuada’, que está intimamente ligado às mudanças de rumos na maneira de se pensar a educação do país. É um discurso longo, entretanto, é importante conferir:

[...] Em 1972, em reunião da UNESCO, conheci a recomendação da necessidade da educação continuada como parte das premissas básicas do relatório Edgar Faure, *Learning to Be*, para que o profissional não estagnasse a busca do aperfeiçoamento em face da velocidade das informações ao longo da vida.

Fui a uma conferência da UNESCO, em Tóquio, sobre educação de adultos em 1971. Impressionei-me ao ver, num Box da Inglaterra, a notícia da Universidade Aberta. Fiz contato com os ingleses, que me prometeram enviar toda informação necessária, mas achei mais indicado nós mandarmos um professor qualificado até Londres, para estudar in loco a Universidade Aberta. Disse-lhe que minha idéia não era copiar o modelo inglês, que não exigia escolarização secundária para ingresso. Eu queria uma Universidade semi-aberta, isto é, que matriculasse alunos já com o curso de segundo grau completo. Ao regressar ao Brasil, designei o professor Newton Sucupira. Nós havíamos conseguido pôr o Brasil no Birô Internacional de Educação (BIE), com a indicação do professor mestre francês, Thomas. O professor Sucupira, ao regressar de Londres, fez um relatório, que deu margem ao início de uma experiência com o Projeto Minerva e o uso da televisão, de que foi encarregado o professor Arnaldo Niskier, acho que já entre 1972 e 1973. Ele escreveu recentemente um livro a respeito, que prefaciei. Mandei-lhe cópia do Relatório Sucupira. **Hoje a Educação a Distância passa a ser apresentada como novidade, talvez porque não foi dada continuidade ao que foi feito àquele tempo [...]** (JARBAS PASSARINHO *apud* ZAMBUTTI, 2006, p.42).

Pensava-se, na época, que uma educação voltada para o ‘desenvolvimento’ só poderia ser alcançada se pudessem contar um forte investimento em recursos materiais e humanos e, particularmente, com o emprego de programas e projetos, realizados a partir das

práticas de EaD. A questão era, também, a de atacar o “problema das disparidades regionais do País, sem que daí seja lícito concluir pelo absurdo de um sistema educacional convertido em fator de estratificação” (Exposição de Motivos, 1971, p.170). Era, também, a de planejar a educação levando-se em consideração uma ‘racionalização’ dos investimentos:

num país que decidiu planejar-se, também na educação, a palavra de ordem terá de ser a racionalização dos investimentos para que esta própria venha a constituir o investimento nobre, por excelência, sobre o qual há de assentar-se o processo de desenvolvimento. Isso, aliás, não decorria somente da organização escolar, como tal. Também no seu plano administrativo era visível a discrepância entre o que se devia e o que se podia fazer” (Exposição de Motivos, 1971, p.170).

Se, nesse contexto histórico e cultural, a EaD foi empregada, em sua associação com os usos do rádio e da televisão, que eram as tecnologias disponíveis; a partir do contexto da década de 1990 do século XX, vamos perceber que as iniciativas políticas do campo da EaD passaram a ser utilizadas com o propósito central de fazer com que os indivíduos aprendam a operar com as novas tecnologias da informação e comunicação, já que elas estão dando sustentação às novas maneiras de se estabelecer as relações sociais e políticas.

### ➤ **A EaD e o Problema da Formação do Professores**

Vimos no decorrer desta pesquisa que a ‘formação do professor’ configura-se como outro tema exaustivamente debatido para ser resolvido com as práticas de EaD, no país. Se, voltarmos à Década de 1970 do século XX, em foco nesta pesquisa, vamos perceber que a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, teve como objetivo central,

modernizar a educação em todos os seus aspectos – em seus fins, em seu conteúdo, em seus métodos, em sua inspiração geral dela fazendo, para os cidadãos, um instrumento eficaz na busca da felicidade e, para a Nação, um real fator de trabalho, de paz, de progresso [...]

proporcioná-la assim, melhor a um número cada vez maior de brasileiros – e a todos num estágio básico de estudos comuns, que se amplia – como requisito para sua verdadeira inserção na comunidade nacional (Exposição de Motivos, 1971, p.170).

E, em se tratando do ‘problema’ da ‘formação de professores’<sup>69</sup>, o objetivo central era o de qualificá-los para o exercício de suas funções. Resta, então, colocar em questão o significado dessa ‘função’: por que o professor foi considerado de ‘extrema importância’ naquele contexto, para o país? Os discursos da época apregoavam que dele, “em grande parte depende todos os demais, pois uma organização escolar será sempre o que seja o seu quadro docente e técnico” (Exposição de Motivos, 1971, p.174). Portanto, o professor, é visto como um ‘multiplicador’ das ações planejadas e desenvolvidas, no país.

