

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE PRELIMINAR SOBRE OS ASPECTOS DE *ACCOUNTABILITY* DO PROCESSO

Luiz Alberto Rocha de Lira

CAPES/MEC/Brasil

luiz.lira@capes.gov.br

Bruno Teles Nunes

CAPES/MEC/Brasil

bruno.nunes@capes.gov.br

Resumo: O artigo visa a apresentar uma discussão acerca da política de formação por meio da educação à distância. Para tanto tomou-se como referência o modelo indutor instituído pelo Ministério da Educação e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que recentemente integrou-se à estrutura administrativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A discussão recai sobre a necessidade de que a política indutora de Educação a Distância como também dos cursos realizados nessa modalidade venham a integrar-se aos demais mecanismos de avaliação qualitativa já existentes na área educacional superior. O objetivo é propor a criação de mecanismos de análise de custo e benefício social demonstrando a *accountability* desse novo campo de formação de recursos humanos.

Palavras-chave: formação; educação a distância; avaliação; *accountability*.

1. INTRODUÇÃO

Uma das principais ações, as quais trilham as etapas de desenvolvimento de um país, consiste em investimento na formação de seu capital intelectual. Este é erigido mediante uma infraestrutura educacional consolidada, a qual é lograda por constantes investimentos e por uma eficaz sistematização, cujo acompanhamento deve ser levado a efeito por políticas públicas.

O aprimoramento dos processos de financiamento e avaliação, por meio de uma ação gerencial integradora à qualidade dos programas de capacitação, poderá permitir o estabelecimento de uma cultura cívica de gestão entre os atores institucionais envolvidos.

No caso do Brasil, a relação de forças visando estabelecer o domínio econômico de uma minoria corporativa, resultou num modelo capitalista incipiente e sem o rumo desenvolvimentista esperado, tendo em vista que o mesmo ocorreu por meio do fortalecimento do poder central, influenciado pelas massas urbanas no processo político,

e, ainda, pela permanência de um insulamento burocrático que conduz a política do Estado, haja vista que no campo educacional não foi diferente.

A gestão pública de qualquer país está historicamente marcada por um contexto socioeconômico e político e, portanto, responde aos interesses das classes economicamente dominantes. É relevante, antes mesmo de avançar em proposições relativas à avaliação da qualidade de programas educacionais, refletir sobre o processo de gestão da política pública que instruiu os mecanismos de implantação dos projetos ou programas. Tais concepções sobre gestão pública se desenvolveram a partir da década de 1990 sob o enfoque administrativo da descentralização.

A forte influência das agências de fomento transferiu a responsabilidade das políticas sociais para as esferas descentralizadas, como parte da estratégia de ajuste fiscal. Neste sentido, para analisarmos o conceito que estamos investigando sobre qualidade no processo de formação em educação à distância, é pertinente avaliar os movimentos sobre globalização e descentralização no sistema de gestão da educação.

Essas foram posturas que passaram a encampar a reforma da educação no Brasil, caracterizando um novo modelo de gestão com pretensões de excluir o sentido político e sua associação com o Estado. Essas políticas propuseram uma organização descentralizada para a educação, com princípios fundamentados numa maior eficiência com delegação de competências aos níveis executores.

Desse modo, o Estado, em virtude do seu afastamento da ação direta de execução, passa a assumir uma postura mais evidente na institucionalização de processos de avaliação e controle, conforme nos explica Krawczyk (2002):

Podemos dizer que, no lugar de um Estado social, propõe-se um Estado avaliador. E é nessa relação entre centralização e descentralização na gestão educacional que faz parecer a reforma liberalizadora e autoritária ao mesmo tempo. Essa reforma por que passa o Estado desde a década de 1990, na maioria dos países latino-americanos é marcada por três elementos fundamentais: a responsabilização e atribuições do Estado, o mercado e a sociedade educacional sob o enfoque de uma descentralização de governo para município, para a escola, para o mercado e por fim a responsabilização social assumida por todos os agentes do processo.

Os processos propugnados por Krawczyk - nos quais há uma incessante busca por uma descentralização sem amarras institucionais do Estado - refletem orientações da participação sempre presente dos organismos internacionais na formulação de nossas políticas sociais.

Esses organismos internacionais, dentre os quais, se destacam o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) sempre propuseram em seus documentos oficiais, melhorias na atividade administrativa de nossos serviços públicos tendo como enfoque a redução de despesas e aumento da produtividade do Estado.

