



Campos de Saberes da História da Educação no Brasil 2

Denise Pereira
(Organizadora)

Denise Pereira

(Organizadora)

Campos de Saberes da História da Educação no Brasil 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine de Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C198 Campos de saberes da história da educação no Brasil 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Denise Pereira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Campos dos Saberes da História da Educação no Brasil; v. 2)

Formato: PDF
Requisitos de sistemas: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-455-9
DOI 10.22533/at.ed.559190507

1. Educação – Brasil – História. I. Pereira, Denise. II. Série.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

O estudo da História da Educação sempre será muito importante para ajudar a compreender o modelo educacional que possuímos hoje, entender os possíveis erros que ocorreram de forma que possamos preveni-los e evitá-los.

Para se compreender o presente e planejar o futuro é necessário entender o passado, que neste caso é a História da Educação.

Tudo é história e tudo tem história. No processo educacional isso é ainda mais presente.

Os pesquisadores tem se interessado em compreender as ações de educação contidas na sociedade com suas diversas formas e esferas de intervenção.

Outros estudos vão de encontro com o sentido de captar as especificidades da formação e do desenvolvimento institucional observando como este modelo se articula se ao processo da construção da identidade brasileira.

Deste modo, a Editora Atena, realiza uma edição, dirigida especialmente a quem deseja compreender os diversos Campos dos Saberes da História da Educação no Brasil, acolhe neste e-book a proposta de responder no meio de tantas questões que surgem do debate de compreender a educação no Brasil.

Aqui, os diversos autores investigam as questões diversas destes campos dos saberes, tais como: a arte, a cultura, a história, novas metodologias, identidade brasileira, políticas educacionais, entre outras.

Espero que essas leituras possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas pesquisas.

Boa leitura!

Denise Pereira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O BORDADO NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
Isabella Brandão Lara Ana Maria de Oliveira Galvão	
DOI 10.22533/at.ed.5591905071	
CAPÍTULO 2	13
ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO	
Bruna Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.5591905072	
CAPÍTULO 3	25
A ANPUH-SP E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PAULISTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS	
Ana Paula Giavara	
DOI 10.22533/at.ed.5591905073	
CAPÍTULO 4	39
DIFERENTES CENÁRIOS: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PÚBLICA DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS – AL	
Dehon da Silva Cavalcante	
DOI 10.22533/at.ed.5591905074	
CAPÍTULO 5	52
ENSINO DE HISTÓRIA EM MUSEUS: A EXPERIÊNCIA DA MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Priscila Lopes d’Avila Borges	
DOI 10.22533/at.ed.5591905075	
CAPÍTULO 6	61
O PROCESSO INQUISITORIAL 8064 À LUZ DA MICRO-HISTÓRIA	
Guilherme Marchiori de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.5591905076	
CAPÍTULO 7	71
OS PRONTUÁRIOS MÉDICOS COMO FONTE PARA A HISTÓRIA: O CASO DO <i>LEPROSÁRIO</i> CEARENSE ANTÔNIO DIOGO (1928-1939)	
Francisca Gabriela Bandeira Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.5591905077	
CAPÍTULO 8	82
PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: O ESTUDO DO MEIO COMO PRÁTICA PARA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	
Marcos Rafael da Silva Tathianni Cristini da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.5591905078	

CAPÍTULO 9	92
DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA A (RE)INTERPRETAÇÃO DA CULTURA MATERIAL DOS MUSEUS	
Wagner Lucas Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.5591905079	
CAPÍTULO 10	101
O MITO LUSITANO DO LICANTROPO E SUA HERANÇA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	
Maximiliano Ruste Paulino Corrêa	
DOI 10.22533/at.ed.55919050710	
CAPÍTULO 11	111
A FALA COMO APRENDIZADO NAS PRÁTICAS DA LIGA CAMPONESA DO ENGENHO GALILÉIA	
Reginaldo José da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.55919050711	
CAPÍTULO 12	124
A INFLUÊNCIA DOS TUTORES NA EDUCAÇÃO DE ÓRFÃOS EM MARIANA (1790-1822)	
Leandro Silva de Paula	
DOI 10.22533/at.ed.55919050712	
CAPÍTULO 13	131
A LEITURA DAS ATAS DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ (1964 – 1985)	
Flávio William Brito Matos	
DOI 10.22533/at.ed.55919050713	
CAPÍTULO 14	142
O CONSELHO DE INTENDÊNCIA DO SERRO/MG E A INSTRUÇÃO PÚBLICA DA REPÚBLICA, DE 1890 A 1892	
Danilo Arnaldo Briskievicz	
DOI 10.22533/at.ed.55919050714	
CAPÍTULO 15	155
A POLÍTICA DE INCENTIVO ÀS MANUFATURAS TÊXTEIS EM PORTUGAL SÉCULO XVII: DOS DISCURSOS DE DUARTE RIBEIRO DE MACEDO À GESTÃO DO 3º CONDE DA ERICEIRA	
Alex Faverzani da Luz	
DOI 10.22533/at.ed.55919050715	
CAPÍTULO 16	172
AS RECORDAÇÕES IMPERTINENTES DE ISAÍAS CAMINHA: RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA, AUTOBIOGRAFIA E LITERATURA NA PRODUÇÃO DO ESCRITOR LIMA BARRETO	
Carlos Alberto Machado Noronha	
DOI 10.22533/at.ed.55919050716	

