

# A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO BRASIL E A INVESTIGAÇÃO DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA

---

LOPES, Mario Marcos. Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Araraquara – UNIARA. Especialista em Didática e Tendências Pedagógicas pela Faculdade São Luís de Jaboticabal – FESLJ, Professor Tutor do Curso de Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável da FESLJ. Docente da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. E-mail: mmarlopes@ig.com.br.

NEVES, Fernando Frachone. Doutor em Biologia Comparada (FFCLRP-USP). Coordenador e Docente do Curso de Pós-Graduação em Direito e Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável da FESLJ. Docente do Curso de Tecnologia do Agronegócio, Tecnologia da Informação e Gestão Ambiental da FATEC – Centro Paula Souza.

---

## RESUMO

A Educação Ambiental e a Educação a Distância são dois campos que cada vez mais passam a se encontrar, constituindo novas redes culturais, ressignificando compreensões de mundo e contribuindo com práticas horizontais na construção de saberes. Nesse sentido, este trabalho objetiva discutir a relação entre Educação a Distância e Educação Ambiental, bem como refletir sobre a necessidade de mecanismos de avaliação qualitativa por setores dos órgãos federais competentes. Por meio da pesquisa, revisão bibliográfica e análise dos dados será possível buscar o aperfeiçoamento da pós-graduação lato sensu, para garantir benefícios à sociedade e ao próprio desenvolvimento educacional, científico e tecnológico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental; Educação a Distância; Avaliação.

**ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE DISTANCE EDUCATION MODALITY IN BRAZIL AND THE INVESTIGATION OF QUALITATIVE EVALUATION POLICIES**

## ABSTRACT

Environmental education and distance education are two fields that increasingly converge, forming new cultural networks, giving new meaning to understanding the world and contributing to horizontal practices in the construction of knowledge. In this sense, this work aims at discussing the relationship between Distance Education and Environmental Education, as well as to reflect on the need for mechanisms of qualitative assessment by sections of federal agencies. Using research, literature review and data analysis it will be possible to seek the improvement of lato sensu post-graduation courses, to ensure benefits to society and to educational, scientific and technological development.

**KEYWORDS:** Environmental Education; Distance Education; Evaluation.

## INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental e a Educação a Distância são dois campos que cada vez mais passam a se entrelaçar, constituindo novas redes culturais, ressignificando compreensões de mundo e contribuindo com práticas horizontais na construção de saberes. Segundo Sato (2000), a ideia é tornar a Educação Ambiental e o processo de Educação a Distância mais frequentes nos sistemas educativos, assumindo funções de gerar conhecimento, através de investigações que possam substanciar uma real formação de profissionais ao longo do prazo, numa verdadeira educação permanente.

Tanto a Educação Ambiental como a Educação a Distância trazem elementos inovadores nos sistemas educativos (SATO, 2000). A Educação Ambiental traz a importância de inserir a dimensão ecológica no cotidiano, fazendo com que o ambientalismo não seja apenas um modismo, mas incorporado às universidades, aos projetos de vida, despertando a criticidade na análise dos problemas que a humanidade atravessa, buscando estratégias que possam garantir uma vida mais sustentável. Nessa mesma linha, a Educação a Distância vem transformar os métodos de ensino e a organização escolar tradicional.

Desse modo, ambas parecem apontar para uma nova relação com o saber de maneira congruente.

Entretanto, a literatura não apresenta dados sobre o panorama dos cursos de pós-graduação em educação ambiental *lato sensu*, na modalidade a distância. O Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, coordenado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (2010), não mostra especificamente a quantidade de cursos em Educação Ambiental, podendo esta estar diluída em outras temáticas descritas no relatório.

Esse processo é importante na identificação das Instituições de Ensino Superior, descrevendo os caminhos da Educação Ambiental no Brasil e a formação de educadores, conforme recomendado na Conferência de Tbilisi (1977), na Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99) e em outros documentos que delimitam diretrizes na universidade,

e contribuirão na apreciação do seu papel como espaço de vinculação com a temática.

Apesar dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância e dos trabalhos de diversos pesquisadores (RODRIGUES, 1998; MAZON, *et al.*, 2010), que apresentam indicadores a serem considerados pelas instituições, no intuito de garantir a qualidade dos seus cursos, essa avaliação não é realizada por nenhum órgão superior ligado ao Ministério da Educação.