2. A FORMAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: FATORES HISTÓRICOS

As primeiras experiências na modalidade de educação à distância foram desenvolvidas por correspondência, considerando-se que outras vieram a ser implantadas por meio de programas de rádio ou televisão. A educação à distância tem raízes nas cartas de Platão aos seus discípulos e às epístolas de São Paulo, endereçadas às comunidades cristãs

No Brasil não existem dados registrados sobre a criação da educação à distância, o seu início está associado ao rádio e não se utilizava material impresso. A maioria dos autores estudados indica a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923, criada por Roquete Pinto, como o marco inicial da educação à distância no Brasil. Posteriormente, foi criado o Instituto Rádio Monitor, em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941.

Essas primeiras experiências de fato puderam ser comprovadas, mas existiram outras iniciativas que não puderam ser continuadas devido ao insucesso de suas concepções.

Durante a década de 1970, surgiram programas de educação à distância pela televisão, esses eram programas que apresentavam um custo elevado e demandavam um contingente excessivo de pessoas para sua preparação e difusão. Mas foi a partir da década de 1990 que as experiências brasileiras em educação à distância se aprimoraram, sendo que dois fatores puderam viabilizar esse processo com maior contundência em sua aplicabilidade.

O primeiro veio a acontecer com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), que caracterizou a educação à distância como uma modalidade de formação integrada ao sistema do ensino, o que permitiu a sua visibilidade não mais como um processo experimental e sim como um compromisso do Estado.

A LDB abriu novas perspectivas e responsabilidades, quando, em seu Artigo 80, atribui ao Poder Público o papel de “incentivar o desenvolvimento de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada”.

O segundo fator foi a aplicação das novas tecnologias na educação à distância, principalmente aquelas ligadas à Internet e novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), contribuindo fortemente para uma mudança de paradigma na lógica interna desse campo educacional.

O surgimento dessa demanda, relativamente complexa, exigirá uma melhor organização da administração educacional, na medida em que será necessário formar especialistas e pesquisadores. A formação desses profissionais para atuar nesse novo campo possibilitará as produções intelectuais independentes, o que viabilizará certa autonomia.

Esse novo processo aproxima-se daquilo que Bourdieu (1989) descreveu em seus escritos sobre o conceito de campo:

Os sistemas simbólicos podem ser “produzidos” e, ao mesmo tempo, apropriados pelo conjunto do grupo ou, pelo contrário, produzidos por um corpo de especialistas e, mais precisamente, por um campo de produção e circulação relativamente autônomo.

O conceito sobre o campo e suas lógicas independentes, assemelha-se à organização pretendida por essa modalidade de formação à distância que busca por seu espaço de produção e intelectualização. Conduz-se, assim, ao fortalecimento de suas estruturas organizacionais em universidades, escolas, pólos educacionais, prefeituras dos estados e municípios, dentre outros segmentos que venham a se consubstanciar institucionalmente.

Tais estruturas vão abrigar o campo de ação dos pesquisadores, professores tutores e formadores entre outros, que estarão se relacionando em suas disputas para se firmarem enquanto grupo de poder, construindo a sua lógica interna de ação.

Em países como o Brasil, em virtude da significativa extensão territorial e da falta de equidade na distribuição de oportunidades educacionais, há freqüentes discussões acerca da compreensão da educação à distância como veículo de democratização e de oportunidades educacionais. Esse tema complexo e exponencial tornou-se, nos últimos anos, parte integrante da retórica educacional, sendo apontado

como uma alternativa para a universalização da educação e como forma de suprir a emergente demanda de educação continuada.

O crescente interesse pela educação à distância, no cenário nacional e internacional, constitui-se como um dos fenômenos mais notáveis dos últimos tempos no campo da educação.

De acordo com Pretti (2000), esta modalidade de ensino tem sido evocada para responder aos desafios político-social, econômico, pedagógico e tecnológico, os quais são impostos à sociedade com o advento de algumas tendências, quais sejam: programa neoliberal, globalização da economia e a introdução das novas tecnologias no sistema produtivo e de comunicação.

Assim, a educação à distância tem permitido avanços. Representa uma realidade a ser considerada, não só pelo reconhecimento das limitações dos sistemas tradicionais de ensino em atender às crescentes demandas por educação impostas pela sociedade do conhecimento, mas também por romper fronteiras geográficas, implementar uma concepção de ensino-aprendizagem que privilegia a autonomia para aprender, e ainda, resgata no professor a figura de um mediador do conhecimento.