CAPÍTULO 17	181
A PROCESSUALIDADE DE UMA POLÍTICA COOPERATIVA NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	
Euluze Rodrigues da Costa Junior	
Reginaldo Célio Sobrinho	
Edson Pantaleão	
Giselle Lemos Shmidel Kaustsky	
DOI 10.22533/at.ed.55919050717	
CAPÍTULO 18	190
CONHECIMENTOS SOBRE A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: BASE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	
Giselle Lemos Schmidel Kautsky	
Reginaldo Celio Sobrinho	
Edson Pantaleão Alves	
Euluze Rodrigues da Costa Junior	
DOI 10.22533/at.ed.55919050718	
CAPÍTULO 19	199
DIREITOS SOCIAIS E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA FIGURACIONAL DE NORBERT ELIAS	
Monica Isabel Carleti Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.55919050719	
CAPÍTULO 20	210
CENTROS DE PESQUISA SOBRE A VIOLÊNCIA NO BRASIL	
Bárbara Birk de Mello	
Luiz Antonio Gloger Maroneze	
DOI 10.22533/at.ed.55919050720	
CAPÍTULO 21	221
DESAPRENDENDO O JÁ SABIDO: O “ESTADO NOVO” NO EMBALO DO SAMBA	
Adalberto Paranhos	
DOI 10.22533/at.ed.55919050721	
CAPÍTULO 22	238
CINEMA, CULTURA POPULAR E MEMÓRIA NA VISÃO DO CINEASTA HUMBERTO MAURO	
Sérgio César Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.55919050722	
CAPÍTULO 23	248
DAS PÁGINAS DOS JORNAIS PARA AS TELAS: A REPRESENTAÇÃO DO ESQUADRÃO DA MORTE NO CINEMA BRASILEIRO DA DÉCADA DE 1970	
Renata dos Santos Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.55919050723	
CAPÍTULO 24	259
O LUGAR DO MÚSICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E REGIONAL	
Douglas José Gonçalves Costa	
DOI 10.22533/at.ed.55919050724	

CAPÍTULO 25	269
ROTAS DE TEATRO, BRASIL E PORTUGAL: ENCENAÇÕES, ENGAJAMENTO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA NOS ANOS 1960 E 1970	
Kátia Rodrigues Paranhos	
DOI 10.22533/at.ed.55919050725	
CAPÍTULO 26	281
FICCIONALIZANDO REALIDADES: RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA EM “THE HANDMAID’S TALE”, DE MARGARET ATWOOD	
Isabela G. Parucker	
DOI 10.22533/at.ed.55919050726	
CAPÍTULO 27	290
ÍNDIOS PANKARÁ: ENTRE A SERRA E O RIO. HISTÓRIA, MEMÓRIA E ALTERIDADE	
Alberto Reani	
DOI 10.22533/at.ed.55919050727	
CAPÍTULO 28	301
NO SÉCULO XVIII, OS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO DA CAPITANIA DE MATO GROSSO	
Gilian Evaristo França Silva	
DOI 10.22533/at.ed.55919050728	
CAPÍTULO 29	316
A METODOLOGIA KELLYANA APLICADA À TEMÁTICA INDÍGENA	
Rosemary Pinheiro Da Paz	
DOI 10.22533/at.ed.55919050729	
CAPÍTULO 30	329
UMA VISÃO DOS INDÍGENAS DO SUL DE MINAS NOS RELATOS DE ALGUNS MEMORIALISTAS	
Gustavo Uchôas Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.55919050730	
CAPÍTULO 31	340
INTERCÂMBIO DE IDEIAS: CORRESPONDÊNCIAS ENTRE ARTHUR RAMOS E MELVILLE HERSKOVITS (ACERCA DA CULTURA AFRO-AMERICANA, 1935-1949)	
Heloísa Maria Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.55919050731	
CAPÍTULO 32	352
ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO: O VALOR DA CAPOEIRA	
Jefferson Pereira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.55919050732	

CAPÍTULO 33 363

ESMERALDINAS, CREMILDAS E LOURDES:TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS NO MOVIMENTO QUILOMBOLA NO RIO ANDIRÁ, FRONTEIRA AMAZONAS/PARÁ (2005-2016)

João Marinho da Rocha

Marilene Correa da Silva Freitas

DOI 10.22533/at.ed.55919050733

SOBRE A ORGANIZADORA..... 372

ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

Bruna Carvalho

Universidade Estadual Paulista, FCLAr, PPG –
Educação Escolar
Araraquara – SP

RESUMO: Apesar de seu caráter contemporâneo o Ensino a Distância (EaD) não consiste em um fenômeno recente no cenário educacional. O levantamento histórico sobre o EaD confirma que em 1728 já havia cursos por correspondência, oferecidos particularmente por alguns professores. O advento dos meios de transporte e comunicação como o trem e o correio permitiu que os cursos por correspondência fossem expandidos de forma institucionalizada. Com o avanço tecnológico e científico, a partir da década de 1950, o rádio, a televisão, e telefone passaram a ser utilizados na oferta de cursos, técnicos e profissionalizantes, a distância. Contudo, a expansão do EaD no Ensino Superior ocorreu após os anos de 1990 e se intensificou com o apogeu da Internet objetivando a democratização do acesso à universidade, especialmente, nos cursos de formação de professores. Objetivamos: apresentar a história do EaD no mundo e no Brasil; analisar os fundamentos históricos e legais para implantação do EaD no contexto educacional brasileiro; apontar os interesses