O tema da formação de professores tornou-se, ainda mais explícito nos discursos de fabricação da EaD, a partir do contexto do final da década de 1990 do século XX. Basta observar o Plano Nacional de Educação, sancionado em janeiro de 2001, para percebermos que ‘a melhoria da qualidade do ensino’ foi um de seus maiores objetivos. Era preciso, pois, investir na valorização do magistério, o que implica, necessariamente, num investimento na formação inicial, nas condições de trabalho e carreira e, sobretudo, na formação continuada; de tal modo, poderiam, então, alcançar as metas estabelecidas nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Essas metas são justificadas no Plano Nacional de Educação “em decorrência do avanço científico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos

---

<sup>69</sup> Para efeito de ilustração da preocupação com a formação de professores naquele contexto, as palavras de Anísio Teixeira são oportunas: “A necessidade nacional de preparo do magistério é de grande escala e de imensa urgência, ante o crescimento vertiginoso e avassalante do sistema escolar em todos os seus níveis. Essa conjuntura, que é a de fazer o difícil e fazê-lo em grande escala e depressa, obriga-nos a planejar a formação do magistério, no Brasil, em termos equivalentes aos de uma campanha para a formação de um exército destinado a uma guerra. Isso força-nos à mobilização de todo o sistema escolar para o ataque do problema de formação de um magistério em ação, associando seu treinamento à prática mesma no ensino. Será, para manter a comparação com a necessidade bélica, um treinamento em serviço, um treinamento em batalha” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1973, p.3)

e profundos na sociedade moderna” (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001). Daí, o investimento na EaD, para dar suporte à estratégia de formação continuada, justificada no Plano Nacional de Educação, como solução para os déficits educativos e para as desigualdades regionais:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral (Brasil, Plano Nacional de Educação, 2001).

As ações realizadas por intermédio da EaD estão materializadas em diversos programas e projetos criados e desenvolvidos pelo MEC, que visam preparar os indivíduos para o mundo contemporâneo, especialmente, a partir de uma familiarização com os ‘usos’ das TIC, dentre os quais, destacam-se: Domínio Público – Biblioteca Virtual, DVD Escola, E-Proinfo, entre outros. Se tomarmos, por exemplo, o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado), vamos perceber que seu objetivo é o de assegurar aos indivíduos uma formação voltada para o uso didático-pedagógico das TIC no cotidiano escolar, associado, inclusive, à distribuição de equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de recursos multimídia, oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola, entre outros.

Esses projetos são criados e desenvolvidos com a justificativa de que estão ocorrendo mudanças na sociedade, no mundo do trabalho, existindo a ‘urgência’ de uma nova gestão do conhecimento; a partir dessas urgências, os projetos vão sendo criados e desenvolvidos, a partir de ações que visam não somente o desenvolvimento de novas capacidades nos indivíduos; mas, são empregadas, principalmente, para abrir possibilidades de produção de subjetividades compatíveis com as novas configurações sociais e econômicas das sociedades contemporâneas.

Dito de outra forma, os programas e projetos desenvolvidos a partir do emprego da EaD, funcionam como mecanismos de produção de novas subjetividades, implicando, desse modo, em questões de ‘governamento’, já que as ações, ao estarem voltadas para atender os indivíduos em seu processo de formação, almejam, também, atingir fins desejáveis. Vejamos

as competências que deverão ser alcançadas pelos professores cursistas em um curso básico de 40 horas, realizado nos domínios do Programa Proinfo Integrado, da SEED/MEC:

- Desenvolver competências que permitam orientar, produzir, capacitar e apoiar o uso/aplicação político-pedagógica das tecnologias de informação e comunicação nos sistemas escolares das diversas unidades da Federação;
- Possibilitar a tomada de consciência para compreender as várias dimensões do uso pedagógico das novas mídias e tecnologias, favorecendo a reconstrução das práticas educativas, tendo em vista o contexto da sociedade em constante mudança e uma nova visão epistemológica envolvida nos processos de conhecimento;
- Planejar e executar ações a partir de uma ótica transformadora viabilizando a articulação entre o projeto político-pedagógico, as atividades de gestão e a prática educativa mediada por tecnologias (<http://portal.mec.gov>).

Essas competências não estão voltadas somente para atender aos objetivos do curso, elas estão, sobretudo, associadas com a constituição de novas subjetividades para o mundo contemporâneo; portanto, elas tem implicações com determinados jeitos de ‘ser’ sujeito, conforme já foi anteriormente discutido por ocasião da apreciação dos Relatórios Internacionais de Educação, nesta tese.

