



DEBATES EM EDUCAÇÃO

Programa de
Pós-graduação
em Educação (PPGE)



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS

ISSN Eletrônico 2175-6600

Vol. 11 | Nº. 24 | Maio/Ago. | 2019

Daniela de Oliveira Pereira



Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

daniela.ufop@gmail.com

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

RESUMO

Este artigo é resultante da pesquisa de mestrado que analisa a formação continuada de professores na Educação a Distância (EAD), no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e a apropriação de seus dispositivos tecnológicos. Tem por objetivo problematizar como o uso das tecnologias e a diversidade cultural têm sido inseridos na formação de professores no âmbito da UAB. A partir da investigação, pode-se dizer que a UAB é uma forma de governo que conduz a formação de professores por meio da EAD e orienta o que deve ser e o que priorizar. Como ação decorrente de uma política pública, a UAB se expandiu com promessas inovadoras e democratizantes no campo da formação, mas constituída por mecanismos que produzem jogos de poder e verdades sobre os professores e a formação docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil.

TEACHERS EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

ABSTRACT

This article is the result of a Master's research that analyzes the teachers continued education through Distance Education (EAD), in the context of the Universidade Aberta do Brasil (UAB), and the appropriation of its technological devices. It aims to problematize how the use of technologies and the cultural diversity have been inserted in the teacher's education, in the scope of UAB. From the investigation, it can be said that UAB is a way of government that leads teacher's education through EAD and guides what should be and what to prioritize. As an action resulting from public policy, the UAB has expanded with innovative and democratic promises in the field of education, but, in reality, it is constituted by mechanisms and strategies that produce games of power and truths about teachers and teacher's education.

Keywords: Teachers education. Distance education. Universidade Aberta do Brasil.

Submetido em: 15/01/2019

Aceito em: 11/03/2019

Ahead of print em: 26/06/2019

Publicado em: 31/08/2019



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n24p295-313>



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

I INTRODUÇÃO E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Este artigo é resultante da pesquisa de mestrado que analisou a formação continuada de professores feita na Educação a Distância (EAD), no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e da apropriação de seus dispositivos tecnológicos. A investigação teve por objetivo problematizar a maneira pela qual a formação docente por meio da EAD tem contemplado a inserção das tecnologias e a diversidade cultural no contexto da UAB, entendida como ação decorrente de uma política pública. A temática escolhida justifica-se à luz de trabalhos que, devido à sua relevância, tornaram-se referência para o desenvolvimento da investigação. Por meio da problematização desses estudos, ficou evidente que é preciso conhecer e discutir as especificidades da EAD, tendo em vista que a experiência docente no ensino presencial difere da praticada na EAD, mas os envolvidos no sistema educativo são igualmente responsáveis pela aprendizagem, que se dá de maneira colaborativa. (NUNES; SALES, 2013; GITAHY; JOSÉ, 2013). Os trabalhos de Couto (2006), Barreto (2010) e Freitas (2007) consideram a modalidade como estratégia central no conjunto de políticas de formação de professores inspiradas pelos organismos internacionais. Outros estudos destacam que não se pode ignorar a influência das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)¹ nos mecanismos de ensino-aprendizagem, sob o risco de se desconectar a escola da sociedade na qual está inserida. Alguns autores argumentam que as pesquisas sobre EAD se fundamentam na crescente preocupação política com a formação de docentes, principalmente para atuar no Ensino Médio, cuja demanda promete crescer, graças aos programas governamentais de incentivo ao acesso e à permanência das crianças nas escolas (BARBOSA 2010; MELO 2011; POSSOLLI 2012).

Algumas investigações destacam que a EAD se mostra, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação adequada para o atendimento de novas demandas decorrentes das modificações na ordem econômica mundial. No entanto, a existência de culturas variadas exige dos docentes uma formação que permita atuar de maneira crítica e contextualizada e que dê conta de fortalecer a ética e a cidadania na cibercultura (BELLONI, 2012; CARVALHO, 2009).

É evidente a importância das tecnologias em todos os setores da sociedade. Elas vêm provocando transformações nas relações sociais e de trabalho, na cultura, na produção do conhecimento e nas formas de ver e pensar a realidade. Essas mudanças exigem um olhar mais cuidadoso sobre a forma como a inserção dessas tecnologias vem ocorrendo no cotidiano do sujeito contemporâneo e como ele se apropria delas. De fato, os dispositivos tecnológicos estão-se tornando parte do tecido social e não podem

¹ Na sociedade atual, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e as mídias digitais desempenham importante papel, tanto como instrumentos simbólicos da cultura, quanto como representação do pensamento, por meio de práticas sociais que são desenvolvidas com linguagens diversificadas. Entende-se que tecnologia é um conceito com significados que variam conforme o contexto, podendo ser compreendida como artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, procedimento de criação, o conhecimento sobre técnica etc. A importância do entendimento desse conceito está diretamente relacionada à produção e ao uso social das TDIC como elemento que medeia a relação entre o sujeito e a realidade.

ser analisados somente como ferramentas, mas como constituintes e mediadores na apropriação da cultura (NASCIMENTO, N., 2014). Assim, faz-se urgente pesquisar como se dá a formação de quem trabalha na formação humana, para explorar todo esse aparato tecnológico.

Nessa direção, percebe-se, no Brasil, desde a década de 1930, a apreensão política em relação à formação docente. Essa preocupação pode ser observada pela elaboração constante de leis e medidas políticas, como foi o caso da UAB, com vistas a aumentar o contingente de professores, principalmente da Educação Básica (BARBOSA, 2010). A necessidade premente de formação, prioritariamente por meio da EAD, induz à suposição de que o uso de suas práticas, fomentado pelas políticas públicas, extrapola o que vem sendo preconizado como verdadeiro, nos discursos de produção desse campo e fica voltado para a produção de determinados tipos de sujeitos. Para Nascimento (2015), na constituição política da EAD, à primeira vista, os sujeitos ocupam determinadas posições nos mecanismos de aprendizagem. Os discursos priorizam os dispositivos tecnológicos, definindo os sujeitos do financiamento, da aprendizagem e da cultura dos cursos à distância. Portanto, trata-se de um estudo múltiplo, imbricado, uma vez que a análise da cultura é complexa, por envolver identidades e mecanismos de subjetivação. Nesse contexto, as TDIC promovem profundas transformações, na medida em que passam a difundir informações e conteúdos a todos. A tecnologia, portanto, passa a ser vista como linguagem que permeia e atravessa a relação dos sujeitos com o mundo, pela cibercultura.