políticos, econômicos e sociais na implantação do EaD na educação escolar brasileira. Baseando-se no materialismo histórico-dialético, procuramos explicações para o fenômeno sob análise, em sua essência, concreticidade e totalidade. Esperamos ter sistematizado elementos teóricos que contribuam para a decodificação da essência e da concreticidade do Ensino a Distância na educação escolar brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino a Distância; Ensino Superior; História da Educação

DISTANCE EDUCATION IN BRAZIL: HISTORY AND LEGISLATION

ABSTRACT: In spite of its contemporary character, Distance Learning (EAD) does not consist of a recent phenomenon in the educational scenario. The historical survey on the EaD confirms that in 1728 correspondence courses were already offered, particularly offered by some teachers. The advent of means of transport and communication such as the train and the mail allowed the correspondence courses to be expanded institutionally. With the technological and scientific advance, from the 1950s, radio, television, and telephone began to be used to offer courses, technical and vocational, from a distance. However, the expansion of EaD in Higher Education

occurred after the 1990s and intensified with the apogee of the Internet aiming at the democratization of university access, especially in teacher training courses. We aim to present the history of the EAD in the world and in Brazil; to analyze the historical and legal bases for the implementation of EaD in the Brazilian educational context; to point out the political, economic and social interests in the implantation of EaD in Brazilian school education. Based on historical-dialectical materialism, we seek explanations for the phenomenon under analysis, in its essence, concreteness and totality. We hope to have systematized theoretical elements that contribute to the decoding of the essence and concreteness of Distance Learning in Brazilian school education.

KEYWORDS: Distance Learning; Higher Education; History of Education.

1 | INTRODUÇÃO

O EaD pode ser definido como: processos de ensino e aprendizagem mediados por recursos tecnológicos em que “[...] alunos e professores estão separados por uma certa distância e, às vezes, pelo tempo” (LOBO NETO, 1999, p. 49). A definição do autor evidencia a separação entre professores e alunos pela distância e pelo tempo com mediação dos processos de ensino e aprendizagem por recursos tecnológicos. A distância geográfica e temporal também é abordada na definição de Cropley & Kahl (1983 *apud* BELLONI, 2012), além da aprendizagem autônoma e individualizada baseada nos métodos ativos da educação. Observamos que a definição de Peters (1973 *apud* BELLONI, 2012) destoa um tanto das outras já que é explícita a relação do EaD ao modelo fordista de produção:

É um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (Idem, p. 26-27).

As demais definem o EaD, porém, sem relacioná-lo, explicitamente, aos modelos de produção do sistema capitalista, como o fordismo e o taylorismo. É o caso da definição de Belloni (2012), que coaduna com os pressupostos do toyotismo, neoliberalismo, pós-modernismo e pedagogias do *aprender a aprender*: “Mais coerente com as transformações sociais e econômicas, a aprendizagem aberta e a distância (AAD) caracteriza-se essencialmente pela flexibilidade, pela abertura dos sistemas e pela maior autonomia do estudante” (Idem, p. 30). Na legislação brasileira o EaD é caracterizado como modalidade educacional “[...] com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005, s.p.).

As crises do capitalismo demandam que este sistema seja reestruturado,

criando-se modelos de produção mais eficazes, eficientes e coerentes com as novas necessidades do mercado. Diante disso, questionamo-nos se a implantação do EaD não consiste em uma política de reestruturação da educação que visa atender as necessidades do sistema capitalista de produção ao invés de atender as necessidades formativas da classe trabalhadora. Sabendo que as mudanças no setor econômico influenciam e reestruturam a sociedade em todos os âmbitos, certamente, a educação escolar também se transforma em razão destas mudanças, diante disso levantamos a hipótese de que o EaD foi implantado com o objetivo de atender as demandas do capital e não de ofertar educação escolar que seja de fato humanizadora.

Para sustentarmos nossa hipótese e atender os objetivos propostos apresentaremos brevemente o contexto histórico, econômico, político e social da origem do Ensino a Distância no Brasil; exporemos e analisaremos a legislação para a implantação do EaD em nosso país; por fim, apontaremos os interesses políticos, econômicos e sociais na implantação do EaD.

2 | FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO A DISTÂNCIA

Belloni (2012), apoiada em Otto Peters, explica que a origem do Ensino a Distância data, aproximadamente, em meados do século XIX, devido ao advento dos meios de transporte e comunicação, como os trens e os correios. A regularidade e a confiabilidade dessas invenções “[...] permitiram o aparecimento das primeiras experiências de ensino por correspondência na Europa e nos Estados Unidos” (BELLONI, 2012, p. 8), de forma institucionalizada.