Nos Referenciais de Qualidade da Educação Superior, na parte de Considerações Gerais, é possível perceber associações entre o crescimento da EaD com as possibilidades proporcionadas pelas novas TIC; particularmente, em função de sua inserção em todos os processos produtivos. A EaD estaria, então, sendo empregada como um meio de democratizar o acesso ao conhecimento, expandir as oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida. Nessa perspectiva, o sujeito almejado pela EaD seria um sujeito autônomo e auto-regulado. A partir da EaD, o sujeito da educação estaria desenvolvendo competências e habilidades para conduzir sozinho seus estudos, seu trabalho, sua profissão. Vejamos:

<p>A educação a distância vem crescendo rapidamente em todo o mundo. Incentivados pelas possibilidades decorrentes das novas Tecnologias da Informação e das Comunicações – TIC e por sua inserção em todos os processos produtivos, cada vez mais cidadãos e instituições vêm nessa forma de educação um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida.</p>
--

Assim, para efeito desses referenciais, considera-se que a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói conhecimento - ou seja, aprende - e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação. (BRASIL, Referenciais de Qualidade, 2007)

Esse tipo de discurso aparece em diversos documentos analisados, como é o caso do Plano Nacional de Educação, que faz referência à EaD em sua associação com as TIC, justifica o emprego dessas práticas para a universalização e democratização do ensino. E, o argumento utilizado, é o de que a EaD tem uma função estratégica, no Brasil. Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, essas práticas poderiam contribuir com o surgimento de mudanças significativas na educação escolar, bem como influir nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição de políticas educacionais.

É, pois, com argumentos como esses que a EaD foi ganhando espaço na política educacional brasileira. E, a inserção mais marcante dessas práticas está materializada na sua incorporação no Sistema Educacional Brasileiro, através da LDB nº 9.394/1996; mas, sua inserção está, também, materializada nos diferentes projetos e programas que foram criados e ainda estão sendo desenvolvidos na perspectiva de um aperfeiçoamento contínuo, seja para o Nível Fundamental, Médio, para o funcionamento da Educação Superior ou da Pós-Graduação, no país.

### ➤ A EaD e o Problema da Formação de Trabalhadores

A exemplo do problema do 'Analfabetismo' e da 'formação de professores', destaca-se também o problema da 'formação de trabalhadores'. Se, como vimos, no contexto contexto da Década de 1970, a questão era a de resolver a falta de 'mão-de-obra', a solução

encontrada foi a criação de diversos programas e projetos desenvolvidos a partir das práticas de EaD, dentre os quais destaca-se o Projeto Minerva, que atendeu diferentes níveis de ensino, no país. Vamos, então, observar o diz o Parecer nº 392/1973, apresentado ao Conselho Federal de Educação, em 15 de março de 1973, para aprovação do Curso Supletivo de 1º Grau, para ser ministrado por intermédio do rádio, através do Projeto Minerva:

O ensino de adultos, assume, no mundo de hoje, importância cada dia maior. O progresso científico e técnico está exigindo, sempre mais, a formação de cidadãos mais eficazes, como fator de desenvolvimento econômico e social e da ampliação, na correspondente medida, da capacidade de produção e do nível de consumo. [...]

No momento, há a ingente tarefa de propiciar a absorção social dos adultos através da alfabetização e da continuidade de escolarização, ação que, por natureza, cabe principalmente aos governos, chamando em auxílio quantas organizações não-governamentais ou pessoas disponíveis possam colaborar. [...]

Além da alfabetização, o estabelecimento de um sistema de educação continuada é exigência do ritmo acelerado das transformações técnicas, sociais e políticas, quaisquer que sejam os graus de desenvolvimento e o estado de estruturas econômicas e da evolução correspondente das idéias e dos conhecimentos.

A educação continuada constitui a possibilidade de adultos com deficiente escolaridade fundamental ou educação incompleta suprirem suas falhas, preparando-se para tarefas múltiplas e novas, tomando conhecimento da vida de que são partícipes e adaptando-se, com flexibilidade, aos novos valores, ideais e modos de viver de uma sociedade em constante mudança (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, Ensino Supletivo, 1973, p.30).

A EaD apresenta-se, então, como o meio, o instrumento, o veículo de acesso para a formação continuada. Ao fazer essa afirmação, não estou ignorando que os problemas apontados pelos discursos, de fato, existiram (aliás, eles sequer foram resolvidos, no Brasil); no entanto, é certo, também, pensar, que a partir deles, são convencionadas diversas estratégias de ajustamento dos indivíduos às novas configurações sociais, culturais e econômicas, em curso. No contexto da década de 1990 do século XX, vamos perceber que os discursos continuam anunciando o tema da formação continuada, que aparece, em meio a um processo de redefinição dos ambientes de ensino aprendizagem, como ‘fonte de riqueza para as nações’, ‘condição de desenvolvimento humano’ e ‘sustentabilidade dos países’:



Vivemos um momento muito especial na área de educação. O conhecimento e a capacidade de aprendizado ao longo da vida passam a ser encarados como uma fonte de riqueza das nações e uma condição para o desenvolvimento humano e para a sustentabilidade dos países. Os ambientes de ensino e aprendizagem se redefinem, com a utilização de novas tecnologias e metodologias educacionais que agregam importantes elementos na dinamização deste processo. Esse avanço tem possibilitado a exploração de espaços, culturas e conhecimentos espalhados por todo o planeta e a implementação de trabalhos cooperativos entre alunos, professores e instituições, por intermédio das tecnologias de informação e comunicação e da rede Internet. Nesse cenário, o próprio conceito de educação a distância ganha uma dimensão renovada, tornando-se, na verdade, uma educação sem distâncias (Brasil, Relatório, 2002).