A literatura que descreve as iniciativas em Educação a Distância no Brasil tem poucos registros históricos e de avaliação. Por tratar-se de uma área recente, é importante rigoroso acompanhamento e criteriosa avaliação para o aprimoramento das técnicas e metodologias utilizadas, como também para a consolidação e credibilidade da própria Educação a Distância no país.

A avaliação se faz necessária porque "o processo de formação do pesquisador [...] passa por um entendimento sobre a finalidade primordial da pós-graduação" (HEEMANN, 2001, p.15). Para Freitas (1997), a avaliação institucional tem como objetivos aprimorar, comparar e fornecer elementos que subsidiem a manutenção ou correção de ações que conduzam à qualidade do fim primeiro da universidade, ou seja, de produção e transmissão do conhecimento.

Corroborando, Pilati (2006) comenta que os cursos de pós-graduação *lato sensu* têm sido, no Brasil, objetos de recentes polêmicas e questionamentos – sobre seu significado e a necessidade de sua permanência como modalidade de formação e aprofundamento de conhecimento. Nas palavras do autor (PILATI, 2006, p.7)

Os cursos de especialização oferecidos hoje por instituições de ensino e por uma gama de entidades desaparelhadas são falácias puras, na medida em que, ao invés de propiciarem aprofundamento técnico e científico, apenas vendem mais um 'canudo' dourado com as socialmente prestigiadas tintas da 'pós-graduação'.

Este artigo tem por objetivo discutir a interface entre Educação Ambiental e Educação a Distância, a partir de competências e habilidades comuns a esses campos de conhecimento, e refletir sobre as necessidades de avaliação dos cursos de pós-graduação **lato sensu** e sua contribuição para melhoria do ensino.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Através de uma revisão bibliográfica, buscar-se-á na literatura a interface entre Educação Ambiental e Educação a Distância, apontada pelos diversos pesquisadores, analisando as orientações e habilidades necessárias a estes dois campos de conhecimento.

Para que os objetivos propostos possam ser atingidos, o trabalho recorrerá também à pesquisa documental, que se caracteriza pela consulta de leis, resoluções, portarias, decretos, enfim, a todos os demais documentos que, de alguma forma, possam auxiliar na busca de respostas ao problema de pesquisa.

### **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A educação sempre foi um dos grandes desafios enfrentados pela sociedade brasileira, desde os tempos em que se tornou independente de Portugal (1822). Atender a todos que dela necessitam, e com qualidade, segue como um objetivo primordial da Educação, especialmente quando se fala em Educação a Distância, compreendida como possibilidade de evolução do sistema educativo, seja na ampliação do acesso à escola ou no uso de novas tecnologias de comunicação.

As grandes instituições de Educação a Distância surgiram a partir da década de 1970, em países como Inglaterra e Espanha, em meio a descréditos e preconceitos. Consolidaram-se durante a década de 1980, fazendo com que a modalidade se difundisse pelo mundo, atendendo às demandas cada vez mais crescentes de segmentos diferenciados da sociedade (PRETI, 2009).

Segundo Mediano (1988), essa rápida expansão se deve, entre outros fatores, a um momento de crescimento econômico, de entusiasmo dos governos em relação à educação, ao processo de democratização da sociedade que passa a exigir

acesso também ao ensino superior e, principalmente, ao desenvolvimento das técnicas de expansão de comunicação que vem caminhando de maneira rápida.

No Brasil, de acordo com Bordenave (1987), as raízes da Educação a Distância se confundem com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, por um grupo da Academia Brasileira de Ciências, posteriormente doada ao Ministério da Educação e Saúde, em 1936.

Em 1965 foi criado o Programa Nacional de Teleeducação (Prontel – 1972) pela Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa, com o objetivo de integrar todas as atividades educativas dos meios de comunicação com a Política Nacional de Educação.

No ano de 1972 teve início a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, criada pelo Governo Federal, que, em 1981, passou a se denominar FUNTEVE, fortalecendo o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa, colocando no ar programas em parceria com diversas rádios educativas e canais de televisão.