Inicialmente, devido ao desenvolvimento tecnológico da época, o EaD se restringiu a cursos técnicos que utilizavam exclusivamente materiais impressos nos processos de ensino e aprendizagem. Com o advento de novas mídias, como o rádio, a televisão, fitas de áudio e vídeo e o telefone, as possibilidades e variedades de cursos ofertados via EaD se ampliaram. Tal fato se intensificou e o EaD conquistou amplo espaço na sociedade com o apogeu das novas tecnologias da informação e comunicação, principalmente com a internet. No Brasil, experiências de EaD foram iniciadas no início do século XX e seguiram a mesma dinâmica da implantação pelo mundo. Primeiramente, os cursos eram por correspondência, posteriormente, o rádio, a TV e outras mídias integraram os processos de ensino e aprendizagem a distância. Em seguida, o apogeu da internet permitiu a ampla expansão desta modalidade de ensino em nosso país.

Em 1904, na seção dos classificados do Jornal do Brasil havia um anúncio de curso de profissionalização por correspondência de datilografia. O EaD pelo rádio teve início no ano de 1923, no Rio de Janeiro, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Os cursos oferecidos pela rádio foram: “[...] português, francês, silvicultura, literatura francesa, esperanto, radiotelegrafia e telefonia” (ALVES, 2011, p. 88).

Em 1934, mais uma rádio foi criada na então capital federal do Brasil. Edgard

Roquette-Pinto instalou a rádio Escola Municipal no Rio em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. Além da transmissão via rádio das aulas, “[...] os estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e também era utilizada correspondência para contato com estudantes” (ALVES, 2011, p. 88). Na cidade de São Paulo, surgiu em 1939 o Instituto Rádio Técnico Monitor que foi pioneiro em oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes por correspondência (MAIA; MATTAR, 2007).

O Instituto Universal Brasileiro (IUB) implantou cursos por correspondência no ano de 1941. Os cursos oferecidos eram: auxiliar de contabilidade, desenho artístico e publicitário, fotografia, inglês, violão, supletivo, entre outros. Em 1947, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Social do Comércio (Sesc) fundaram a Universidade do Ar, objetivando oferecer cursos radiofônicos. A experiência durou apenas até o início da década de 1960. No entanto, o Senac oferece cursos via EaD até hoje.

O Movimento de Educação de Base (MEB), implantado em 1961, consistiu numa aliança do governo federal com a Igreja Católica, que, via rádio, objetivava democratizar o acesso à educação de jovens e adultos.

No final da década de 1960, o Estado do Maranhão, governado por José Sarney, fundou o Centro Educativo do Maranhão (CEMA), que, utilizando a televisão como instrumento educativo, objetivou implantar uma escola comunitária “[...] que se deveria debater com óbices como o fato de serem *alunos proletários, com precárias condições físico-orgânicas, desnutrição, baixo índice cultural, carência de hábitos sociais*, etc.” (BEHLER; RÜTHER, 1999, p. 290, grifos nossos). Tal afirmação mostra que a política de implantação do EaD, nesta época, já tinha um público alvo (classe social) definido: a classe trabalhadora. A descrição feita pelos autores demonstra o precário desenvolvimento humano alçado por estes alunos. Assim, o objetivo era oferecer ao proletariado, via EaD, o que lhe foi negado no ensino presencial: o contato e a apropriação de formas mais elevadas e desenvolvidas de cultura e das objetivações do gênero humano.

Em 1967, o Projeto Saci (Satélite Avançado de Comunicação Interdisciplinar) objetivou implantar um sistema nacional de telecomunicação via satélite. O objetivo era possibilitar acesso à educação a quem estava longe dos grandes centros. As metas estabelecidas no projeto não foram totalmente cumpridas, encerrando-se as atividades em meados da década de 1970 (Idem, 1999).

O Projeto Minerva foi criado em 1970 para atender aos objetivos do Governo Militar brasileiro que, desde 1964, propunha mudança radical no processo educativo, com a utilização do rádio e da televisão. Nesse contexto, a proposta do governo era solucionar os problemas educacionais existentes com a implantação de uma cadeia de rádio e televisão para a educação de massa, por meio de métodos e instrumentos não convencionais de ensino. O projeto foi implantado como uma solução em curto prazo para os problemas do desenvolvimento do País, que tinha como cenário um

período de crescimento econômico que demandava um rápido preparo de mão-de-obra. O Projeto Minerva foi mantido até o início da década de 1980, apesar das severas críticas e do baixo índice de aprovação dos alunos (MENEZES; SANTOS, 2002).

O Telecurso abarca um conjunto de programas produzidos pela parceria entre o Canal Futura, a Fundação Roberto Marinho, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). O Ministério da Educação (MEC) associou-se à parceria e criou, em 1998, o projeto Telessalas 2000. O Telecurso 2000 nasceu da experiência dos Telecursos 1º e 2º graus (hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio) criados pela Fundação Roberto Marinho. Em janeiro de 1978, o Telecurso 2º grau, produzido em parceria com a TV Cultura, estreou em todo o País, através de trinta e nove emissoras comerciais e nove TVs Educativas. O programa era voltado para pessoas com mais de vinte e um anos que pretendiam fazer os exames supletivos oficiais para obter certificado de conclusão do 2º grau. Em 1981, a Fundação Roberto Marinho, juntamente ao MEC e a Universidade de Brasília (UnB), lançou o Telecurso 1º grau, que abrangia da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (Idem, 2002).