Diante desse cenário, apresenta-se a questão principal da pesquisa que deu origem a este artigo: com base nas políticas públicas propostas, como vem ocorrendo a formação docente por meio da EAD, especialmente no que tange ao entendimento e ao domínio das ferramentas tecnológicas e ao tratamento da diversidade cultural, no contexto da UAB? Para a problematização dessa questão, foi feita uma aproximação com o que, desde a década de 1970, se estabeleceu com a denominação de Estudos Culturais. Não se trata, pois, de uma pesquisa no referencial teórico desses campos de estudos, mas de inspiração em suas estratégias de abordagem. Além da utilização de conceitos e autores, são feitas conexões com os estudos foucaultianos em educação, principalmente, para tratar dos processos e das práticas de subjetivação. As noções-chave dos Estudos Culturais circulam em torno da cultura e da política, como aspectos, conscientes ou não, da subjetividade humana, entendendo que esta, assim como a cultura, não é dada, mas produzida. (JOHNSON, ESCOSTEGUY; SCHULMAN, 2010).

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Em relação ao enfoque metodológico, os Estudos Culturais partilham o exame de práticas culturais, sob a ótica do envolvimento com e no interior das relações de poder. Ao evidenciar o poder no centro das identidades culturais, estabelece-se uma conexão com o pensamento de Foucault (VEIGA-NETO,

2000). Outra aproximação feita entre o campo dos Estudos Culturais e o pensamento foucaultiano refere-se às análises que se apoiaram em Foucault para problematizar práticas pedagógicas e políticas públicas governamentais. Essas aproximações indicam como instituições, procedimentos, práticas e táticas envolvidas nos mecanismos de ensino-aprendizagem geram, deslocam, organizam e reordenam as relações de poder-saber que regulam as ações e as subjetividades dos sujeitos. Discute-se a governamentalidade das coletividades e dos indivíduos (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015).

Em relação à forma de coleta de dados, por nos aproximarmos dos Estudos Culturais, pretendemos proceder a análises textuais, levando em consideração que os textos não são estudados pelo próprio valor ou efeito, mas pelas formas subjetivas e culturais que efetivam e tornam disponíveis (JOHNSON; ESCOSTEGUY; SCHULMAN, 2010). Para a análise do objeto de estudo – a UAB como um programa ou ação advindo de uma política pública – e para a coleta dos dados, fazemos uso da abordagem qualitativa, da pesquisa bibliográfica e documental. Dessa forma, trabalhamos com as portarias, as resoluções, os editais, as leis, as instruções e os decretos que se relacionaram à UAB no período de 2004 a 2017. Para a organização desses documentos, seguimos a metodologia de Análise de Conteúdo (AC), que busca identificar os principais conceitos e temas abordados em determinado texto (OLIVEIRA; ENS; ANDRADE; MUSSIS, 2003). Sendo assim, na fase da pré análise, procuramos conhecer os textos a serem analisados; escolher os documentos e formular hipóteses e objetivos. Seguindo as regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência, buscamos, nos sites do Diário Oficial da União, MEC, FNDE, CAPES e CNE, as leis, portarias, resoluções, decretos, editais, instruções e pareceres que se relacionaram à UAB no período de 2004 a 2017, para leitura do material, tomando o cuidado de excluir os documentos que apenas nomeavam comissões para análise de algum assunto específico. A partir da primeira leitura, foram formuladas várias perguntas sobre a UAB, sendo submetidas à segunda fase da análise: a codificação e a categorização. Nesse sentido, separamos o emaranhado de perguntas em quatro categorias: histórico-legal; financiamento; gestão e formação, organizadas em uma tabela, na qual as informações brutas constantes nos documentos puderam ser recortadas, agregadas e classificadas. Na última fase de tratamento dos resultados obtidos, com base no referencial teórico e dialogando com as produções científicas sobre a UAB, são propostas problematizações, conforme veremos a seguir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A formação docente na UAB

A partir do desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber que a formação docente no Brasil está envolta por uma série de tensões de natureza e proporção variadas. Existe a questão do tipo de EAD

praticado no ensino público e no privado, a preocupação com a qualidade de quem participa dos procedimentos de formação e de quem está sendo formado; as várias tentativas de institucionalização da modalidade e de definição de um modelo ou, ao menos, de diretrizes para a EAD, além dos questionamentos sobre massificação, diversidade cultural, acesso, expansão e democratização do Ensino Superior e inclusão social. A maioria dos trabalhos sobre a EAD, analisados no âmbito da investigação, destaca a interatividade como sustentáculo da modalidade e parte considerável das referências teóricas advém de autores internacionais das áreas de Economia, Comunicação, Políticas Públicas e Informática.

Dessa forma, diante de uma modalidade de ensino cuja maturidade teórica e prática não se encontra plenamente desenvolvida – já que a gênese se localiza, no Brasil, no início do século XX – cujos resultados ainda não estão plena e historicamente avaliados, é necessário e legítimo o cuidado ao analisar qualquer dos aspectos a ela relacionados.