Durante a Ditadura Militar, em virtude da demanda emergencial, o Governo Federal implantou projetos com o uso de telenovelas, emissoras de rádio, teleaula dramatizada, tele-educação por satélite, com destaques para: Projeto Minerva, João Silva, Projeto Conquista, POSGRAD, entre outros. Entretanto, segundo Preti (2009), a utilização dessas modalidades pelo regime militar fez com que muitos educadores, ao criticarem os projetos e a política educacional vigente da época, desenvolvessem um preconceito forte em relação à Educação a Distância.

Paralelamente a esses acontecimentos, notou-se o papel de instituições privadas ou governos estaduais ousando projetos educativos próprios, utilizando-se da Educação a Distância. Nesse processo se destaca o Centro Universal Brasileiro (fundado em outubro de 1941), o Centro Educativo do Maranhão (em 1967), Fundação Padre Anchieta (criada em 1967), SENAC (em 1976), Fundação Roberto Marinho (em 1978), Centro de Educação a Distância (em 1980) e a Universidade Federal de Mato Grosso, por meio do

Núcleo de Educação a Distância, considerado um marco na educação brasileira, por ter sido o primeiro curso de graduação a distância no país, implementado antes da LDB.

É importante destacar: a primeira tentativa de Consórcio das universidades públicas (BRASILED), em 1996; em 2000, a fundação da Universidade Pública Virtual Brasileira (UNIREDE), um consórcio formado por mais de 70 instituições públicas de ensino com experiência em Educação a Distância, visando à construção de um sistema ausente da legislação educacional do país; em 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho, entendida como um sistema de cooperação e parceria entre o Governo Federal e as Instituições Públicas, com o objetivo de expandir e interiorizar o ensino superior.

Nota-se, no decorrer desse processo, um expressivo aumento da demanda e oferta de cursos na modalidade a distância. Dados do Censo da Educação Superior, em 2010, confirmam a tendência desse crescimento, que atingiu 14,6% do total do número de matrículas (INEP, 2011). Complementando essas informações, o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância, publicado em 2010, menciona que as instituições a distância ministram 1.752 cursos – os de especialização formam o maior grupo isolado (37% de todos os cursos). Os dados revelam ainda que o número de instituições credenciadas para cursos de pós-graduação *lato sensu* somam 32, enquanto os cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* representam 145 (ABED, 2010).

Não é possível fechar os olhos diante desse fato. No Brasil, a Educação a Distância vem se expandindo num ritmo cada vez mais célere, tornando-se uma realidade no país.

Apesar dos resultados quantitativos, aparentemente positivos, de programas implementados, especialmente nesses últimos 30 anos, a maioria deles foi desativada com as mudanças de governos que não deram continuidade e estabilidade aos programas iniciados. Sua ineficácia, na visão de Preti (2009), se deu também ao não desenvolvimento de sistemas de avaliação da

formação oferecida, entre outros fatores.

O Governo Federal utiliza-se da Educação a Distância em seus programas de capacitação, mas não chegou a estabelecer uma política educacional clara e definida. O que se observa é uma grande diversidade de propostas, cujo sentido é responder a problemas específicos.

A modalidade de educação a distância se fez presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) e representou um grande avanço. A partir desse ponto, a atuação inicial do Ministério da Educação foi a edição de diversos dispositivos legais para definir "como" ela seria autorizada e oferecida.

Na visão da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (2002), o arcabouço legal brasileiro ainda reflete uma visão segmentada, tratando, de maneira geral, a educação a distância para situações emergenciais. Essa visão reducionista não corresponde ao enorme potencial que democratiza o acesso e melhora a qualidade da educação superior, contribuindo para a incorporação de atitudes autônomas.

Apesar de todo esse crescimento, o preconceito ainda continua, em virtude de: instituições que não zelam pela qualidade dos cursos oferecidos, estudantes que procuram os cursos na expectativa de encontrar "facilidades", cursos que não propiciam interação e diálogo entre os participantes, reprodução da sala de aula para meros aparatos tecnológicos, etc.

Entretanto, a Educação a Distância é uma realidade que não se pode ignorar, colaborando no processo de acesso e democratização do ensino superior, melhorando a qualidade da educação e contribuindo na consolidação da formação continuada. Almeida (2002) afirma que a Educação a Distância favorece a disseminação da educação em diferentes níveis, permitindo atender à grande massa de estudantes, sendo uma ferramenta estratégica para a educação ambiental, conscientização e sensibilização ecológica.