Foi com a Lei nº 5.692/71 que os cursos supletivos ganharam maior dimensão e puderam ser ministrados presencialmente ou utilizando meios de comunicação (rádio, TV, cartas). “Os legisladores perceberam que era *indispensável massificar esse tipo de educação*, com a utilização desses recursos para maiores de 18 anos (1º grau) e 21 (2º grau)” (BEHLER; RÜTHER, 1999, p. 302, grifos nossos).

O Centro de Estudos Regulares (CER), fundado em 1981, tinha como objetivo permitir que as crianças, cujas famílias se mudavam temporariamente para o exterior, continuassem a estudar pelo sistema educacional brasileiro.

Em 1995, o programa Salto para o Futuro foi incorporada à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação). O Salto para o Futuro era um programa para formação continuada e aperfeiçoamento de professores (MAIA; MATTAR, 2007).

O fórum *A educação que nos convém* (1968) dentre outros aspectos evidenciou a implantação de cursos superiores de curta duração; e defendeu o uso dos meios de comunicação de massa e as novas tecnologias como recursos pedagógicos (SAVIANI, 2011).

Como podemos observar, até o início dos anos 1990 o EaD na educação brasileira se restringiu ao nível de ensino básico, oferta de cursos técnicos e profissionalizantes, objetivando a formação de mão-de-obra, sem alta qualificação, para atuação no mercado de trabalho. Tal concepção foi intensificada, principalmente, no período do Regime Militar, em que as políticas públicas para educação (presenciais e a distância) – influenciadas pelos ideais americanos dos acordos MEC-USAID e baseadas na Pedagogia Tecnicista – podem ser traduzidas como uma forma do governo responder às pressões internacionais do capital para formar mão-de-obra buscando o desenvolvimento da nação. Em suma, “as iniciativas apresentadas anteriormente

se desenvolveram basicamente no ensino fundamental e médio e na capacitação de professores” (Idem, 2007, p. 28), contudo, a implantação da modalidade de EaD em nível superior só foi possível após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Apesar disso, o EaD em todos os níveis de ensino somente foi oficializado legalmente com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

3 | FUNDAMENTOS LEGAIS DO ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A reforma da educação brasileira empreendida em meados da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, se estruturou seguindo a mesma racionalidade neoliberal e objetivou atender os interesses de mercado.

O Plano Decenal de Educação Para Todos (1993–2003) foi o primeiro passo para a reforma do ensino. No Plano, o EaD foi definido como uma das estratégias para a Educação de Jovens e Adultos, portanto, tal clientela deveria ser atendida, preferencialmente no local de trabalho, mas também à distância com utilização de aparatos tecnológicos (BRASIL, 1993)

A criação da LDBEN, de 1996, legalizou a reforma da educação brasileira, de acordo com os preceitos neoliberais e pós-modernos. Dessa forma, podemos concluir que a LDBEN/96 “[...] era a expressão do avanço da linha privatizante, e respondia à exigência do Banco Mundial de reformulação da educação nos países com alto índice de analfabetismo” (OLIVEIRA, 2005, p. 100). Dentre as reformas educacionais configuradas em tal conjuntura destacamos a política de implementação de Educação à Distância (Ed.aD) no Brasil, legalizada pelo artigo 80 da LDBEN/96. Ele estabelece que cabe ao Poder Público o incentivo ao desenvolvimento e à disseminação do EaD na educação continuada e em todos os níveis e modalidades de ensino.

Mediante a criação dos aparatos legais e objetivando atender os princípios das políticas públicas educacionais (expansão de vagas no Ensino Superior rapidamente e com baixos custos), a modalidade de EaD em nível superior expandiu-se rapidamente pelo território brasileiro, sendo assegurada no Art. 5º a validade nacional dos diplomas e certificados expedidos por instituições de EaD. O que iguala o EaD ao ensino presencial no que concerne à validade dos diplomas e certificados (BRASIL, 2005).

O Art. 2º do Decreto nº 5.622 estabelece que o EaD pode ser adotado desde a educação básica até o doutorado (Idem, 2005). Frisa-se que, segundo o Art. 30, o Ensino Fundamental e Médio a distância, só poderão ser ofertados, exclusivamente, para complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais, como: saúde, necessidade especiais, residência no exterior ou em regiões de difícil acesso ou situação de cárcere (BRASIL, 2005). Defendemos que tais situações devem ser consideradas em todos os níveis de ensino para implantação do EaD e não apenas na Educação Básica (FÉTIZON; MINTO, 2010). Infelizmente, a Base Nacional Comum Curricular propõe que 40% do Ensino Médio seja ofertado via EaD.

Diante da ampla expansão do EaD preconizada pela legislação brasileira ao adotar as orientações dos organismos internacionais, questionamo-nos: “[...] é lícito adotar o EaD como política pública de modo tão indiscriminado? Se a resposta for positiva, qual é a base de conhecimento acumulado sobre o tema, de que o País dispõe, para justificar adoção tão ampla?” (Idem, p. 163).

O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior aplica-se também ao Ensino Superior na modalidade a distância (BRASIL, 2005). Portanto, não há uma avaliação específica ou diferenciada para cursos presenciais e a distância. As duas modalidades são avaliadas seguindo os mesmos critérios.

