

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DE TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Gabriela Eyng Possolli (UFPR)¹

Área Temática: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Agência Financiadora: Observatório da Educação Superior – Capes/INEP

RESUMO

O presente artigo destina-se a discutir a temática da Educação a Distância nas Instituições de Educação Superior no Brasil, estabelecendo algumas tendências que podem ser verificadas com base na análise de ações institucionais e dados estatísticos do censo da educação superior no MEC/INEP. A Educação a Distância, por se tratar de uma modalidade educacional relativamente nova, carece muito de pesquisas teórico-práticas com a finalidade de se estabelecer como um campo de estudos na área educacional. Nesse artigo, dentre diversos enfoques possíveis, escolheu-se adotar um enfoque mais crítico da EAD, estabelecendo-se um comparativo com os dados da modalidade presencial, a fim de definir tendências e linhas de análise das ações de EAD nos cursos de graduação. A fim de perseguir esses objetivos estruturou-se o presente artigo em quatro partes. A apresentação, que introduz a discussão contextualizando a importância da temática abordada. O histórico de ações de EAD no Brasil, como segunda parte, faz uma breve retrospectiva de fatos importantes relacionados à iniciativas institucionais de EAD. A terceira parte trata especificamente de dados da modalidade presencial e da Educação a Distância nas Instituições de Educação Superior Brasileiras, em que, como base em dados do MEC/INEP, se estabelece um panorama na Educação Superior em cursos de graduação presenciais e a distância, identificando tendências de análise. A quarta e última parte, as considerações finais, procura referendar as principais linhas de análise localizadas por meio da fundamentação teórica desenvolvida e dos dados apresentados.

Palavras-Chave: Educação Superior; Educação a Distância; Censo da Educação Superior MEC/INEP.

1. APRESENTAÇÃO

Este artigo é fruto de reflexões feitas pela autora em sua dissertação de mestrado e nos dados obtidos e analisados no Observatório da Educação Superior da UFPR.

No que diz respeito ao uso que se faz da tecnologia em cursos de educação à distância nas Instituições de Educação Superior (IES), Jonhson defende que pode-se, no lugar de favorecer a integração, aumentar separação entre classes, as disparidades econômicas e a desigualdade social: “seria uma piada cruel se a educação à distância se transformasse em educação em favor da distância ao invés de à distância” (JONHSON apud SOUSA, 1997, p.22).

Feldman (1997) também promove a crítica sobre a maneira como as tecnologias são utilizadas pelas IES, em que condena-se a massificação da cultura que arrefece os relacionamentos humanos agenciados pelos meios de comunicação e, ao mesmo tempo, atribuí-se às novas

¹ Bacharel em Análise de Sistema e Licenciada em Pedagogia (PUCPR); Especialista em Comunicação e Semiótica (PUCPR); Mestre em Tecnologia Educacional (UTFPR); Doutoranda em Educação (UFPR); Capacitadora de Professores para EAD (UNINTER).

tecnologias de informação e comunicação as soluções para os problemas enfrentados pelas IES, como comentado no trecho:

Tememos ser substituídos pela mídia-Diabo, amaldiçoamos a massificação da cultura ou o esfriamento das relações humanas promovido por meios como a TV, o vídeo e o computador, ou, por outro lado, esperamos alegremente pela redenção que virá através da mídia-Deus, que trará milagres e soluções mágicas para todos os problemas que enfrentamos nas escolas brasileiras de hoje (FELDMAN, 1997, p.18).

O pensamento de Feldman expressa bem os extremos gerados por uma visão determinista quanto à tecnologia. Em que atribui-se aos artefatos e processos tecnológicos a capacidade de decisão e mudança, como se fossem sujeitos, e como se não fosse do homem a competência e a responsabilidade de adequar e direcionar a tecnologia para o atendimento de suas necessidades. Uma mudança de visão exige “mudar a maneira como se interpreta o avanço tecnológico, passando-se de uma postura racionalista estrita, para uma visão mais abrangente do fenômeno, onde a sociedade é, antes de tudo, um produto das relações que se estabelecem entre os homens e que interferem na lógica de seu desenvolvimento”. (CARVALHO, 1997, p.71).