Por sua vez, a trajetória histórica da educação ambiental é resultante de movimentos ambientalistas, e teve início na década de 1970, durante a Conferência

das Nações Unidas, celebrada em Estocolmo em 1972, reconhecendo que a problemática ambiental implica mudanças profundas na organização do conhecimento.

A temática, como política pública, desponta no Brasil após a Conferência de Estocolmo, trazendo estratégias para conduzir a sustentabilidade ambiental e social do planeta, iniciando-se os debates em torno de um desenvolvimento que harmonizasse relações econômicas com gestão racional e responsável dos recursos naturais, denominado por Ignacy Sachs (1986) de ecodesenvolvimento.

A Resolução 96, da Conferência de Estocolmo, recomendou a Educação Ambiental como caráter interdisciplinar, com o objetivo de preparar o ser humano para viver em harmonia com o meio ambiente. Posteriormente, a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) realizaram, em 1975, o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, que resultou na Carta de Belgrado, onde estão os elementos básicos para estruturação de um programa em diferentes níveis: local, regional e nacional (BRASIL, 2001).

Em 1977 foi realizada, em Tbilisi, a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, que estabeleceu orientações gerais sobre o assunto, e o Brasil se comprometeu a implantar a Educação Ambiental dentro do conceito de desenvolvimento sustentável, cujos preceitos foram estabelecidos na Constituição de 1981, durante o período da Ditadura Militar, sendo depois incorporados pela Constituição de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases, criada em 1996, não havia estabelecido, mesmo transcorridos oito anos, nenhuma disposição sobre Educação Ambiental. Nas palavras de Barbieri (1997, p. 9), "a LDB não deu ouvidos ao imenso esforço nacional e internacional que, desde a Conferência de Estocolmo, em 1972, procurava incluir a Educação Ambiental como um instrumento de política pública".

Posteriormente, foi promulgada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), conforme Lei nº 9.795/99, marcando a inclusão da temática nas políticas educacionais do MEC. A lei, regulamentada pelo

Decreto 4281/2002, sedimentou a previsão feita pelo Plano Nacional de Meio Ambiente, que, em seu artigo 9, considerou a Educação Ambiental um instrumento da política no país, corroborando com o artigo 225 da Constituição Federal de 1988.

Como passo para adequação à legislação foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de contribuir na formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir, atuar na realidade socioambiental, comprometendo-se com seu bem-estar e o da sociedade local e global (BRASIL, 1997), desafiando a educação a trabalhar com atitudes participativas, formação de valores e cuidados com o meio ambiente.

Nesse sentido, a Educação Ambiental tem como objetivo "promover processos educativos voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis" (SORRENTINO *et al.*, 2005, p.39).

Aos poucos, as políticas públicas no Brasil foram se efetivando através do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), de apoio a redes de educação ambiental, de publicações de documentos e artigos, criações de grupos de estudos, implementações de cursos de pós-graduação *lato sensu*, desenvolvimentos de projetos, pesquisas, materiais pedagógicos dirigidos, conferências, etc.

É importante destacar que, desde 1992, por ocasião da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, o Ministério da Educação e Cultura, em reunião paralela, realizou *workshop* que resultou na Carta Brasileira para Educação Ambiental, recomendando que o MEC, em conjunto com as Instituições de Ensino Superior, definissem metas para inserção da dimensão ambiental nos currículos, a fim de estabelecer um marco fundamental para implantar a Educação Ambiental no nível de ensino superior. Segundo Barbieri (1997, p. 10), "o MEC ainda está devendo para a sociedade brasileira o cumprimento dessa recomendação".

Nesse sentido, Chao e Pernambuco (2010)

apontam a universidade como local de debate e elaboração de conhecimentos, fortalecendo a questão ambiental em sua especificidade educacional. Neste contexto, diversos pesquisadores (MORALES, 2009; CARVALHO; TOMAZELLO e OLIVEIRA, 2009; ZAKRZEWSKI; DEFFACI e LOSEKANN, 2006) constataam que o ensino superior deve contribuir, direta e indiretamente, na formação de educadores, especificamente na pós-graduação, onde a inserção ambiental ocorre com maior intensidade e a Educação Ambiental tem encontrado sua porta de entrada.