A portaria 4.059, de dezembro de 2004, (mais conhecida como *portaria dos 20%*) regulamenta a introdução de disciplinas na modalidade semipresencial nos cursos superiores reconhecidos, tomando como base o Art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996. Deste modo, as disciplinas podem ser oferecidas, integral ou parcialmente, desde que a oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso. “Nota-se que a legislação vai progressivamente ampliando as possibilidades de transformação do ensino presencial em ensino virtual” (OLIVEIRA, 2005, p. 102). Dessa maneira, uma das estratégias adotadas para a implantação do EaD no Brasil é a transformação progressiva de alguns cursos presenciais em virtuais e a utilização da infraestrutura e recursos materiais e imateriais das instituições de ensino presencial para a oferta do EaD. Assim, o EaD, inicialmente, “instala-se como hospedeiro nos interstícios do ensino presencial; em seguida consome parte dos seus tecidos e, finalmente, se impõe como o parasita vitorioso – a educação presencial transforma-se em semipresencial” (Idem, p. 96).

Será que podemos realizar a mesma analogia na análise da implantação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), já que inicialmente foi implantada como um programa, utilizando a infraestrutura e os recursos da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP) e que a partir de 2012 deixou de ser um programa e passou a ser a quarta universidade pública paulista? De status de hospedeiro a UNIVESP passou a ser parasita?

O primeiro parágrafo do art. 1º e o art. 4º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, estabelecem os critérios para avaliação dos alunos no EaD. Assim, segundo a legislação em vigor deve haver momentos obrigatórios para avaliações; exames; estágios e defesa de TCC (quanto previstos na legislação) (BRASIL, 2005). Questionamo-nos: se a legislação vem para normatizar o EaD, por quais motivos se exige momentos presenciais nos cursos? Poderíamos afirmar que existem no Brasil cursos totalmente a distância? Ou são cursos *semipresenciais* ou *semi a distância*? Objetiva-se um EaD, *pero no mucho*? Seria um meio para evitar a famosa *cola* dos alunos? Ou há um reconhecimento dos limites do EaD em apenas um pequeno momento do processo de ensino e aprendizagem, que é a avaliação? O aluno burla os processos de ensino e aprendizagem apenas nas provas? E nos demais momentos

dos processos de ensino e aprendizagem, isso não é possível ou não é tão grave quanto nas avaliações? Não podemos negar que avaliar presencialmente, tanto em cursos a distância, como em cursos presenciais, não garante por si só a eficácia do processo avaliativo e a qualidade dos cursos ou instituições em questão.

Lobo Neto (2006) declara ser válido e respeitável o critério para determinar as avaliações presenciais quando se constata que não é possível avaliar efetivamente via EaD. A legislação, ao determinar que as avaliações devam ser presenciais, busca dar credibilidade e seriedade ao EaD, visto que os meios tecnológicos que garantam processos avaliativos a distância sem fraudes, ainda é um impasse. É claro que tais fraudes também podem ocorrer presencialmente, no entanto, a distância, as possibilidades são bem maiores. Enfim, é inegável a dificuldade de gestão da avaliação no EaD. “Por exemplo, *como saber se é o próprio aluno quem está realizando as atividades avaliativas ou se ele está recebendo suporte não autorizado?*” (MILL, 2012, p. 28, grifos nossos).

Lobo Neto (2006) argumenta que a justificativa dos exames ou provas presenciais se restringirem aos argumentos de dificultar ou evitar a comercialização de certificados ou diplomas é contestável, uma vez que o mesmo ocorre no ensino presencial, bem antes da criação do EaD. Não obstante, não podemos nos olvidar que a comercialização de diplomas e certificados foi intensificada e expandida a partir da implantação desenfreada do EaD. Certamente, a prática deste crime, seja no ensino presencial, seja no EaD, deve ser combatida e punida, uma vez que a comercialização de diplomas confere o direito ao exercício profissional a pessoas que não receberam a devida formação e qualificação para tal.

A abertura de cursos superiores via EaD na área da saúde (medicina, odontologia e psicologia) e o curso de direito necessitam de aprovação de seus respectivos Conselhos. Farias (2006) concorda com o deliberado no Art. 23, por considerar importante a realização de pareceres especializados “[...] sobre a criação de cursos cujo exercício profissional é tão crítico para a sociedade” (Idem, p. 446). Para ele, outros cursos como algumas engenharias e demais cursos na área da saúde poderiam também demandar pareceres de seus respectivos conselhos de classes. A crítica do autor reside no “[...] atraso significativo no processo de introdução de EaD nas áreas de conhecimento que demandam tais manifestações de outras instâncias além do MEC, por conta do processo em que isso ocorre” (FARIAS, 2006, p. 446).

Não nos cabe a análise do processo burocrático para a aprovação dos cursos via EaD, tanto pelo MEC, quanto pelos conselhos de classes. O que nos chamou atenção nesse ponto da legislação e da interpretação do autor é que a necessidade de pareceres para a implantação de licenciaturas a distância nem sequer foi cogitada. Assim, as profissões *importantes* à sociedade, na visão do autor, são aquelas ligadas à área da saúde, direito e engenharias. Afinal, em caso de doença queremos um médico bem formado. Quem se submeterá a uma cirurgia de risco com um profissional de formação duvidosa? Na necessidade, queremos um bom advogado, para que possa

defender e garantir nossos direitos perante a lei. Evidentemente, ninguém quer estar em pontes e edifícios que correm risco de desmoronar.