Podemos observar que a educação à distância tem se mostrado relevante para a capacitação e atualização dos profissionais da educação. Tradicionalmente, a formação docente tem sido realizada utilizando-se a modalidade presencial. Contudo, com a expansão das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), o ensino à distância vem sendo apontado como uma alternativa ao modelo presencial.

Segundo Elsa Oliveira (2003) a pertinência da educação à distância na formação continuada de professores apóia-se em duas razões principais: por um lado, visa a atenuar as dificuldades que os formandos enfrentam para participar de programas de formação, em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do País, e, por outro lado, atende ao direito de professores e alunos ao acesso e domínio dos recursos tecnológicos que marcam o mundo contemporâneo, oferecendo possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão.

Nesse cenário de formação à distância, professores em exercício estão sendo levados a revisitarem suas práticas, em prol de uma melhoria da qualidade da educação. E esta é, sem dúvida, uma importante linha de ação da política pública brasileira na atualidade.

Uma proposta de formação por meio do ensino à distância requer um cenário diferenciado. Deve ocorrer por meio de um processo de construção contínuo, onde o ambiente informatizado está presente tanto no momento da execução das tarefas individuais, como nas discussões coletivas.

Saviani (2000) afirma que o caminho do conhecimento: “É perguntar dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos”. O entrelaçamento das idéias de Saviani vem ao encontro dos pressupostos teóricos de Vygostsky, uma vez que para ambos, o sentido de avaliar deve servir para cada vez mais permitir a cada um aprender.

2.1. Abordagem quantitativa da política indutora de EaD pelo MEC/CAPES/UAB

A institucionalização da política indutora de educação à distância, no âmbito do Ministério da Educação, deu-se por meio de um primeiro Edital publicado no Diário Oficial da União em 16/12/2005, intitulado UAB (1), seguindo-se pelo Decreto N° 5.800 de 08/06/2006 que regulamentou o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e ainda, de um segundo Edital - UAB (2) que foi publicado em 18/12/2006.

Entre os principais fatores que sustentam a indução do modelo proposto para EaD destacamos: a expansão da educação superior por meio da democratização dos meios de acesso; a possibilidade de uma aproximação entre a gestão universitária e as propostas educacionais dos estados e municípios; a instrução de meios mais flexíveis de avaliação da educação superior à distância, mantendo aderência ao processo de regulação já instruído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP; o fomento regular para as iniciativas de pesquisas em educação à distância; e ainda, a manutenção da continuidade do financiamento da formação de recursos humanos na área.

Tais fatores têm permitido a ampliação do sistema por meio da adesão de Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES. Atualmente, mais de 150 instituições em todo o País, já fazem parte do sistema UAB.

Dentre as prioridades do Sistema Universidade Aberta do Brasil destaca-se a concentração de esforços institucionais visando à formação de professores para o ensino

básico, para tanto se utiliza uma estratégia articulada com estados e municípios, permitindo assim, o acesso de um contingente significativo de brasileiros ao ensino superior.

O quadro abaixo apresenta dados quantitativos de julho de 2009 que demonstram a dimensão física do Sistema. Estão incluídas no contexto, 158 Instituições Públicas de Ensino Superior e, atreladas a elas, 556 pólos. Até então, foram ofertados 583 cursos, totalizando 114.353 vagas. Cabe frisar que destas, 67.855 foram ocupadas. Ou seja, a quantidade de matrículas representa 59,34% do total de vagas.