Ainda segundo as autoras, a interação com o campo ambiental aponta uma nova forma de estruturação para a universidade, com planejamento estratégico mais intensivo e uma gestão mais participativa. Entretanto, a ausência de pesquisas apontando as Instituições de Ensino Superior e a quantidade de cursos de pós-graduação dificulta o estabelecimento de uma relação entre universidade e Educação Ambiental.

Os dados descritos no documento "Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior – elementos para políticas públicas", coordenado pela Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis – RUPEA (2007), parecem não traçar o retrato da realidade. Conforme relatado na pesquisa, participaram 14 instituições públicas e 8 privadas, que se distribuíram entre 11 estados brasileiros, enquanto o Censo da Educação Superior aponta 2.377 instituições. Os dados do documento técnico revelam uma pequena parcela pesquisada, no vasto campo de Instituições de Ensino Superior.

Entretanto, não se pode negar o papel da pós-graduação e sua contribuição na formação continuada, visto que a graduação já não garante as condições ideais de conhecimento na atuação profissional de qualidade. Nesse sentido, a formação está sendo transferida para os níveis acadêmicos mais altos. As exigências impostas aos profissionais recém-formados conduzem a busca por novas competências e qualificações necessárias à profissionalização exigida atualmente.

O aumento do número de cursos de pós-graduação

– impulsionados pelos planos de carreira dos órgãos públicos municipais, estaduais, por grandes empresas que necessitam qualificar seus funcionários, pela urgente necessidade de atualização profissional e pelo crescimento da educação a distância – provocou a oferta dessa modalidade por instituições públicas e privadas.

Zabalza (2004, p. 8) contribui com a questão ao mencionar:

Outro dos dilemas que a formação universitária enfrenta está centrado no caminho que vai da máxima generalidade dos conhecimentos (uma cultura geral, alguns conhecimentos científicos ou práticos de origem acadêmica, etc.) ao extremo da máxima especialização (preparação para uma ocupação profissional específica, enfoque centrado em uma série de conhecimentos ou habilidades influenciadas pela situação em que serão desempenhadas, etc.).

O Estado neoliberal atende apenas às necessidades básicas, deixando às instituições privadas o dever de ofertar o ensino superior de qualidade. Atuando dessa forma, abre espaço para o crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* pelo país, sem a preocupação com a avaliação e a qualidade deles, especialmente quando se fala em formação de educador ambiental, proposta principal deste trabalho de pesquisa que, na visão de Nóvoa (1997), deve levar a uma reconstrução de valores, na busca de transformação pessoal, e à reflexão do educador.

Nesse sentido, segundo Belloni (2006), a Educação a Distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica.

Nota-se que a Educação a Distância tem sua oferta ampliada com a disseminação das tecnologias de informática e a possibilidade de contribuir para a democratização do conhecimento, incluindo profissionais de lugares remotos, com disponibilidade

irregular de tempo a ser dedicado aos cursos.

Na visão de Rupea (2007), essa modalidade implica a perda da riqueza do encontro educativo e das relações intersubjetivas, tão caras à práxis de uma Educação Ambiental fundada em princípios que valorizam o trabalho coletivo e cooperativo; entretanto, tal visão se apresenta na contramão da ideia defendida por Sato (2000).

Em um ponto não há divergência entre os autores: a carência de critérios e indicadores de avaliação institucional para os cursos de pós-graduação, especialmente voltados à modalidade a distância.

Invariavelmente, quando se busca na literatura autores que discorrem sobre o tema Avaliação Institucional, observa-se que o termo pós-graduação somente é utilizado para os cursos *stricto sensu*, esquecendo-se de que os programas *lato sensu* se enquadram nessa perspectiva, conforme bem destacou o Professor Newton Sucupira, em seu célebre parecer (MEC/CFE/CES nº 977/1965), caracterizando os cursos de pós-graduação em dois tipos: *stricto sensu* e *lato sensu*.

Cada vez mais a discussão sobre avaliação institucional faz parte do cenário, não só da educação, mas também das organizações como um todo. Segundo Dias Sobrinho (2003, p.15), "é na educação que a avaliação encontrou seu lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo".