Provocações à parte, sem dúvida tais profissões são imprescindíveis à sociedade, assim como a do professor, que ainda não possui um conselho de classe. O que objetivamos reafirmar é a docência como exercício profissional extremamente crítico à sociedade. Enfim, falhas na formação de profissionais na área da saúde e das engenharias, em alguns casos, podem resultar em óbito. Não obstante, e na área da educação escolar? Um professor, devido à sua formação deficiente, pode levar um aluno a óbito? Não no sentido literal da palavra. Porém, um professor com formação deficiente pode *matar* as possibilidades do vir a ser de cada aluno. Pode *matar* as possibilidades de cada aluno tornar-se humano, de apropriar-se do patrimônio ideal e material da humanidade. Contudo, o exercício profissional da docência não tem sido encarado como crítico à sociedade, e presenciamos a proliferação de licenciaturas presenciais e a distância sem avaliações e pareceres criteriosos para sua implantação.

Segundo o Censo do Ensino Superior, o número de formados em pedagogia praticamente dobrou num período de apenas sete anos (2002–2009). Aproximadamente 65 mil graduandos formaram-se em pedagogia em 2002. Já no ano de 2009, esse número elevou-se para cerca de 120 mil concluintes do curso de pedagogia (presenciais e a distância) (MEC, 2011). Dados expressivos, para um período tão curto, no entanto, expressam as políticas públicas para formação de professores da Educação Básica.

Devido ao disposto no artigo 87 da LDEN (1996) e à procura de aumento salarial houve aumento na demanda, de aproximadamente 700.000 novas vagas, para os cursos de pedagogia. Entretanto, o País não teve como suprir essa demanda em cursos presenciais, devido, inclusive, ao prazo restrito. Por consequência, a prioridade do MEC foi aprovar e certificar cursos de graduação a distância, tanto em universidades públicas, como em universidades privadas (GONZALES, 2005). Assim, a LDBEN de 1996 normatizou a formação de professores da Educação Básica, sugerindo o uso de EaD como subsídio para tal formação, conforme os incisos do artigo 62.

Contudo, não é apenas a LDBEN (1996) que propõe o EaD na formação de professores. No documento final da Conferência Nacional da Educação de 2010 também é explícita sua posição em relação ao EaD na formação docente. Analisando esses dois documentos, percebemos que a proposta para formação de professores apoia-se nos seguintes eixos: a formação de professores deverá ser, preferencialmente, em cursos presenciais; e o EaD deve ser utilizado como uma modalidade emergencial, em localidades onde não existem cursos presenciais. No entanto, a expansão do EaD no Brasil demonstra que ele não tem sido implantado de forma excepcional ou emergencial.

Nessa perspectiva, a LDBEN, aprovada em 1996, desencadeou o processo de instituição de um sistema público de Ensino Superior a distância, mas ele só se estruturou efetivamente a partir dos anos 2000, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005. Alguns equívocos podem ser apontados na criação da UAB.

Um deles é que ela não pode ser considerada uma *universidade*, pois não é definida como uma instituição que obedece ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão previsto no artigo 207 da Constituição Federal de 1988.

Conforme estudos de Horodynski-Matsushigue (2009), na Europa os estudantes de graduação das universidades abertas possuem de 30 a 50 anos de idade. Desta forma, observamos que o público alvo destas universidades são indivíduos adultos, possivelmente, com ocupações laborais que dificultam o ingresso e a permanência em cursos de universidades presenciais. Já no caso brasileiro, “há indícios, ainda, de que a UAB pretende atrair a população de jovens, abaixo dos vinte anos de idade, entrando em concorrência direta com o ensino presencial [...]” (Idem, 2009, p. 25).

Tais indícios são comprovados com os dados já atingidos e com as metas estabelecidas pela UAB. Segundo informações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), 88 instituições integram o Sistema UAB. Em 2009, a UAB contava com 720 polos, objetivando ampliar esse número para, aproximadamente, 1.000 polos, oferecendo cerca de 400.000 vagas no ano de 2010. Os dados da Capes sobre a implantação e expansão do Sistema UAB falam por si e demonstram que tal iniciativa, “como se vê, trata-se da substituição de parte do ensino presencial pelo virtual, dispensando o governo de ampliar as vagas de ensino presencial nas universidades públicas” (OLIVEIRA, 2005, p. 105). Desse modo, a população é iludida com dados que *comprovam* que as vagas no ensino superior estão sendo expandidas. No entanto, o que está por trás destas políticas é escamoteado, e os indivíduos não percebem que no fundo de tudo isso converge com os interesses de empresários da educação e indústrias de informática, sendo que o Estado também está envolvido. “As forças econômicas que impõem o EaD expressam a mercantilização, o lucro, o barateamento e a isenção do governo quanto à responsabilidade de ampliar a educação pública presencial” (OLIVEIRA, 2005, p. 105).