Percebe-se que, ao longo dos anos, a EAD passou a ocupar espaço estratégico nas políticas públicas para o Ensino Superior. Há um movimento de ressignificação da distância que não ocorre separado da lógica de utilização, cada vez mais crescente, das TDIC dentro e fora do âmbito educacional. Assim, é possível afirmar que as TDIC podem contribuir significativamente para os procedimentos pedagógicos, sejam eles à distância ou presenciais. Por meio do uso de artefatos tecnológicos, com articulações feitas potencialmente pela internet, surge nova forma de produzir conhecimento e, portanto, nova racionalidade, que tem de considerar esses recursos comunicacionais e a própria rede como elementos que podem transformar as realidades locais, desafiando a Educação e a formação docente. Assim, cabe, nas análises, questionar como as políticas públicas para a Educação e as ações que delas emergiram foram e vêm sendo pensadas e estruturadas, uma vez que tecnologias, políticas, planos e programas produzem cinesias, metamorfoseando os sujeitos e seus contextos e produzindo subjetividades e novas relações. Como dizem Pretto e Riccio (2010), pensar na apropriação das tecnologias no Ensino Superior e na Educação Básica como mais que mera incorporação instrumental exige pensar também nas políticas públicas que favorecem a conexão de escolas e universidades e o acesso de professores e alunos às TDIC que considerem a conexão de toda a sociedade como uma demanda.

Antes de passar às análises das categorias propriamente ditas, é importante mencionar que os documentos consultados nem sempre foram suficientes para responder às perguntas formuladas. Assim, por vezes, a literatura, além de auxiliar nas análises, contribuiu para preencher algumas lacunas cujo entendimento não foi possível somente pela leitura dos textos oficiais. A categoria formação encaixa-se nesse caso. Já as respostas às categorias histórico-legal, financiamento e gestão foram bem contempladas nas referidas publicações. Este artigo é um recorte que reúne, pois, as principais análises e problematizações acerca dos documentos da UAB.

3.2 Análise dos documentos da UAB: categorias de pesquisa

3.2.1 Categoria histórico-legal

Uma primeira análise refere-se ao contexto em que o Projeto UAB, ou melhor, a proposta de criação da Fundação de Fomento à UAB foi criada. É importante lembrar que o estudo do contexto é crucial na produção de significação e que os materiais textuais são complexos, múltiplos, sobrepostos, coexistentes e justapostos. Em síntese: são intertextuais. Além do mais, a subjetividade não atua sozinha e o contexto tem papel central, uma vez que orienta o significado e as transformações da própria forma subjetiva particular. O contexto inclui tanto as situações imediatas, quanto a conjuntura histórica mais ampla. (JOHNSON, ESCOSTEGUY; SCHULMAN, 2010).

O Fórum das Estatais pela Educação (FEE), no qual teve início a proposta do Sistema UAB, teve por objetivo desenvolver ações para potencializar as políticas públicas na Educação, por meio da interação entre a sociedade civil, empresários, trabalhadores e organismos internacionais. Diante desse objetivo, cabem algumas problematizações sobre os procedimentos e as estratégias de poder. A que interesses os agentes institucionais vinculados à UAB estão vinculados? A que tipo de demanda as ações decorrentes dessas políticas públicas educacionais atendem? Que tipo de sujeito desejam produzir?

O Projeto UAB enfatiza que as empresas são determinantes, parceiras fundamentais na articulação e na execução da gestão pública, pois são alicerces na conexão do Estado com a estrutura produtiva da nação. Isso nos induz a pensar, no primeiro instante, que a formação pela UAB vem como contrapartida para atender a exigências do mercado e dessas empresas, produzindo mecanismos de governo pautados em um dos quatro eixos de ação do FEE: fortalecimento da educação profissional, visando à formação para o mundo do trabalho, de modo a contribuir com a política industrial e o desenvolvimento econômico brasileiro baseado na produção.

O documento do FEE diz claramente que se persegue a Educação para todos, reforçando o compromisso firmado pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, com o objetivo de estabelecer compromissos mundiais para garantir o direito de todos à Educação. Certamente aceitamos que é fundamental o reconhecimento da Educação como direito fundamental. Entretanto, que condições são dadas para que a universalização do acesso se dê com qualidade e sucesso, de modo que o sujeito tenha, de fato, possibilidade de entrar em contato com bens culturais diversos? Democratizar o acesso à educação e promover a igualdade parece-nos uma constante no discurso dos documentos que se referem à UAB ou que a ela deram origem. Na verdade, é um discurso corrente nas políticas educacionais nacionais e internacionais. Os fins não nos parecem ruins, mas os meios devem estar no centro das pesquisas e discussões da área educacional, não sendo apenas

consequência de propostas de órgãos de repercussão internacional ou de lógicas neoliberais para a otimização do mundo do trabalho.

Evitando generalizações, o que temos são prazos e pressões nacionais e internacionais por resultados que, muitas vezes, sufocam a qualidade em prol da quantidade. O exame do documento do FEE permitiu ainda verificar um ponto crítico: nada é previsto claramente sobre a formação docente. Foi nesse contexto e com essas influências que surgiu o projeto de criação da Fundação de Fomento à UAB. Nele, a formação de docentes é apenas citada, relacionada à capacitação para a Educação Básica. Além disso, prevê a formação em serviço de um grande grupo de funcionários públicos das empresas estatais. A maneira encontrada para essa formação em massa é a EAD, com uso das TDIC. Justificam-se, novamente, as parcerias das empresas estatais, pelo fato de estarem desenvolvendo ações de formação de servidores com a EAD. Em princípio, as estatais teriam papel importante no estabelecimento, no financiamento e na organização conjunta dos consórcios públicos a serem criados entre a União, os Estados e os Municípios. Outro fator preocupante é que esses consórcios públicos, juntamente com a UAB, deveriam explorar a reorganização dos procedimentos educacionais, de modo que incluíssem a adoção das TDIC, em especial as que promovessem autoaprendizagem. Como deve ser a formação docente para apropriação dessas tecnologias? – novamente perguntamos.

Entretanto há que se concordar com uma afirmação mencionada no Projeto UAB: o avanço das discussões sobre a EAD também traz progresso em termos de produção de conhecimento na área - o desenvolvimento de metodologias e estratégias de inovação, com uso das TDIC - mas progresso modesto em comparação com a necessidade de pesquisas no tocante à formação inicial e à continuada de professores na modalidade a distância.