Não se pode negar a importância desse instrumento na melhoria do processo e da própria instituição, conforme constatado nas reflexões de Sobrinho (2000, 2002, 2003, 2005), Freitas e Silveira (1997), Enyg (2004, 2007), Souza (2005), entre outros autores.

Na visão de Vieira (2003, p. 156), através da avaliação pretende-se chegar a uma conclusão ou conjunto de escolhas.

Por vezes, a avaliação servirá para manter o *status quo*; outras para transformar. Em alguns momentos subsidiará a busca por legitimação de instituições

e de seus gestores, administradores ou gerentes. Em outras ocasiões, a avaliação, quer em nível individual, organizacional ou societário, objetivará, através da identificação de problemas, diagnósticos de desvios em relação ao desejado ou esperado e localização de lacunas, fragilidades e imperfeições, acompanhar, orientar e transformar.

Nota-se, por parte dos órgãos ligados à educação superior (MEC, CNE, CAPES, INEP), a busca por uma educação ideal, determinada por parâmetros e diretrizes, com o objetivo de zelar pela qualidade e pelo cumprimento das leis.

A antiga LDB (Lei nº 5.540/1968), no seu artigo 25, determinava que os cursos de pós-graduação *lato sensu* somente poderiam ser ministrados de acordo com planos aprovados por universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior. A Capes continuou supervisionando e promovendo cursos nessa modalidade, atuando junto ao Conselho Federal de Educação para aprovação das primeiras regulamentações da pós-graduação por meio da Resolução MEC/CFE nº 14/1977 e da Resolução MEC/CFE nº 12/1983.

A Capes sempre tratou da política e do desenvolvimento da pós-graduação como um todo. Mas, desde que foi reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em 1981, aos poucos se concentrou nessa modalidade. Desse modo, na medida em que os planos de pós-graduação investiram, legitimamente, na consolidação estratégica dos programas *stricto sensu* (mestrado e doutorado), objetivando a formação de competência para a produção científica e tecnológica, os cursos *lato sensu* saíram do foco das políticas oficiais e regulatórias de ensino pós-graduado (PILATI, 2006).

Existe, por parte dos Órgãos Oficiais, uma preocupação que é o prévio credenciamento pelo MEC de todas as instituições que ofertam cursos de pós-graduação: especialização e aperfeiçoamento, seja ele a distância ou presencial, oferecida por órgãos federais, privados, estaduais ou municipais. No tocante

à educação a distância, esse entendimento foi reafirmado por meio do Parecer MEC/CNE/CES nº 63/2003, que determina para esse credenciamento critérios específicos, comprovando sua capacidade de oferecer tais cursos: infraestrutura técnica, pessoal qualificado, softwares e metodologias específicas, exigindo todas as condições gerais para funcionamento fixadas pela Resolução MEC/CNE/CES nº 01/2001.

Nota-se, por parte do Governo e outros órgãos, experiências positivas no acompanhamento e controle da qualidade, como o Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituída pela Lei nº 10.861/2004, com o objetivo de avaliar as instituições, os cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos alunos matriculados.

Em razão de sua natureza e história, o mesmo não aconteceu com os cursos de pós-graduação *lato sensu*, apesar das iniciativas. Cita-se a Resolução MEC/CNE/CES nº 3/1999, estabelecendo que esses cursos deveriam ser submetidos à avaliação da Capes, mas tal submissão não ocorreu, sendo revogada pela Resolução MEC/CNE/CES nº 01/2001, que determinou que os programas de pós-graduação *lato sensu* oferecerão, sempre que necessário, informações ao órgão responsável pelo Censo e estarão sujeitos à supervisão, na ocasião do credenciamento da instituição.

A preocupação diante de inúmeras reclamações e denúncias externadas por secretarias de educação, organizações diversas, empresas e mesmo estudantes, quanto ao não cumprimento da legislação e do "aligeiramento" e impropriedade dos certificados obtidos, por parte dos programas de pós-graduação *lato sensu*, levou o MEC a iniciar, em 2004, uma ação que, antes de tudo, visou traçar o quadro desse nível de ensino para, em seguida, buscar o aperfeiçoamento da regulamentação e da preservação da qualidade, em benefício da própria sociedade. Assim, por meio da Portaria nº 1.180/2004, foi instituída a Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação – CONAES, com o objetivo de "acompanhar e verificar a exatidão do cumprimento das disposições estabelecidas na Resolução CES/

CNE nº 1/2001, quanto aos cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional, nas modalidades presencial e a distância, bem como oferecer sugestões de procedimentos que possibilitem o aprimoramento das ações de supervisão desses cursos".