Tabela 1. Expansão do Sistema UAB

UF	Nº Pólos	QUANTITATIVOS CALCULADOS NOS POLOS DE CADA UF								Nº Alunos Matric.	% Matrículas / Oferta
		Nº de IES Atuando	Nº Cursos		Nº Articulações		Nº Vagas Ofertadas				
			Total	FP	Total	Com Oferta Vigente	Total	Dest. a Prof.			
DF	2	1	6	6	9	7	680	60	419	61,62%	
GO	21	4	23	20	128	67	3305	366	840	25,42%	
MS	8	3	13	11	58	43	2545	90	50	1,96%	
MT	15	5	16	9	78	47	2079	215	1049	50,46%	
AL	5	5	17	12	39	35	2877	896	2273	79,01%	
BA	44	13	34	25	174	155	7424	2699	3700	49,84%	
CE	29	8	26	21	121	117	4488	1679	4098	91,31%	
MA	22	3	14	12	139	8	435	118	220	50,57%	
PB	17	5	15	12	101	91	4497	1608	3601	80,08%	
PE	10	5	20	18	72	43	2242	606	974	43,44%	
PI	26	4	13	9	111	64	3419	540	250	7,31%	
RN	11	4	13	11	62	48	2170	205	821	37,83%	
SE	12	1	7	7	73	72	5998	3000	4466	74,46%	
AC	8	2	8	5	33	33	1183	358	720	60,86%	
AM	7	3	11	3	38	31	1438	0	459	31,92%	
AP	3	5	9	5	15	12	650	150	305	46,92%	
PA	33	5	28	22	166	100	4562	850	2005	43,95%	
RO	7	2	4	3	14	12	685	0	30	4,38%	
RR	15	4	13	6	74	72	2434	802	1790	73,54%	
TO	12	5	17	10	29	14	535	85	528	98,69%	
ES	26	4	18	13	218	135	3205	345	2248	70,14%	
MG	58	13	63	52	358	327	16421	2420	11333	69,02%	
RJ	31	10	30	21	202	182	13872	1600	10675	76,95%	
SP	37	19	52	35	195	142	8279	953	5020	60,64%	
PR	37	12	50	40	327	158	8582	1570	3492	40,69%	
RS	43	9	39	24	291	198	8338	600	6172	74,02%	
SC	17	4	24	19	111	38	2010	0	317	15,77%	
	556	158	583	431	3.236	2.251	114.353	21.815	67.855	59,34%	

Fonte: MEC/CAPES/SISUAB , acessado em 21/07/2009

Observa-se que do total de 114.353 vagas ofertadas, o quantitativo de 21.815 foram destinadas a professores, seguindo a atual política ministerial que pretende intensificar os cursos na modalidade à distância para atendimento da capacitação inicial e continuada de professores. Os estados do norte, nordeste e centro-oeste foram responsáveis por mais de 14.000 ofertas de vagas para os docentes em seus programas de capacitação.

É importante salientar que a política de formação de professores que se pretende estabelecer por meio da Educação à Distância, precisa estar articulada a uma reestruturação interna das universidades.

3. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS CURSOS INSERIDOS NO UNIVERSO DA EAD

O ensino à distância, no Brasil, é uma modalidade de instrução relativamente nova, encetou uma utilização mais intensa nos meados do século passado, com o início da quebra do paradigma que somente poderia promover uma educação complementar, para níveis fundamentais e com qualidade duvidosa. Se até então, no Brasil, a EAD era relegada a um segundo plano, como algo destinado à educação técnica, aceleração e aprendizagem de ofícios menores, hoje, instrumentalizada e renovada pelo vertiginoso desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, vem sendo encarada pelos governos e pelas instituições de ensino como modalidade indispensável para a expansão da oferta e democratização do ensino superior (Kubota, Tractenberg, Barbastefano, 2004).

Com o intuito de dar vitalidade e gerar confiança na utilização da EaD, o Ministério da Educação lançou um documento norteador dos processos que envolvem a área. No contexto da política permanente de expansão da educação superior no País, implementada pelo MEC, a EaD coloca-se como uma modalidade importante.

Nesse sentido, passa a ser fundamental a definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam “Referenciais de Qualidade” para as instituições que oferecem cursos na modalidade à distância. Por está razão, a SEED/MEC apresentou, visando propiciar debates e reflexões, um documento com definição desses Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior à distância no País (MEC/SEED, 2007).

A partir desse documento qualquer instituição de ensino superior seja privada ou pública, deve apresentar, quando do processo de credenciamento para ofertar um curso superior à distância, um Projeto Político Pedagógico. Esse projeto deverá expor as estratégias institucionais para implementação do curso, passando por tópicos que abrangem basicamente: políticas pedagógicas, infraestrutura tecnológica e de apoio, equipe multidisciplinar de atores, consistência na manutenção financeira e por final uma proposta de avaliação.

Desta forma, os fatores que garantiriam a qualidade de um curso superior em EaD estarão contemplados pelo documento. No tocante à qualidade percebida nos serviços educacionais, está dependerá, de uma infraestrutura de atendimento e suporte acadêmico-administrativo, ambiente de estudo, material didático, corpo docente entre outros. (Kubota, Tractenberg, Barbastefano, 2004).

Os pontos que expomos até o momento, estão focados na qualidade que deverá ser promovida pelas instituições ofertantes, contudo há outros fatores externos que devem ser observados no momento das avaliações para credenciamento, pois podem influenciar a qualidade dos cursos. É o caso, por exemplo, do contexto social em que o aluno está inserido.