Voltando ao documento oficial do Projeto UAB, destaca-se um argumento nele presente: a estrutura básica da UAB e dos consórcios “deve se assemelhar a uma fábrica que enfatiza a alta produção de cursos, via várias formas tecnológicas”. É possível identificar, nessa proposição, traços do ideário neoliberal que acabam por delinear não somente ações como a UAB ou políticas de acesso ao Ensino Superior, como a EAD, mas toda a política educacional brasileira. Assim, é fundamental entender o atual momento histórico, pelo reconhecimento da atuação das forças neoliberais que o configuram, a fim de compreender os objetivos implícitos trazidos pelas mensagens e, com isso, refletir sobre as armadilhas e as formas, nem sempre tão sutis, que o neoliberalismo utiliza para reproduzir o capital.

O projeto educativo empenhado com a busca da autonomia e da transformação social não pode, de maneira alguma, eximir-se de enxergar as consequências da trama de relações e jogos de poder e interesses resultantes das políticas neoliberais que condicionam não só a Educação, mas a Economia, a Política, a Cultura e o Contexto Social. O próprio Estado adere a essa lógica, quando deixa de ser provedor e passa à condição de Estado mínimo, transferindo o que é de sua competência para a iniciativa privada

(LIMA, 2015). Dessa maneira, a análise da legislação e do Projeto UAB parece evidenciar a centralidade hegemônica das ideias neoliberais e de interesses privados e a ausência de definição de como deve efetivar-se a formação docente no contexto da UAB, utilizando-se a EAD e as TDIC.

3.2.2 Categoria financiamento

Com a leitura e análise da proposta de criação da Fundação de Fomento à UAB, ficou subentendido que o Projeto UAB, originalmente, trabalhava com a lógica de que a arrecadação de recursos seria abundante, graças às parcerias com empresas estatais. No FEE, no qual o documento foi elaborado, houve indicação de que a Fundação de Fomento auxiliaria na arrecadação desses recursos. Na prática, porém, isso não funcionou e a alternativa foi o lançamento do primeiro edital, no qual as instituições ficaram livres para propor cursos e, ao MEC coube a gestão e a organização do sistema. No entanto, é no mínimo contraditório, que um dos objetivos apregoados pela UAB seja a inclusão social e somente os municípios e/ou Estados mais bem estruturados financeiramente tenham condições de propor parcerias para proporcionar infraestrutura adequada e necessária ao funcionamento dos polos de apoio presencial.

Um questionamento pertinente refere-se ao financiamento advindo das empresas estatais, como é o caso do Banco do Brasil. O projeto-piloto previa o curso de Administração Pública para funcionários, portanto financiado pelo Banco do Brasil. O discurso de apoio ao acesso à Educação Superior estava voltado para um objetivo específico: a lógica do mundo do trabalho. Afinal, nenhuma empresa estatal financiaria cursos que não tivessem relação com sua vocação ou com a formação julgada necessária para seus funcionários (NASCIMENTO, 2010). Portanto, a lógica de financiamento da UAB por empresas estatais não se sustenta, a menos que seja para cursos de interesse próprio. De acordo com o Edital 075/2014, que trata da oferta de vagas em cursos superiores à distância no âmbito da UAB, a DED/CAPES investiria recursos próprios, em consonância com os limites orçamentários aprovados pela Lei Orçamentária Anual (LOA) (CAPES, 2014).

Dessa forma, nota-se que as principais fontes de financiamento da UAB encontram-se concentradas nos governos federal, estadual e municipal, por meio de dotações orçamentárias. Assim, os valores são limitados e dificultam projetos de expansão e atividades extracurriculares nos cursos, ainda mais em uma época de crise, como a atual. Isso nos leva a inferir que, se a UAB não encontrar oportunidades de financiamento que lhe possibilite “caminhar com as próprias pernas”, pode estar fadada à falência e ao desaparecimento, devido à falta de investimentos e à escassez de recursos orçamentários.

Deduz-se, portanto, um risco de a UAB reduzir-se à condição de ação emergencial, devido à falta de garantia de continuidade do programa, uma vez que cada governo, ao assumir o poder, tende a descontinuar os projetos do governo anterior. A pesquisa feita por Ouriques *et al.* (2012) aponta, a

princípio, duas alternativas de financiamento para a UAB: parcerias público-privadas (PPP) e doações com deduções no Imposto de Renda. A primeira possibilidade mostrou-se uma hipótese refutada, pois um polo de apoio presencial de EAD não atende os requisitos elencados na Lei n.º 11079/2004 (Lei das PPP), que institui as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Já a segunda hipótese, doações, além de menos regras, apresenta uma recompensa interessante para o empresariado, pois permite obter um retorno de 25% do valor doado no Imposto de Renda, além da exposição da marca da empresa e do reconhecimento como socialmente responsável. Nesse caso, cabe à gestão do polo de apoio presencial o desafio de motivar as empresas locais a participar ativamente, na comunidade em que estão inseridas.

3.2.3 Categoria gestão

A UAB está estruturada em eixos fundamentais (BRASIL, 2006; NASCIMENTO, 2010), dos quais destacamos dois: ampliação e interiorização (ou municipalização) do Ensino Superior público, por meio da EAD e expansão da Educação Básica e do Ensino Superior por meio da formação e atualização de professores, com a modalidade à distância. Esses eixos, a nosso ver, estão em consonância com o discurso oficial, pois se relacionam à Política Nacional de Educação Superior e à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Como ação associada a essas políticas, a UAB, pela análise da legislação, está vinculada às metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e estruturada no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem por propósito o desenvolvimento da EAD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país, oferecendo prioritariamente cursos de licenciatura para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Entretanto, algumas problematizações se fazem necessárias. Parece-nos que a atual política de expansão do Ensino Superior está sendo construída, em geral, para atender, primeiramente, à racionalidade do mundo do trabalho, contemplando, de forma parcial, desvirtuada ou de segundo plano, a questão social, o contexto cultural e direitos, necessidades, expectativas e aspirações dos cidadãos. Mesmo tentando conjugar as dimensões econômica e social, o corpo dos textos dos documentos oficiais ainda utiliza o argumento social para justificar o econômico e ocorre a hegemonia da expansão quantitativa sobre a qualitativa. Dessa forma, a UAB, se não forem assegurados parâmetros mínimos de qualidade para o sistema, pode vir a ser um exemplo de massificação e de precarização da formação do sujeito no Ensino Superior, uma vez que os parâmetros gerais de qualidade para a EAD e a legislação não são aplicados em sua plenitude.