## 8.2. PROCLAMAÇÃO DE ‘TAREFAS’

Além de apresentar-se como um veículo de acesso à formação continuada; de ser empregada para combater o analfabetismo, qualificar professores e capacitar trabalhadores; a EaD aparece nos discursos analisados com a tarefa de: ampliar as possibilidades de acesso à educação; expandir o Ensino Superior, qualificar o trabalho pedagógico, dentre outros aspectos. De qualquer forma, a fabricação desse campo no Brasil está sendo analisada, nesta tese, como um meio encontrado para ajustar os indivíduos e, deste modo, contribuir com o processo de reconfiguração nas formas de se conceber a organização da sociedade, as relações sociais, os indivíduos e as finalidades da educação.

Essas práticas vem sendo acionadas, a partir das possibilidades que oferece em termos de ‘flexibilidade’, para capturar os indivíduos em seu processo de formação e, deste modo, alcançar a formação desejada. Visto desta forma, as intervenções no campo da EaD estão além de simplesmente ‘resolver’ problemas educacionais; são, portanto, procedimentos, táticas, que tem como alvo o governo da população<sup>70</sup>. Convém enfatizar que não estou pensando no governo dos indivíduos de uma maneira individual; pelo contrário, aqui estou

---

<sup>70</sup> Ao fazer essa afirmação, não estou desconsiderando outros mecanismos de poder, como é o caso do ‘disciplinar’ que também coexiste, atingindo, estrategicamente, os indivíduos de uma maneira individual, exercendo poder sobre seus corpos.

me referindo à mecanismos globais de equilíbrio, que levam em conta os diferentes níveis formação, assegurando, através deles, não uma disciplina, mas uma regulamentação, que age ao nível do 'desejo' pela formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Água do meu tietê  
 Onde queres me levar?  
 - Rios que entras pela terra  
 E que me afastas do mar...  
 É noite. E tudo é noite (...)

(Mário de Andrade)

Chegou a hora do ‘ponto’. Não do meu ponto final! Pois, estou convicta de que não é tempo de terminar. Refiro-me ao ‘ponto’ estabelecido pelas forças externas ao meu desejo de continuar e que, provocam em mim, uma sensação de impotência, diante de uma certa distância que parece ter se instaurado entre aquilo que eu ainda poderia fazer na pesquisa e o tempo de concluir. Deste modo, escrevo estas palavras já no ‘apagar das luzes’ – *na ‘noite’* –, quando as sirenes começam a apitar, insistindo em me avisar que já está na hora de sair, de partir, de me lançar, enfim, para fora do ‘ninho’, pois não sou tão autônoma quanto gostaria de ser.

Essas sirenes! De onde elas vêm? Certamente, elas não vêm de longe e, estão só me advertindo que eu também estou dentro dessas ‘terras’ em que águas turvas invadem seus rios, forçando mudanças nas maneiras de se conceber e significar as relações sociais, a educação, o sujeito, o espaço, o tempo; e, não é por acaso que elas estão por aí, em todos os lugares, sinalizando, advertindo os países, as instituições, os programas, os sujeitos, que todos precisam ‘correr’ para não serem jogados para fora desse mundo, que está sendo constituído e, que tem determinados padrões a cumprir.

Creio que as políticas públicas configuram-se como sirenes, que sinalizam aos indivíduos o que eles devem fazer para participar desse ‘tempo’, aliás, de *sobreviver* nesse tempo, tão fortemente marcado por mudanças, que vão nos pegando de surpresa, ao modo de

um verdadeiro ‘tsunami’, revolvendo nossas maneiras de ser, forçando-nos a lutar para viver, num mundo em que muitos, certamente, já estão sendo arrastados para morrer.

E o que dizer das práticas de EaD? Como já procurei afirmar, elas são acionadas, pelas políticas públicas, enquanto um recurso que é colocado à disposição dos indivíduos, visando capturá-los, em seu processo de formação, para que alcancem uma nova forma de ser e de viver frente às novas configurações contemporâneas. Eis, aí a resposta que tanto busquei, ao tentar entender o papel da EaD no Brasil. As práticas de EaD desterritorializam e flexibilizam a educação proporcionando meios de alcançar um contingente ainda maior de pessoas. Com o emprego da EaD não é mais preciso as estruturas, o confinamento, há um deslocamento dos mecanismos de poder, que deixa de ser realizado somente através do espaço fechado, para ser alcançado através de *meios*, como a EaD, em suas associações com TIC. Juntas, elas configuram-se como ferramentas possíveis para dar sustentação a um amplo processo de mudanças que estariam ocorrendo no mundo, atingindo, também, o Brasil.