A capacidade de promover a interiorização do ensino é um das facetas mais marcantes da EaD. Dois pontos devem ser observados no momento da avaliação prévia para credenciamento dos cursos, quais sejam: a existência na região de uma cultura tecnológica propícia a receber essa modalidade de ensino e o nível de interesse do poder público local ser um agente facilitador do processo.

3.1- A Inserção da Fundação CAPES no Contexto da EAD

Recentemente as ações iniciadas na Secretaria de Ensino à Distância do Ministério da Educação, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, migraram para a recém atualizada estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Esta agência recebeu novas incumbências institucionais, dentre elas, a de atuar como entidade promotora de políticas públicas na área de EaD, tentando agregar ao contexto a experiência, de quase sessenta anos, na formação de recursos humanos de

alto nível e na avaliação dos cursos de pós-graduação. Contudo, a CAPES ainda está dando continuidade às ações iniciadas na SEED/ MEC.

Ainda não há iniciativas explícitas que busquem uma integração entre o universo da EaD e a academia. Cabe a CAPES ser o agente promotor dessa integração. Essa modalidade de ensino ainda é vista com certo receio pela comunidade acadêmica, a presença de um órgão internacionalmente reconhecido por sua história de fomento à formação de recursos humanos poderá fazer com que a EaD se torne um projeto institucionalizado no meio universitário.

Outro ponto importante é a possibilidade de integração entre as políticas públicas já existentes na educação presencial com o ensino superior à distância, a exemplo de programas de iniciação científica como o Programa de Educação Tutorial – PET da Secretaria de Educação Superior - SESu e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Seguindo esse raciocínio, o Programa de Apoio a Pesquisa em Educação à distância – PAPED poderia ter suas linhas de apoio retomadas, já que as últimas chamadas por meio de editais ocorreram em 2005.

O escopo das ações destinadas a EaD pode ser expandido através de algumas iniciativas. Podemos citar como exemplos a viabilização de estudos sobre os processos de avaliação dos cursos e o impacto social dessas políticas, e, seguindo-se o modelo do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD da CAPES, promover a integração acadêmica entre universidades reconhecidas como centros consolidados de pesquisa em EaD com outras que ainda estão em fase de consolidação.

Ações inerentes à formação de professores para a educação básica nacional poderão ter como referência, o modelo instituído no final das décadas de 1970 e 1980, quando a CAPES se empenhou por meio do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) numa política inovadora de financiamento para promover a qualificação em massa dos docentes universitários em níveis de mestrado e doutorado.

O modelo de avaliação dos cursos da CAPES, é outra ação que poderá ser seguida. Hoje, o Sistema Universidade Aberta do Brasil tem no seu arcabouço apenas cursos de licenciatura, graduação e especialização, mas no futuro espera-se a inserção de cursos de mestrado e doutorado. Então, as parcerias com o Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP podem ser fortalecidas com o intuito de preparar os avaliadores para essa nova realidade.

3.2. O processo de avaliação dos cursos de EaD

Os processos de avaliação estão concentrados em garantir a oferta de um curso de qualidade. Entre os modelos que podem ser utilizados para a EaD estão: Avaliação somativa ou final – modelo utilizado com mais frequência para a avaliação dos cursos em EaD, realizado quando o curso está terminando ou já está terminado identificando o nível de satisfação do aluno em relação à experiência pedagógica; o modelo de Thurler que organiza o processo de avaliação em cinco níveis de competência; o modelo utilizado dos EUA onde não há órgão central avaliador, um dos fatores levados em conta é o custo/benefício em termos de progresso na carreira profissional e a expansão da oferta faz com que as instituições busquem aumentar a qualidade com o intuito ganhar mercado; e há modelos, como o do Reino Unido onde há um foco predominante na qualidade do material pedagógico.

Há um consenso entre os pesquisadores atuantes em EaD, de que não é possível avaliar os cursos somente pelo nível de satisfação dos usuários ou pela percepção da comunidade científica ou profissional. É preciso estender a análise para outros componentes do processo como professores, alunos, equipes de apoio, material didático, projeto pedagógico, ambiente virtual e a contribuição desses para a consecução dos objetivos (Carlini, Ramos 2009).

Como pode ser observado o foco da avaliação é o curso em si, a garantia que o mesmo vai ter qualidade. Cabe ressaltar que o conceito de qualidade já não é mais focado na satisfação do cliente, na qualidade do produto ou do processo produtivo. Há uma evolução, ainda que embrionária, do ideário de qualidade, com a incorporação de conceitos mais amplos como o de qualidade de vida e compromisso social (Kubota, Tractenberg, Barbastefano, 2004).