Lampert (2000) pontua uma das grandes potencialidades da educação a distância é: “democratizar a educação, propiciando sem distinção de idade, raça, ideologia ou classe social, a oportunidade de completar escolaridade, reciclar e/ou atualizar-se para enfrentar os desafios do cotidiano”. Mas questiona se essa intenção realmente é cumprida na conjuntura atual, dizendo que a educação a distância tem muitas vantagens, mas também “severas limitações, que precisam ser avaliadas, analisadas e redimensionadas para o êxito dessa modalidade de ensino-aprendizagem, para então ser capaz de aumentar as possibilidades de estudos da população brasileira” (p.12).

2. BREVE HISTÓRICO DA EAD NO BRASIL

Esse histórico foi elaborado com base nas informações fornecidas por Vianney (2003), em que cabe destacar que o enfoque dado não vincula-se, necessariamente, há uma ordem temporal dos acontecimento. Essa explanação não tem o objetivo de esgotar todas as passagens que instituições e órgãos tenham vivenciado no que concerne à EAD, mas, sim, destacar alguns pontos que relacionam-se à utilização de EAD a fim de se perceber o caminho trilhado para se chegar ao presente modelo e estágio de desenvolvimento da EAD no Brasil.

A EAD no Brasil iniciou-se no início do século passado com cursos por correspondência, primeiramente na cidade do Rio de Janeiro, em que eram ofertados cursos de idiomas, utilizando como material didático apostilas de caráter instrucional enviadas via correio. Em 1939 surge o instituto monitor, como primeiro instituto brasileiro destinado à oferta sistemática de cursos profissionalizantes a distância, ofertando cursos no ramo da eletrônica e outras ocupações técnicas. A partir de 1947 o SENAC e o SESC inauguram cursos radiofônicos a distancia para treinamentos

voltados para técnicas comerciais. Essa iniciativa, que durou até 1962, chegou a atender mais de 90 mil alunos em 318 cidades brasileiras.

Com o manifesto dos pioneiros da Escola Nova, na década de 1930, surge uma nova tendência pedagógica que propõem a utilização de mídias enquanto recursos didáticos, especialmente, rádio, cinema e materiais impressos.

Por volta de 1920 tem-se o surgimento de uma Rádio Educativa, no Rio de Janeiro, objetivando realizar cursos profissionalizantes e de idiomas. Essa iniciativa foi sendo aprimorada e passou a incorporar o uso de outras mídias, visando obter maior interatividade, como a utilização de folhetos e esquemas e interações via correspondência aliados às transmissões radiofônicas. Na década de 1930 essas ações abrangiam também o público infantil e a formação de professores.

Com o surgimento da televisão em 1950, apenas em 1961 começam as iniciativas utilizando a mídia televisiva. Surge um programa de alfabetização de adultos, pela TV Rio, que durou até 1965. A mesma TV Rio veiculava conteúdos para aperfeiçoamento de professores primários. Somente em 1964 o MEC obtem autorização de reserva de 98 canais de VHF e UHF para implantar emissoras de televisão educativa. Em 1969 entra em operação a TV Cultura com a veiculação de telecursos de ensino regular. Em 1969 foi criado o projeto SACI, que esteve em operação de 1972 a 1976, registrando um total de 1241 programas de rádio e TV com suporte de material impresso, com recepção em 510 escolas de 71 municípios, com ações voltadas para alunos das séries iniciais e formação inicial e continuada de professores. Em 1978, a fundação Roberto Marinho, inicia as transmissões do Telecurso de 2º grau, voltado para preparação para exames supletivos. O projeto Conquista, inaugurado em 1979, produzia telenovelas para ensino supletivo de 5ª a 8ª série do 1º grau e alfabetização de adultos, livros de apoio complementavam o material televisivo; no mesmo ano o Programa de Alfabetização Funcional (PAF/TV) visou a alfabetização de adultos com o uso de multimeios. Já em 1981, o Telecurso de 1º grau foi lançado pela fundação Roberto Marinho e seu conteúdo voltado para o supletivo de 5ª a 8ª séries; e em 1985ª referida fundação lançou o novo Telecurso de 2º grau, produzindo 900 teleaulas e 500 programas de rádio; e por volta de 1994, surge o Telecurso 200 1º e 2º graus, com materiais de consulta e de apoio ao ensino em salas para atendimento presencial a alunos, assistidos por monitor especializado.