A CONAES entendeu que a árdua missão de supervisão dos cursos de pós-graduação *lato sensu* deveria ser iniciada com o cadastro junto ao INEP, no prazo de 60 dias a contar da data de sua criação, conforme especificado pela Portaria Interministerial nº 328/2005. Dessa forma, se poderiam colher informações relativas às exigências da legislação, desde a proposta do curso ou projeto pedagógico até o corpo docente e a produtividade de cada curso.

O Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CSE nº 66/2005, reconheceu que esse cadastro obrigatório se constitui numa "nítida operação de controle de oferta e de qualidade", permitindo plena análise dos cursos por ocasião do credenciamento da instituição. Entretanto, a complexidade do levantamento e o fato de grande parte das instituições não possuírem o registro sistematizado dessas informações básicas, no contexto da gestão acadêmica dos cursos, fizeram com que o trabalho se estendesse até junho de 2005.

Segundo Pilati (2006), esse cadastramento teve quatro objetivos principais: traçar um quadro atual completo do setor no país, oferecer à sociedade uma informação clara das alternativas dos cursos regulares, construir propostas de aperfeiçoamento da regulação desse nível de ensino e fornecer subsídios para o desenvolvimento de propostas de avaliação dos cursos, tendo em vista a sua natureza e objetivos específicos.

Apesar de todo esforço e tentativa de avaliação da pós-graduação *lato sensu*, realizada pela Portaria nº 1.180/2004, essa determinação perdeu seu valor antes mesmo de ser implementada.

Segundo Weber (2007), a Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007 "sepultou" de vez a ideia de uma avaliação nacional. De acordo com a resolução, os cursos de especialização *lato sensu* serão avaliados



no credenciamento das instituições de ensino. Na visão de Dilvo Ristoff, então Diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a resolução é a garantia que se pode oferecer, ou seja, o curso é oferecido por uma instituição que está credenciada, mas não passou por uma avaliação *in loco*.

Ainda na visão do MEC, a quantidade e variedade de cursos, assim como a sua curta duração, praticamente inviabilizam a fiscalização em larga escala pelo governo. Entretanto, tal justificativa não é plausível, visto que o próprio MEC realiza, por meio do SINAES, a avaliação dos 29.507 cursos de graduação, conforme dados do último Censo da Educação Superior, publicado em 2011.

A avaliação não pode ser confundida com a regulação dos cursos em nível de pós-graduação *lato sensu*, apesar de ser, no momento, um dos instrumentos de que dispõe o poder público para programar e aperfeiçoar sua regulação.

#### CONCLUSÕES

A Educação Ambiental, assim como a Educação a Distância, tem buscado seu espaço, seja como política pública, como prática pedagógica ou como meio de disseminação de conhecimento.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* continuarão a ocupar um lugar de destaque no sistema educacional brasileiro. Esse nível de ensino é um importante mecanismo de preparação de docentes de ensino superior em início de carreira, ou mesmo em áreas do conhecimento onde não existem programas de pós-graduação *stricto sensu*, constituídos na extensão necessária. Além disso, tem sido vista como espaço privilegiado para a concretização da mediação pedagógica entre a informação a oferecer e a aprendizagem autônoma de construção do conhecimento pelos graduados e profissionais.

Portanto, cabe ao Estado e aos setores envolvidos na questão buscarem o seu aperfeiçoamento, para garantir benefícios à sociedade e ao próprio desenvolvimento educacional, científico e tecnológico.

#### REFERÊNCIAS

ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância (Org.) **Censo ead.br** Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2010.

ALMEIDA, M. E. B. T. M. P. de. **Educação a Distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas.** In: CONGRESO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 6, 2002. **Anais...** Vigo, Espanha, 2002.

BARBIERI, J. C. A. Educação ambiental na legislação brasileira. In: BRASIL. **Evolução histórica da legislação ambiental brasileira.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância.** 4.ed. Campinas: autores Associados.