Comecei esta tese intrigada com o significado das inúmeras iniciativas governamentais, realizadas no campo da EaD e, sobretudo, com o papel que estaria sendo atribuído à essas práticas, no cenário brasileiro. E, no percurso da pesquisa, percebi que o emprego das práticas de EaD no Brasil vem sendo articulada como ações que visam a regulação dos indivíduos. Vimos que o papel que vem sendo atribuído à essas práticas, não tem somente os objetivos que vêm sendo apregoados pelos discursos da política educacional brasileira, como os de preparar os indivíduos para uma profissão determinada; tampouco se trata apenas de acabar com o analfabetismo; nem, sequer, de simplesmente capacitar professores leigos. O objetivo do emprego dessas práticas no cenário brasileiro tem sido o de oferecer à população condições de se adaptar para às diferentes tarefas e de buscar, por si mesmos, um aperfeiçoamento ‘ininterrupto’, de modo a alcançar determinadas capacidades para viverem num mundo em rápida transformação.

No contexto histórico e cultural da década de 1970 do século XX, as práticas de EaD, em sua associação com o rádio e a com a televisão, funcionaram como ‘ferramentas’ aliadas, por isso foram cuidadosamente incorporadas aos processos de construção social. Aliás, desde os primeiros ensaios dessas práticas no país, existe um vínculo estreito entre as iniciativas políticas de EaD e os tipos de tecnologias disponíveis e, principalmente, entre educação e o tipo de sociedade que se pretende formar.

É, pois, o tipo de raciocínio que já vinha sendo empregado nos ‘usos’ dessas práticas, em momentos históricos anteriores, no país, que deu abertura para a integração dessas

práticas no Sistema Educacional Brasileiro (LDB nº 9.394/1996) quando, novas condições de possibilidade se formaram, apontando essa modalidade educativa como sendo ‘estratégica’ para colocar o país nas rotas de um mundo que se globalizou e que já não pode mais continuar correndo o ‘risco’ de ficar de ‘fora’ das novas configurações sociais, culturais e econômicas em curso na arena social global.

O percurso que fiz já me permite afirmar que, na conjuntura histórico e cultural da incorporação da EaD no Sistema Educacional Brasileiro (LDB nº 9.394/1996), essas práticas simplesmente encontraram determinadas condições de possibilidade para se expandir e se proliferar das mais diversas maneiras possíveis, a partir do emprego das TIC; e, diga-se de passagem, as TIC já tinham entrado em ‘cena’ nas sociedades, servindo de base para as novas formas de sociabilidade que estão ocorrendo no mundo contemporâneo.

Logo, ao realizar esta pesquisa, foi possível perceber que: a) a incorporação das práticas de EaD no Sistema Educacional Brasileiro (LDB nº 9.394/1996) acontece em meio a um conjunto de forças que se entrecruzam, abrindo possibilidades para que as práticas de EaD fossem “acionadas” à serviço da governamentalidade da população; b) o emprego das práticas de EaD, pelas políticas públicas, não é nova – apenas se repete e se reforça a partir dos anos de 1990 do século XX, numa dimensão ainda maior do que em épocas anteriores, diante de condições ideais que tornaram a possível a sua proliferação, no país.

E, durante o meu percurso, outras idéias também se fizeram surgir, com possibilidades de continuar com a pesquisa. Percebi, por exemplo, que poderei explorar determinados discursos que foram manipulados, mas não utilizados, nesta tese; especialmente os de programas e projetos de EaD, em suas orientações programáticas. Refiro-me aos Programas e Projetos: Domínio Público – Biblioteca Virtual; DVD Escola; Programa Banda Larga nas Escolas; Proinfantil; Proinfo; Proinfo Integrado; TV Escola e o Sistema ‘Universidade Aberta Do Brasil’ (UaB). Os discursos desses Programas e Projetos poderão ser analisados em suas orientações, visando uma problematização de suas finalidades em relação ao nível de ensino que propõem atingir, ao tipo de sujeito que produz, por meio das práticas de EaD e, ainda, em relação à formação almejada.

Há, também, a possibilidade de retomar os Pareceres inscritos na década de 1970 do século XX que foram examinados, mas não problematizados, nesta pesquisa. Refiro-me aos pareceres que eram apresentados ao Conselho Federal de Educação para aprovação de projetos, como é o caso, por exemplo, do ‘Projeto de Curso Supletivo *João da Silva*, relatado por M. Therezinha Tourinho Saraiva e, aprovado, em 06 de junho de 1973. Esse projeto tinha

como objetivo geral proporcionar aos adolescentes e adultos conhecimentos relativos às séries iniciais do ensino de 1º grau, habilitando-os para seguirem seus estudos em níveis mais elevados. Pareceres, como esse, indicam que os enfoques dos projetos realizados naquele contexto histórico, estavam pautados no emprego das tecnologias disponíveis, como a televisão, que poderia ser utilizada, a exemplo de experiências de outros países, para ‘absorver a demanda’, como uma forma complementar do ensino regular, mas, também, como uma forma de alcançar uma formação almejada.