A última observação na categoria gestão refere-se às possibilidades vislumbradas para a UAB. Optamos por não fazer considerações sobre o sistema em si, mas sobre as perspectivas das instituições de Ensino Superior que fazem parte da UAB. Uma das análises relaciona-se à discussão da dicotomia entre ensino presencial e EAD e a Portaria n.º 1134, de 2016. A norma determina que as instituições de Ensino Superior podem introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos presenciais, a oferta de disciplinas na modalidade a distância. Essa oferta deve incluir a incorporação de TDIC, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Destaca-se, porém que essa possibilidade de a oferta de certa carga horária dos cursos presenciais ser à distância encontra-se em vigor desde 2004, época em que foi publicada a Portaria MEC n.º 4059. Trata-se, pois, de uma possibilidade de instituições aproveitarem, no ensino presencial, o *know-how* desenvolvido com a experiência da UAB, principalmente, no tocante ao corpo docente formado e/ou com experiência para trabalhar com EAD, no desenvolvimento de material didático e na organização das atividades pedagógicas. Além disso, significa uma iniciativa na caminhada de superação da dicotomia entre a educação presencial e a educação à distância. Dourado (2008) considera que, por meio de uma política de formação inicial e formação continuada de professores orientada por bases nacionais comuns, pode-se concretizar um sistema nacional de formação de professores.

Outra possibilidade vislumbrada relaciona-se a um novo projeto, UAB em Rede, apresentado por um grupo de trabalho durante a 4.ª Reunião Extraordinária do Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema UAB, realizada em junho de 2016, em Brasília. Essa proposta tem como princípio a mudança de gestão na UAB, de modo a possibilitar não somente a continuidade, mas também o crescimento e fortalecimento. O objetivo é realizar mudança estrutural que envolve múltiplas redes na rede maior, mais flexível, com estratégias e ações entrelaçadas e integração entre universidades, institutos e polos de apoio presencial, que poderão compartilhar entre si materiais, experiência docente e outras (PIMENTEL *et al.*, 2016).

3.2.4 Categoria formação

É a categoria fundamental da análise e também a categoria sobre a qual menos informações encontramos, nos documentos. Assim, foi a parte da pesquisa mais surpreendente e mais árdua. Como nos textos oficiais sobre a UAB não foi possível encontrar a maioria das respostas para nossas perguntas, tivemos de fazer novo exercício e extrapolar a pesquisa para outros documentos oficiais, mantendo o diálogo com a literatura.

No primeiro momento, com busca da palavra formação e leitura dos documentos, encontramos, por exemplo, afirmações como essas: “oferecer a formação inicial e continuada de professores da

educação básica é um dos objetivos da UAB”; “formação de docentes para educação básica é uma necessidade urgente”. Entretanto os textos oficiais não respondem alguns questionamentos. Como a formação de docentes por meio da EAD tem contemplado a inserção das tecnologias e a diversidade cultural? A única afirmativa que parece relacionar a UAB à questão dos contextos culturais diz: pretende se adaptar para atender arranjos locais, mas nenhum documento menciona como a questão da diversidade sociocultural dos municípios consorciados está incluída na formação dos professores.

O uso das ferramentas tecnológicas pelos professores parece-nos ser abordado de forma rasa. Assim, documentos afirmam, por exemplo, que entre as diretrizes e os objetivos da UAB está fomentar o desenvolvimento institucional para a pesquisa em metodologias inovadoras de Ensino Superior apoiadas em TDIC. Em vários textos oficiais, afirmativas dessa natureza podem ser encontradas, destacando a importância do uso das TDIC para consolidação do conjunto diversificado de experiências em EAD. O modo como essas ferramentas vêm sendo apropriadas e como esse uso se efetiva na formação da subjetividade docente parecem ser aspectos desconsiderados.

No entanto, não se pode negar que a UAB pode minimizar diferenças de oferta de cursos e vagas no Ensino Superior. Atividades realizadas por meio de ferramentas ou tecnologias da EAD podem abrir espaço para criação e inovação espontâneas, articulando diversas formas de participar. Todas as formas de fazer EAD, em tempos e lugares diferentes, pelo menos na teoria, devem levar em consideração características próprias, finalidades e significados locais e podem produzir as próprias possibilidades, tanto de transformação, inclusão social e sucesso escolar quanto de reprodução do discurso neoliberal, de práticas educacionais conservadoras e de conflitos. Assim, quando diferentes sujeitos, espaços, tempos e práticas são conectados pela EAD, ocorre a possibilidade de que as inovações sejam levadas aos envolvidos no mecanismo de ensino-aprendizagem de modo que cada qual lhe atribua valor e significado, fortalecendo a inclusão nessa rede educativa heterogênea. Portanto, pensar a EAD como mecanismo de inclusão no contexto da UAB exige dos educadores reflexão cuidadosa bem mais ampla, que engloba repensar os próprios conceitos de Educação e Tecnologia.

Portanto, é preciso pensar que democratização do acesso e inclusão não determinam, apenas aumento quantitativo de vagas, mas, principalmente, diversificação de currículos, com respeito à variabilidade dos contextos culturais locais, uma vez que nos parece inviável atender as diversidades culturais com uma concepção única de currículo. No entanto, como falar nessa diversidade com produção de cursos e materiais em massa, a exemplo de uma “fábrica”? E, especialmente, como o uso das tecnologias tem sido trabalhado nesses programas de formação de professores? Como esses professores que estão sendo formados se apropriam culturalmente dessas tecnologias e as adaptam aos próprios contextos, produzindo novos significados? Trata-se de questões complexas, pois democratização e inclusão demandam equidade, em uma sociedade marcada historicamente por lógicas de exclusão.