No entanto, não basta criar mecanismos para a expansão do EaD no País, sendo que boa parte da população não tinha computadores e acesso à internet em seus domicílios. Diante disso, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva criou, no mesmo ano da implantação da UAB, o Projeto Cidadão Conectado – Computador para Todos, no âmbito do Programa de Inclusão Digital, normatizado pelo Decreto nº 5.542, de 20 de setembro de 2005. Apesar de o discurso salientar que o objetivo do programa é a inclusão digital e a instrumentalização do professor com recursos tecnológicos, defendemos a hipótese de que um dos objetivos desta iniciativa governamental é também oferecer subsídios para que os professores tenham meios para realizarem cursos na modalidade a distância. O Sistema UAB é um exemplo, no âmbito federal, da disseminação da política de introdução de cursos de graduação totalmente estruturados com base no modelo de EaD, objetivando a expansão de vagas no Ensino Superior, no entanto, o EaD é expandido largamente universidades estaduais públicas e privadas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da exposição da história e do arcabouço legal do EaD, no cenário nacional, podemos concluir que a legislação sobre o EaD deveria dispensar maior atenção aos aspectos pedagógicos e não apenas aos aspectos técnicos e burocráticos. Além disso, é preocupante “[...] a abertura indiscriminada para o EAD ser utilizados em todos os níveis da educação formal, sem que o país disponha de acúmulo consistente de conhecimentos sobre o tema” (FÉTIZON; MINTO, 2010, p. 167). Avaliamos que o EaD não se enquadra na função social da escola não atendendo as necessidades formativas do proletariado, uma vez que as TIC estão sendo apropriadas pela burguesia e pelo Estado, com vistas a entoar o *canto da sereia* denominado expansão e democratização do Ensino Superior (MALANCHEN, 2007).

Porém, a essência desse encantamento consiste na oferta de uma modalidade de ensino pragmática e imediatista, que não visa à socialização dos mais elaborados conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas sim, o atendimento dos interesses do capital e da classe hegemônica, propiciando à classe trabalhadora uma formação pautada nos princípios neoliberais e pós-modernos presentes nas pedagogias do *aprender a aprender*. Esse modelo de formação apenas possibilita a conquista rápida de um diploma e a construção de competências necessárias à venda da força de trabalho, como por exemplo: flexibilidade, autonomia, criatividade, empregabilidade, reflexão, entre outras. Portanto, é preciso cautela para não cair no *canto da sereia* presente no discurso da expansão e democratização do Ensino Superior via EaD. Salientamos que não temos a pretensão de esgotar o tema, mas compartilhar preocupações com o caminhar da educação escolar brasileira e, talvez, gerar inquietações que busquem novas pesquisas e produções referentes ao nosso objeto.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta. vol. 10. p. 83-92. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf> Acesso em: 13 de jan. de 2013.

BEHLER, B. RÜTHER, O. (1999). A brasilização da educação à distância. In: NISKIER, A. (Org.) **Educação à distância: a tecnologia da esperança – políticas e estratégias para implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância**. São Paulo, SP: Edições Loyola, p. 289-306.

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

BRASIL. (1993). O que é o Plano Decenal de Educação para todos. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultural/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf>> Acesso em: 5 de abr. de 2014.

_____. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 5 de abr. de 2014.

_____. (2005). Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 13 de jan. de 2014.

FARIAS, G. (2006). O tripé regulamentador da EAD no Brasil: LDB, portaria dos 20% e o decreto 5.622/2005. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2. ed. p. 441-448.

FÉTIZON, B. A. M.; MINTO, C. A. (2010). Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. In: SOUZA, D. D. L.; SILVA JÚNIOR, J R.; FLORESTA, M. G. S. (Orgs.). **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo, SP: Xamã, p. 154-174.

HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, L. B. (2009). Ensino a distância e Universidade Aberta do Brasil: mitos a serem desfeitos. **PUCviva**, São Paulo, ano 10, n. 35, p. 21-30, maio./ago.

LOBO NETO, F. J. S. (1999) Fundamentos de educação à distância. In: NISKIER, A. (Org.) **Educação à distância: a tecnologia da esperança – políticas e estratégias para implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância**. São Paulo, SP: Edições Loyola, p. 49-75.

_____. (2006). Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2. ed. p. 399-416.

MAIA, C. MATTAR, J. (2007). **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall.

MALANCHEN, J. (2007). **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** f. 225. Dissertação. Mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC.

MEC. (2011). Curso de pedagogia dobra o número de formandos nos últimos sete anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16312> Acesso em: 24 de mar. de 2014.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. (2002). Dicionário Interativo da Educação Brasileira. São Paulo: Midiamix. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=291>> Acesso em: 08 ago. 2010.

MILL, D. (2012). **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papyrus.

OLIVEIRA, E. M de. (2005). Educação a distância: a velha e a nova escola. **PUCviva**, São Paulo, ano 6, n. 24, p. 92-113, jul./set.

SAVIANI, D. (2011). **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

SOBRE A ORGANIZADORA

Denise Pereira: Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, Especialista em História, Arte e Cultura, Bacharel em História, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cursando Pós-Graduação Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento. Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e professora nas Faculdade Integradas dos Campos Gerais (CESCAGE) e Coordenadora de Pós-Graduação.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-455-9