A exemplo desse Parecer, existem outros do mesmo contexto histórico e cultural, que também poderão ser problematizados naquilo que afirmam, em seus objetivos e finalidades, como é o caso, do Parecer nº 1.484/1972 que analisa a ‘idade para prestação de Exames Supletivos’; Parecer nº 44/1973, que analisa a ‘equivalência de cursos e prosseguimento de Estudos’; Parecer nº 219/1973, uma ‘consulta sobre aspectos do ensino supletivo’; Parecer nº 392/1973, que analisa o ‘Projeto Minerva’; Parecer nº 394/1973, que analisa ‘faixas etárias em que devem situar-se o 1º e o 2º graus de escolarização’; Parecer nº 793/1973, que analisa o ‘reconhecimento de curso profissionalizante supletivo’, dentre tantos outros.

Durante a realização da pesquisa me dei conta de que também poderei levantar as parcerias que vêm sendo realizadas em Mato Grosso, através de convênios firmados entre a Secretaria de Estado de Educação outros Órgãos, para analisar os impactos das políticas de EaD nos municípios atendidos. E, de uma maneira mais circunscrita, trabalhar, também, com enunciados dos inúmeros memoriais produzidos pelos acadêmicos dos cursos realizados na modalidade a distância; esses memoriais, constituem-se em memórias dos acadêmicos em relação à suas vidas e sua trajetória no curso; eles permanecem arquivados na Coordenadoria de Educação a Distância da UNEMAT, constituindo-se em um rico material de pesquisa. Creio que os memoriais também podem ser analisados para uma verificação dos efeitos dos cursos de EaD na vida dos acadêmicos.

Por fim, diante de tantas possibilidades que esta pesquisa me fez vislumbrar, pretendo continuar com o trabalho de pesquisa, a partir dessas leituras que me ofereceram hospitalidade, durante esses quatro anos de estudos. E, para finalizar minhas palavras, convém dizer o seguinte: Se, no início desta tese, eu resisti em começar, agora, já pronunciei o que tinha que dizer e, portanto, já vejo-me do outro lado do discurso; e, lembrando, uma vez mais, das palavras de Foucault (1998), talvez, esse meu desejo de não querer começar tivesse ligado à uma “inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de

coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence” (FOUCAULT, 1998, p.8). De qualquer forma, está feito; falta, agora, a instituição avalizar o meu discurso.

De que valeria a obstinação do saber  
se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não,  
de certa maneira, e tanto quanto possível o descaminho daquele que conhece?

**Michel Foucault, 1998, p.13.**



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Kátia Morosov. Educação a Distância no Brasil: A busca de Identidade. In: PRETI, Oreste (org.) *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. NEAD/IE – UFMT, Cuiabá:UFMT, 1996.

ALVES, João Roberto Moreira. A nova regulamentação da EaD no Brasil. In: (org.) Marco Silva. *Educação Online Teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. 2 ed., São Paulo: Loyola, 2003.

AXT, Margareth; FRANCISCO, Deise Juliana; MACHADO, Glaucio, José Couri. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Diálogo e Processos de Subjetivação. ANPED, GT 16, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.reuniões/27/gt16/t/164.pdf>

BARRETO, Raquel Goulart. *Discursos, Tecnologias, Educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação Superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*. nº 39, p. 423-436, dez. 2008.

\_\_\_\_\_. As tecnologias na política nacional de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 29 nº 104, p. 919-927, Out. 2008a.

\_\_\_\_\_. Educação a Distância e formação de professores para a educação básica. In: SCHWARTZ, C.M. *et al* (Orgs.) *Desafios da educação básica: a pesquisa em educação*. Vitória, Edufes, 2007. p. 167-176.

\_\_\_\_\_. Política de Educação a Distância: a flexibilização estratégica. In: Alice Casimiro Lopes & Elisabeth Macedo (Organizadoras). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 187-204.

\_\_\_\_\_. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, nº 31. p. 31-42, 2006a.

\_\_\_\_\_. Tecnologia e educação: Trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25. nº 89. p. 1181-1201, set/dez. 2004.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXII, nº 78, abril/2002.

BOURDIEU, Pierre. Coisas Ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BUJES, Maria Isabel Edeweiss. Infância e Maquinarias. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

BRASIL. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Normatiza a educação em nível nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1961, p.11.429, de 27.12.1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação nacional. Disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm) Acesso em 17/01/2012.

\_\_\_\_\_. SEED. Secretaria de Educação a Distância – MEC. Disponível em [http://portal/MEC.gov.br/seed/index.php?option=com\\_content&task=id=247](http://portal/MEC.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=id=247) Acesso em: 06 jun.2008.

\_\_\_\_\_. SEB. Secretaria de Educação a Distância – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/> Acesso em: 06 jun.2008.