Voltamos, então, à busca de entender como a formação de professores é tratada na UAB. Em razão de não ter sido possível encontrar respostas para nossas perguntas nos documentos oficiais da UAB, extrapolamos a pesquisa para outros textos que tratam da EAD, mais especificamente sobre cursos de formação. Encontramos dois documentos: Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e Resolução CNE/CES n.º 1, de 11 de março de 2016, que estabelecem diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de EAD.

O primeiro, em cumprimento ao Artigo 7.º do Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005, não tem força de lei, mas serve de norteador de atos legais do poder público, no tocante à regulação, à supervisão e à avaliação da EAD; de indutor da concepção teórico-metodológica e da organização de sistemas da EAD. De acordo com o texto, a preocupação é apresentar conceitos e definições que garantam qualidade e controlem a precarização e a oferta indiscriminada de cursos. Em vários momentos, parece-nos que o discurso apresenta certa preocupação com a diversidade sociocultural e com a inserção dos recursos tecnológicos na formação, sem incluir a possibilidade de adaptação ao contexto. Entretanto, o texto apresenta outro viés: o da produção de sujeitos para servir aos interesses capitalistas. Assim, um projeto de curso superior à distância precisa de forte compromisso institucional para garantia de uma formação que contemple as dimensões técnico-científica para o mundo do trabalho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

A Resolução CNE/CES n.º 1, de 11 de março de 2016, confere à EAD um caráter mais institucional, pois indica que a modalidade, compondo a política das instituições de Ensino Superior, deve constar do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Em vários momentos, o documento faz referência aos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância e, em alguns pontos, até o reforça, como no Artigo 3.º, que estabelece que as instituições de Ensino Superior que atuam na EAD respondem pela organização acadêmica, curricular e organizacional dos cursos. Isso nos leva a entender que os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância serviram de inspiração para a criação dessa Resolução e que, embora não tenha sido feita alusão direta aos interesses capitalistas, eles estão presentes nas entrelinhas. Em relação à questão da inclusão da diversidade sociocultural na formação dos professores, a única referência é feita ao determinar que tanto a sede da IES quanto os polos de apoio presencial devem demonstrar responsabilidade social e comprometimento com o desenvolvimento regional. Em relação à formação, a Resolução estabelece que os profissionais da Educação devem ter formação específica para atuar na EAD.

A utilização da EAD em qualquer programa, nível de ensino ou formação nunca se limitou à simples interação, com vistas ao desenvolvimento de projetos comuns, a serviço de uma Educação única. Trata-se de uma modalidade de ensino inserida em uma dinâmica política, em que prevalece a construção de

projetos políticos voltados a interesses particulares, em detrimento da elaboração e implantação coletiva de projetos pedagógicos. O Decreto n.º 9057, a nosso ver, contribui para a transformação da Educação em mercadoria, por estar voltado para interesses privados, principalmente se for considerado que, por meio dele, são estabelecidas quatro mudanças significativas em relação ao Decreto n.º 5622: exclusão da obrigatoriedade de momentos presenciais na dinâmica dos cursos à distância; permissão para que as próprias instituições credenciadas criem os polos de apoio presencial; credenciamento de instituições de Ensino Superior para ofertar exclusivamente cursos na modalidade a distância, sem que haja o credenciamento para cursos presenciais e credenciamento automático de instituições de Ensino Superior públicas para oferecimento de cursos a distância, sem prévia autorização do MEC, devendo serem recredenciadas em até 5 anos, após a oferta do primeiro curso a distância. Com a nova norma, o futuro da UAB aparenta estar nebuloso. Ao lado da questão do financiamento, que já se apresenta como um dos gargalos do sistema, apresenta-se o grande risco de massificação do ensino, de banalização do Ensino Superior e de falta de qualidade nos cursos de formação de professores.

4 À GUIA DE CONCLUSÃO: NADA É TÃO SIMPLES COMO PARECE...

Conforme destacado anteriormente, esta investigação segue pistas das problematizações desenvolvidas por Foucault, das quais duas se destacam: a noção de poder e os processos de subjetivação. Nos domínios do saber, encontram-se as relações de poder, as quais, de acordo com os estudos de Foucault (1995; 2014), não são fixas ou estáveis, pois estão em todas as partes e se estabelecem com base em uma relação fluida e capilar. Nesse sentido, o poder não é somente repressivo, mas produtivo, na medida em que pode constituir verdades, subjetividades e lutas. O exercício do poder pressupõe, pois, a ação do Estado sobre a população, de alguns sujeitos sobre outros sujeitos e dos sujeitos sobre si mesmos e consiste em formas de governar as condutas, as ações e os comportamentos.

A partir dessas noções, podemos pensar a formação docente no contexto da UAB como um conjunto de práticas de subjetivação e de invenção de determinado tipo de sujeito docente, formado por meio da modalidade à distância e voltado para determinado fim ou interesse. Além disso, à sombra da perspectiva foucaultiana, pode-se refletir sobre a invenção dos mecanismos de poder-saber que constituem e validam a UAB como um regime de verdade e a instituem discursivamente como modelo a ser seguido. Assim, compreendemos a UAB como meio de promover certas práticas que fazem parte de um conjunto de regulamentos e leis, a fim de produzir determinada maneira de pensar. Como produtora de subjetividades imprime nos sujeitos determinados modos de comportamento. Levando-se em consideração que os procedimentos educativos produzem efeitos sobre os sujeitos e que as condições políticas e econômicas com as quais são formados permeiam a UAB, esta se apresenta como um espaço

para determinada forma de subjetividade e determinado tipo de saber, instituindo um discurso que cria relações de verdade. Por outro lado, a UAB utiliza ferramentas da modalidade a distância para efetivar-se e, por isso, é significativo refletir sobre a EAD.