O indivíduo devidamente instruído por um curso de EaD vai, utilizando o vocabulário desenvolvido por Piaget, operar a realidade que está a sua volta. Contudo é preciso ver se há ações, políticas públicas que viabilizem essa operação.

A formação pretendida por esta nova modalidade requer meios pedagógicos integradores às novas tecnologias da informação e da comunicação (Belloni,2001) , não apenas como meios de melhorar a eficiência dos sistemas, mas principalmente como

*ferramentas*¹ pedagógicas efetivamente a serviço de formação do indivíduo autônomo, conforme exigido pelas novas condições socioeconômicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de qualidade e sucesso no âmbito da gestão Pública está atrelado a uma forte tendência de dar muita importância a dados numéricos, como por exemplo: quantidade de alunos matriculados, quantidade de bolsas concedidas, números de pólos articulados etc.

Tais números por si só não representam indicadores de qualidade ou sucesso de uma política pública, é preciso relacionar o benefício social a esses números, além do impacto sócio-econômico. Exemplificando, será possível aos egressos oriundos de programas como o Pró-Licenciatura ao retornarem as suas escolas de origem aplicar os conhecimentos adquiridos? Gestores públicos recém graduados por programas de EaD conseguirão atuar nas administrações públicas estaduais ou municipais?

O sistema universitário brasileiro é composto de tipos distintos de instituições: públicas federais, estaduais e municipais, comunitárias, confessionais e particulares, cada uma delas compreendendo propósitos distintos o que leva a formações diferenciadas.

Essa diversidade acaba por criar problemas e desafios próprios de cada setor e de cada tipo de instituição, o que contribui para modos diferentes na gestão dos recursos destinados ao desenvolvimento dos programas e neste caso, os programas de educação à distância.

Em alguns países foram instituídas câmaras de gestão, composta por acadêmicos, administradores e planejadores universitários. O objetivo dessas câmaras é realizar um planejamento consensual das ações que visam à implantação de novas formas de formação, avaliação e monitoramento, bem como de iniciativas de natureza administrativa que visam integrar os processos de *accountability*².

¹Belloni (2003) destaca uma dupla dimensão da integração de meios técnicos na educação: consideração integrada do recurso técnico como *ferramenta pedagógica* e como *objeto de estudo*. Segundo a autora, somente considerando essa dupla dimensão é que a utilização das TIC pode se tornar um processo de apropriação criativo e não apenas de consumo instrumental e passivo (BELLONI, 2003, p. 289).

² O princípio de *accountability* é, portanto, utilizado como meio não apenas para controle da utilização dos recursos públicos, segundo critérios e processo de apresentação de contas e resultados, mas também como maneira de estimular ganhos econômicos e eficiência com respeito aos recursos públicos.

A *accountability* realizada nas instâncias federais de controle, no caso brasileiro, tem apresentado conclusões difusas que não expressam a real utilização do valor financiado e tão pouco demonstra a objetividade dos gastos realizados no âmbito dos programas de fomento à educação básica e superior.

As metodologias de avaliação ainda não integraram os processos de *accountability* financeira aos de qualidade dos cursos. Sendo assim, não consideram as peculiaridades de cada área ou campo do conhecimento, e menos ainda, as orientações constantes da regulamentação do programa de indução que foi firmado entre a agência de fomento e a Instituição Pública de Ensino Superior (IPES).

5. REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luisa. **Educação a Distância**. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2001 (Coleção educação contemporânea). 115p. ISBN 85-85701-77-3

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. (ORGS). Pierre Bourdieu: escritos da educação. Petrópolis: Vozes, 1989, 145p.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

CARLINI, A. L.; RAMOS M.P. A avaliação do curso. In: Educação à distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. p.161-165.

KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Associados, n. 9, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

KUBOTA, L. C.; TRACTENBERG, L.; BARBASTEFANO, R. G.. Avaliação da qualidade percebida em cursos à distância: o caso do FGV Online. In: 11º Congresso Internacional de Educação à distância, 2004, Salvador.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SEED). Referenciais de qualidade para educação superior à distância. Brasília 2007.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Educação à distância na transição paradigmática. São Paulo: Papirus, 2003.

PRETI, Oreste. Educação à distância e globalização: desafios e tendências. In: _____. (org). Educação à distância: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE; Brasília: Plano, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Saber escolar, currículo e didática. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico, São Paulo, Cortez, 2004.