BORDENAVE, J. E. D. **Teleducação ou Educação a Distância: fundamentos e métodos.** Petrópolis, RJ.: Vozes, 1987.

BRASIL. **Evolução histórica da legislação ambiental brasileira.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório** da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância. Brasília: Secretaria de Educação Superior, Ag. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2012.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação, 2005.

- CARVALHO, L. M. de; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. de. Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas, **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 13-27, jan./abr. 2009.
- CHAO, C. H. N.; PERNANBUCO, M. M. C. A. UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL. In: CABRAL Neto, A.; MACEDO Filho, F. D. de; BATISTA, M. S. S. **Educação Ambiental – caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares**. Brasília: Liber Livro, 2010, p. 93-116.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2005.
- DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.
- ENYNG, A.M. A avaliação como estratégia na construção da identidade institucional. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)**, Campinas, v.9, n.3, p. 32-50, set. 2004.
- ENYNG, A.M. Avaliação e identidade institucional: construindo uma cultura de antecipação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.11, p. 33-42, jan./abr. 2004.
- FREITAS, I. M. A. C.; SILVEIRA, A. **Avaliação da educação superior**. 18.ed. Florianópolis: Insular, 1997.
- HEEMANN, A. A finalidade da pós-graduação. In: **Tecnologia, sociedade e meio ambiente**. Curitiba: CEFET, p. 15-20, 2001. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília: INEP; MEC, 2011.
- MARÍN RODRIGUEZ, E. La investigación sobre Educación a Distancia en El ámbito Iberoamericano: SUS características, avances y retos. **Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia**, Madrid, v. 6, n. 1, p. 7-26, oct. 1993.
- MAZON, G.; LIMA, M. V. A.; SERRA, F. A. R.; SOARES, T. C. MCDA PARA AVALIAR O DESEMPENHO DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO. **Revista pensamento contemporâneo em administração (UFF)**, v. 10, p. 1-17, 2010.
- MEDIANO, C. M. **Los sistemas de Educación Superior a Distancia**. La practica tutorial en la UNED. Madrid: UNED, 1988.
- MENA, M. Importancia de la investigación en el desarrollo, impulso e innovación de la educación a distancia. **Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia**, Madrid, v. 6, n. 1, p. 33-45, oct. 1993
- MORALES, A. G. M. A formação dos profissionais educadores ambientais e a universidade: trajetórias dos cursos de especialização no contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n.34, pp. 185-199, 2009.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PILATI, O. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado. **Revista Brasileira de Pós-**

**graduação.** Brasília, v. 3, n.5, p. 7-26, jun. 2006.

PRETI, O. **Educação a distância:** fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RODRIGUES, R. S. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância:** estrutura, aplicação e avaliação. 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 1998.

RUPEA, Rede Universitária de Programas de EA para Sociedades Sustentáveis (Coord.).

**Mapeamento da educação ambiental em instituições brasileiras de educação superior: elementos para políticas públicas.** Série Documentos Técnicos, nº 122. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2007.

SATO, M. Educação ambiental a distância: o Projeto EDAMZAZ. In: PRETI, O. (Org.) **Educação a Distância:** construindo significados. Cuiabá: NEAD/UFMT; Brasília: Plano, 2000, p. 247-268.

SORRENTINO, M. *et al.* Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

SOUZA, A. M. (org.) **Dimensões da avaliação institucional:** Petrópolis: Vozes, 2005.

VIEIRA, P. R. Avaliação institucional e acadêmica: tendências nos Estados Unidos e no Brasil. In: MEYER JUNIOR, V.; MURPHY, J. P. **Dinossauros, gazelas & tigres:** um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Insular, 2003.

WEBER, D. Governo desiste de fiscalizar os MBAs. **O Globo**, Rio de Janeiro, 25 nov. 2007.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAKRZEWSKI, S. DEFFACI; A. C.; LOSEKANN, C. C. A pesquisa em educação ambiental nos programas de pós-graduação stricto sensu: um estudo nas universidades gaúchas. **UNirevista**, v. 1, n. 2, ab., 2006.

RECEBIDO EM 4/2/2014

ACEITO EM 22/5/2014