Pela análise que realizamos foi possível ampliar as possibilidades de observação. A EAD, dependendo da maneira como é trabalhada e das intenções com que está relacionada, pode se materializar em ferramenta potente nos currículos e criar procedimentos de reflexão que provoquem resistência e levem a pensar de outra maneira. A subjetivação produzida nos currículos dos cursos a distância pode ser entendida como um mecanismo que determina as formas como os sujeitos são pensados e produzidos, moldando condutas e, no caso da UAB, controlando condutas dos professores como sujeitos de uma mentalidade de Estado.

Outra noção foucaultiana que nos ajudou a problematizar a UAB é a noção de governamentalidade, que auxilia na compreensão da importância que o sistema educacional tem na produção do sujeito governável, por meio de técnicas que têm por objetivo moldar e controlar as condutas. As práticas constituídas na UAB estão diretamente relacionadas ao uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle e aos editais, que, além de serem dispositivos de controle e segurança, nos parecem uma estratégia para definir esse modelo de EAD como hegemônico na formação à distância de professores. Cabe-nos questionar, pois, em que medida a UAB, como ação decorrente de política pública, constitui uma tecnologia de governo e regulação dos sujeitos, das subjetividades, das identidades e das diversas culturas, no que se refere ao tipo de docente que está sendo formado (para atendimento a certas demandas e interesses do Estado) e às formas de relação com os outros e consigo mesmos.

Na perspectiva de educação ao longo da vida, presente nos documentos oficiais da UAB, encontramos pistas da racionalidade política neoliberal que instituem não somente a UAB, mas a EAD em uma concepção de validação, com o objetivo de constituir um campo político e determinar rumos para o sistema educacional. Ao tomar a UAB como meio de formação de docentes, nós a consideramos um guia para condutas dos que formam e dos que estão sendo formados, além de condutas de sujeitos da coletividade, a fim de condicioná-los ao jogo da própria manutenção do sistema capitalista. Nos termos de Foucault (1995), trata-se do governo ou controle das condutas: um tipo de exercício de poder de ação sobre ações.

Além disso, cabe-nos destacar uma questão que parece de grande importância no contexto da análise da UAB. A investigação dos documentos oficiais nos permitiu verificar que o modelo de parceria é priorizado para a gestão da UAB. A organização dessas parcerias com instituições de Ensino Superior, municípios e até com empresas estatais está associada à nova concepção de gestão empresarial do Estado, que governa a população e os sujeitos. Trata-se, portanto, de fazer com que princípios empresariais de produtividade e desempenho comecem a fazer parte das mentalidades dos futuros professores, visando

ao fortalecimento da constituição e da atuação do Estado gerencialista. O modelo de parceria emerge como uma das práticas da ação governamental, à qual cabem funções características da esfera empresarial e econômica: regular; supervisionar; avaliar; medir desempenho; otimizar gastos e custos; justamente como acontece no modelo UAB. As parcerias, enquanto governam as condutas, são governadas pelo sistema. A estratégia de parceria permeia a formação docente e a ela o governo concedeu o direito de controlar a formação dos professores no Brasil, pela EAD, para gerar os efeitos produtivos desejados (OSÓRIO, 2010).

Parece, no primeiro momento, quando as políticas, os governos e os sujeitos tentam alcançar metas de Educação para todos, que a intenção é a formação de professores para levar a Educação Básica para rumos melhores diante da crise da Educação global. Esse é o discurso que sustenta um conjunto de práticas em nome da democratização do acesso, da flexibilização e da inovação das escolas e da formação docente. Entretanto, nesse argumento, ficam implícitas questões sobre ser a formação docente adequada a um conjunto de interesses e poderes. Assim, a UAB emerge como um fenômeno dessas relações de poder e coloca em prática estratégias políticas que colaboram para nova forma de governo da conduta da formação docente no Brasil (OSÓRIO, 2010). As relações de poder atravessam as relações políticas, financeiras e pedagógicas na UAB, produzindo saberes supostamente considerados os melhores, com base na potencialidade da comunicação entre os sujeitos possibilitada pelos ambientes virtuais de aprendizagem e demais ferramentas da EAD. Como em rede, ela une os sujeitos do conhecimento, os atores do financiamento e as diversidades culturais, em uma política sistêmica que se diz progressista e inclusiva pelo discurso das TDIC. Não se sabe claramente de onde emanam o poder e o saber, mas é justamente na complexidade dos seus exercícios e nas dificuldades de entendê-los em funcionamento que, possivelmente, consistam suas estratégias principais.

O discurso dos documentos oficiais da UAB apresenta, ao mesmo tempo, elementos vinculados ao social e ao econômico. Embora o projeto tenha se constituído como uma ideia de momentos históricos e governos diferentes, ocorre a presença permanente dos interesses políticos e de mercado em seus objetivos, até na formação de professores. Os documentos analisados evidenciam a intenção da expansão quantitativa para atender ao maior número possível de sujeitos, mesmo que, no primeiro momento, atrelando essa expansão à dimensão qualitativa e repetindo continuamente o discurso da inclusão. Trata-se de um discurso potente, que faz com que predominem os aspectos tecnológicos e de inovação, tendo a Educação a reboque.

O uso da EAD, apenas como meio de inclusão, acaba por relegar a segundo plano as potências que as tecnologias podem proporcionar, uma vez que a inclusão digital, por si só, não é suficiente para o sujeito produzir conhecimento. Segundo Lévy (1999), é uma abordagem equivocada pensar as tecnologias como sendo estranhas ao sujeito e não como produtos de sua construção. Em vez de enfatizar o impacto

das técnicas sobre a vida humana, é preciso entender que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. Ficou claro que, nessa proposta de um programa que tem como objetivo principal a formação de professores à distância, encontra-se forte associação aos artefatos tecnológicos, mas essas tecnologias não garantem a produção de apropriações e de sentidos. Portanto, é significativo definir o uso e o tipo de apropriação da tecnologia e da informação que estão sendo propostos.