\_\_\_\_\_. LDB. Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil] Brasília, DF.] Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) 2008b.

\_\_\_\_\_. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislação/refead1.pdf>.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 335 de 06 de fevereiro de 2002. Cria a Comissão com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior na elaboração da proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta da educação superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância... 2002. Disponível em: [www.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335htm](http://www.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335htm)

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. 2001. **Congresso Nacional**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172htm)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.561 de 05 de abril de 1998. Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>

\_\_\_\_\_. Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1993). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494/pdf>

\_\_\_\_\_. Portaria nº 301 de 07 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de credenciamento para instituições para oferta de cursos de graduação e educação profissional

tecnológica a distância. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/leis/port301.pdf>

\_\_\_\_\_. Relatório. Comissão Assessora para Educação Superior a Distância. (Portaria MEC nº 335, de 6 de fevereiro de 2002). Agosto de 2002. Disponível em:  
[www.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD/pdf](http://www.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD/pdf)

\_\_\_\_\_. Portaria nº 4.361 de 29 de dezembro de 2004. Regulamenta os processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior para a oferta de cursos superiores a distância... Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leis/Port.461.pdf>

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Artigo 80 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:  
[www.planalto.gov.br/](http://www.planalto.gov.br/)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Disponível em:  
<http://www.planalto.gov.br...2006/2006/Decreto/D5733.pdf>

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera os dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005 e 5.773, de 09 de maio de 2006, 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. Disponível em:  
<http://www.planalto.gov.br...2007/2007/Decreto/D6303.pdf>

BRITO, Eliana Póvoas Pereira. Uma leitura de Políticas de Educação a Distância no Brasil: da Radiodifusão à Televisão Educativa. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: 2003.

BURBULES, C. Nicholas & CALLISTER, Thomas A. Educación: Riesgos y Promesas de Las Nuevas Tecnologías de La Información. Granica: Espanha, 2001.

CASTELLS, Manuel. A Galáxia da Internet. Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. A sociedade em rede. A era da informação : economia, sociedade e cultura, v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000

CEPIK, Marco & EISENBERG, José. Internet e as Instituições Políticas Semiféricas. In: \_\_\_\_ (Orgs.) Internet e Política: Teoria e Prática da Democracia Eletrônica. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Orgs. (Lucidio Bianchette, Ana Maria Netto Machado). Florianópolis: Ed. Da UFSC: São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Marisa Vorraber. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: Alfredo Veiga-Neto (Org.) Crítica Pós-Estruturalista e Educação. Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. Mídia, magistério e política cultura. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org): Estudos Culturais em Educação. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. Memorial. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.

\_\_\_\_\_. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: Marisa Vorraber Costa & Maria Isabel Edelweiss Bujes. Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia nas malhas de discursos legais. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2006.

DELORS, Jacques. (Org.) Educação para o século XXI. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DELORS, Jacques. Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DRUCKER, Peter. La sociedad postcapitalista. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2004.

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS DO MINISTRO JARBAS PASSARINHO. In: NISKIER, Arnaldo. 1935. A nova escola: reforma do ensino de 1º e 2º Graus. 9 e. Rio de Janeiro, Bloch, 1971 (Anexos).

FAURE, Edgar. Aprender a Ser. La Educacion del futuro. Madrid: Alianza, UNESCO, 1973.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: (Org.) Marisa Vorraber Costa. Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2. Ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 39-59.

FISHKIN, James S. Possibilidades Democráticas Virtuais: Perspectivas da Democracia via Internet. In: CEPIK, Marco & EISENBERG, José (Orgs.). Internet e Política: Teoria e Prática da Democracia Eletrônica. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

FRAGALE FILHO. O contexto legislativo da educação a distância. In: \_\_\_\_\_. Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, Sérgio Kieling (Org.). Educação a Distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FREY Klaus. Governância Eletrônica: Experiências de Cidades Européias e Algumas Lições para países em Desenvolvimento. CEPIK, Marco & EISENBERG, José. (Orgs.). Internet e Política: Teoria e Prática da Democracia Eletrônica. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Ligia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Segurança, Território, População. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. O Nascimento da Biopolítica – Curso dado no Collège de France (1978-1979). Martins Fontes: São Paulo, 2008a.

\_\_\_\_\_. Poder e Saber. In: \_\_\_\_\_. Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.223-240.

\_\_\_\_\_. Estratégia poder-saber. Trad. Vera Lucia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Theatrum philosophicum*. In: Ditos e escritos (Vol. II) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

\_\_\_\_\_. Les techniques de soi. In: Foucault, M. Dits et écrits. Paris: Quarto/ Gallimard, 2001. p.1602-1632.

\_\_\_\_\_. Em defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. A arqueologia do saber. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves, 3 ed. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. Microfísica do Poder. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. (Coleção tópicos).

\_\_\_\_\_. A Ordem do Discurso. 4ª edição, São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: Ed. NAU/PUC-Rio, 1996.

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o Poder. In: Dreyfus, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.