O que procuramos fazer durante a pesquisa foi justamente desconfiar dos argumentos apresentados nos textos oficiais, por ser a EAD uma diretriz fortemente recomendada por organismos internacionais que defendem o uso das TDIC como forma de aumentar, em pouco tempo, o número de docentes necessários à expansão dos sistemas educacionais. Dessa forma, o uso da EAD e das TDIC não é algo neutro, mas uma relação de poder-saber que se estabelece no campo da formação. Não há como negar a predominância de certo encantamento sobre o uso das TDIC na Educação e a consequente perspectiva de ampliação do alcance do Ensino Superior propiciada pela UAB por meio do uso da EAD. A possibilidade do aumento de vagas e da presença de universidades nos mais diversos espaços do país, bem como a adoção de uma modalidade de ensino divulgada como moderna, flexível e adaptável a qualquer tempo e lugar seduziu muitos daqueles que desejavam ver plenamente realizado o direito à Educação. No entanto, é significativo deixar de lado a euforia causada e passar a pensar criticamente a UAB e considerar que o movimento de expansão do Ensino Superior, por meio da EAD, envolve conflitos de interesses.

Dessa forma, entendemos que um dos principais desafios postos ao uso das TDIC na Educação diz respeito ao tipo de sujeito que se pretende formar. Conforme foi dito ao longo deste artigo, o sujeito, principalmente o professor, tem papel fundamental na formação e preparação do sujeito-indivíduo, para a vida social e profissional, e na formação do sujeito-coletivo, que produz conhecimento e cultura, capaz de alterar seu próprio contexto e o daqueles que o cercam. Mesmo diante do fetichismo tecnológico, é preciso ficar atento ao fato de que cada artefato é marcado por uma história, pelas condições e pelos locais específicos de sua produção. Assim, há uma interdependência entre a forma como esses artefatos são idealizados, produzidos e utilizados e o sujeito que os produz.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a UAB, sob o aspecto foucaultiano, faz parte de uma forma de governo que conduz a formação por meio da EAD e orienta o que essa formação deve ser e o que deve priorizar. Por um lado, como ação decorrente de uma política pública, ela se expandiu por meio de promessas inovadoras, modernizantes e democratizantes no campo da formação. Por outro lado, é constituída por mecanismos e estratégias que produzem jogos de poder e verdades sobre o professor e a formação docente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Paula de Lima. A resignificação da educação a distância no ensino superior do Brasil e a formação de professores de ciências e matemática. 2010. 294 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação Inter unidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010. Disponível em: www.teses.usp.br. Acesso em: 13 fev. 2016.

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, 2010. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 13 fev. 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 25 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017**. 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/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em: 12 jul. 2017.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **A educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais**. 2009. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2009. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge>. Acesso em: 02 mar. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 ago. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital CAPES nº 075, de 18 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a oferta de vagas em cursos superiores na modalidade a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-075-2014-UAB.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

COUTO, Maria Elizabete Souza. A educação a distância (EAD): características e estruturação de um curso de formação continuada de professores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, 2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3156>. Acesso em: 13 fev. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 05 jan. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 28.ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 13 fev. 2016.

GITAHY, Raquel Rosan Christino; JOSÉ, Jaqueline de Souza. A utilização das tecnologias da informação e comunicação na prática de docentes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 2, p. 359-380, 2013. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br. Acesso em: 13 fev. 2016.

JOHNSON, Ricardo; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIMA, Gabriela P. C. **A educação em minas é uma grande empresa**. 2015. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFOP, Mariana, 2014.

MELO, Eva Rosane Magalhães de. **Educação a distância (EAD) via internet na formação de professores**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, 2011. Disponível em: www.unisul.br. Acesso em: 13 fev. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, de agosto de 2007**. Documento com orientações para a modalidade de educação superior a distância no país. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC nº 1134, de 10 de outubro de 2016**. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>. Acesso em: 05 mar. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC nº 4059, de 10 de outubro de 2016**. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 05 mar. 2017.

NASCIMENTO, Danielle. A gestão dos eixos fundamentais do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *In*: III Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – Educação e Participação: Qualidade Social em Questão, 2010, Recife – PE. **Anais...** Recife – PE: Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/III_EPEPE/gestao_do_eixos_fundamentais_do_sistema.pdf. Acesso em: 06 ago. 2017.

NASCIMENTO, Neuvani Ana do. **As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1118>. Acesso em: 16 out. 2016.

NUNES, João Batista Carvalho; SALES, Viviani Maria Barbosa. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 757-773, 2013. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 13 fev. 2016.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Diálogo Educacional**, Paraná, v. 4, n. 9, p. 1-17, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118067002>. Acesso em: 09 fev. 2016.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. **Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB): discursos que governam**. 2010. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1747>. Acesso em: 24 jun. 2017.

OURIQUES, Rafael Nietzsche Renzetti *et al.* Gestão de polos e políticas de financiamento: desafios e oportunidades na área financeira. *In: XII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria nas Américas*, 2012, Veracruz – México. **Anais...** Veracruz – México: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Universidade Veracruzana, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Associação de Especialistas em Gestão da Educação Superior (AEGES), Universidade Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC) e Universidade Nacional de Caaguazú (UCA). Disponível em: <http://coloquio2012.paginas.ufsc.br/files/2013/02/ARTIGOS-APROVADOS-XII-COLOQUIO.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

PIMENTEL, Nara Maria *et al.* Relatório: Grupo de Trabalho para Elaboração da Proposta de (Re)configuração do Sistema UAB. *In: FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES DO SISTEMA UAB*. Brasília: Universidade de Brasília (UNB), 2016.

POSSOLLI, Gabriela Eyng. **Políticas de educação superior a distância e os pressupostos para formação de professores**. 2012. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: www.ppge.ufpr.br. Acesso em: 13 fev. 2016.

PRETTO, Nelson de Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Revista Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, 2010. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 05jan. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. *In: VORRABER, Marisa. (Org.). Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000200014. Acesso em: 08ago. 2017.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/1844>. Acesso em: 23 fev. 2017.