\_\_\_\_\_. Dits et écrits. Vol. IV. Paris, Gallimard, 1994.

\_\_\_\_\_. História da sexualidade. I: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. Modificações. In: \_\_\_\_\_. História da Sexualidade: 2 – O Uso dos Prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: Microfísica do Poder. (7ª ed.) Rio de Janeiro, Graal, 1979.

GALLO, Sílvio. Repensar a Educação: Foucault. In: Filosofia e Educação. Ano I, nº I, UNESP, 1997.

GERZSON, Vera Regina Serezer. A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal – os discursos sobre educação nas revistas *Veja*, *Época* e *IstoÉ*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

GOMES, Cândido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: *A Educação a Distância: o estado da arte*. (Orgs: Fredric M. Litto & Marcos Formiga). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

HALL, Stuart. *Identidades Culturais na pós-modernidade*. 3 ed. Trad. Tomas Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. (jan/fev/mar/abr) 2002, nº 19. P.20-28.

\_\_\_\_\_. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-84.

LITTO, Fredric M. & FORMIGA, Marcos (Orgs.) *A Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LÈVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço*. Loyola: São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. *As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. Editora 34: São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. *O que é Virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

LOBO NETO, Francisco. *Educação a Distância: regulamentação*. Brasília: Plano, 2000.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. *Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos*. 2003. In: (org.) Marco Silva. *Educação Online Teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. 2 ed., São Paulo: Loyola, 2003.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999, p. XII).

MARTINS, L.R. Rodrigues. *Educação Superior a Distância no Brasil: uma construção consorciada em redes*. revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Departamento de Ensino Supletivo. *Ensino Supletivo*. Brasília, 1973.

NISKIER, Arnaldo. *Educação a Distância. A tecnologia da esperança*. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. *LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

\_\_\_\_\_. *Mais perto da Educação a Distância*. In: *Em Aberto*, Ano 16, n. 70, abr/jun.1996a. p.54-55.

\_\_\_\_\_. A nova escola: reforma do ensino de 1º e 2º graus. 9 ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1978.

PALHARES, Roberto. Por uma educação sem barreiras. In: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. Coordenação: Fábio Sanchez. 3 ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

PASSARINHO. Prefácio. In: NISKIER, Arnaldo. Educação a Distância. A tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1999.

PRETI, Oresti. A Formação do professor na modalidade a distância: (DES)construindo metanarrativas e metáforas. In: PRETI, Oresti (org.) Educação a distância: sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação a distância e globalização: Desafios e Tendências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 79, nº 191, p.19-30, jan./abr. 1998.

\_\_\_\_\_. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: \_\_\_\_\_. *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. NEAD/IE/UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira: A Organização Escolar. 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção memória da Educação).

RIFKIN, Jeremy. A Era do Acesso. Trad. Maria Lucia G.L.Rosa. São Paulo: Pearson, 2004.

ROSE, Nikolas. Governando a alma; a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. A escola na mídia: nada fora de controle. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SANTOS, Iolanda Montando dos. Inclusão Escolar e a Educação para Todos. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

SANTOS, João de Deus dos. Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SARAIVA, Karla. Outros Tempos, Outros Espaços. Internet e Educação. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: Lições da História. Em Aberto. Brasília. Ano 16. Nº 70. Abril/Junho, 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>.

SCHLÜNZEN JUNIOR. Educação a Distância no Brasil: Caminhos, políticas e perspectivas. In: Educação Temática Digital. Campinas, v. 10, n. 2, p.16-36, 2009.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. Políticas de EaD e seu impacto no Ensino Superior Brasileiro. LatinEduca2004.com. Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educacion a Distancia.

SENELLART, Michel. A crítica da razão governamental em Michel Foucault. Tempo Social; Rev. Soc. USP, São Paulo, 7 (1-12), Outubro de 1995.

SOMMER, Luiz Henrique. Computadores na escola: a produção de cérebros-de-obra. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira: A Organização Escolar. 19 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003 (Coleção memória da educação).

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T.T. da (Org.) Liberdades Reguladas. Petrópolis: Vozes, 1998. p.30-45.

SERRES, Michel. Filosofia Mestiça. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 247-258.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & Educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Governo ou Governmento. Currículo sem Fronteiras, v.5, n. 2, p.79-85, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Foucault & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Estudos Culturais em Educação: Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: ed. Universidade/UFRGS, 2000, p.37-69.

\_\_\_\_\_. A ordem das disciplinas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: \_\_\_\_\_. Crítica Pós-Estruturalista e Educação. Porto Alegre: Sulinas, 1995.

VIEIRA BARROS, Daniela Melaré. Educação a Distância e o Universo do Trabalho. Bauru, SP: Edusc (Cadernos de Divulgação Cultural), 2003.

ZAMBUTTI, Maria Esmeralda Mineu. Tese de doutorado UNICAMP. Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro no final da década



de 30 e início da década de 40. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação. Campinas(SP), 2006.