Em 1980 é criada a Universidade Aberta para implementação de programas de EAD, com cursos extensão com seis meses de duração com uso de material impresso (fascículos) e sessões presenciais de tutoria em capitais brasileiras. Em meados de 1991, o Ministério da educação lançou o Projeto Piloto de Utilização do Satélite na Educação, com o intuito de veicular programas de televisão com recepção organizada em telepostos equipados com aparelhos de televisão e videocassete para recepção e distribuição de material impresso aos estudantes, com fax e telefone para interação deles com o núcleo de geração. No ano de 1996, a UFSC obteve a primeira experiência brasileira do uso de videoconferência com o programa de pós-graduação, com aulas ao vivo e interativas direto do *campus*. Em 1997, a fundação Roberto Marinho lançou a criação do canal Futura, com uma programação

educativa e profissionalizante. Em virtude de algumas das passagens das instituições pela EAD citadas aqui, 1999 foi marcado pelo crescimento do número de instituições de ensino superior e de institutos em direção ao uso da internet como mídia preferencial de interação para cursos em todos os níveis. Nesse mesmo ano, o número de usuários de internet aumentou, também, e, para permitir ganhos em capilaridade em escala nacional, o LED/UFSC adotou o uso da rede também pra programas de capacitação a distância para grandes contingentes, que até então utilizavam estratégias de mídias integradas (teleconferência, material impresso, vídeoaulas e sistemas DDG); o referido uso ocorre em paralelo aos recursos anteriores, com o objetivo de estimular a clientela a migrar para o uso da internet.

A partir do final da década de 1990, a aplicação dos ambientes virtuais de aprendizagem como plataforma fundamental para o desenvolvimento de ações de educação a distância no Brasil, principalmente no ensino superior, fez com que as instituições se beneficiassem das vantagens que estas novas tecnologias oferecem.

3. DADOS DA EAD NAS IES BRASILEIRAS

Com a finalidade de compreender o desenvolvimento de ações de EAD nas Instituições de Educação Superior brasileiras, não deve-se analisar os dados relativos à EAD de maneira isolada, mas precisa-se fazer um paralelo com a modalidade presencial nas IES, para então compreender o panorama da Educação Superior no país em que a EAD se insere.

A tabelas 1 a 3 apresentadas na seqüência, trazem um panorama referente à Educação Superior Presencial. Na primeira, tem-se dados de 2006, que demonstram o total de matrículas em cursos de graduação presenciais, considerando-se a natureza administrativa das IES e sua localização. A tabela 2, trata da evolução do número de Vagas oferecidas em processos seletivos na educação superior de graduação presencial, conforme a natureza administrativa das IES, considerando um intervalo de tempo que vai de 1980 até 2006. Já a tabela 3, apresenta a Evolução das Matrículas na educação superior de graduação presencial, considerando o tipo de instituição (Universidades; Centros Universitários; Faculdades Integradas; Faculdades, Escolas, Institutos; Centro Educação Tecnológica), trabalhando dados de 1994 a 2006. Essas três tabelas permitem perceber a Educação Superior no Brasil em que é possível perceber a evolução no número de vagas e matrículas, a atuação de instituições públicas e privadas, e os tipos de instituições atuantes em um período de tempo razoável para se perceber algumas tendências.

Na tabela 01, que retrata dados de 2006, percebe-se por meio dos dados relativos a matrículas em cursos de graduação presenciais, a manutenção da lógica privatista da educação superior. Processo de privatização que intensificou-se especialmente a partir da segunda metade da década de 1990, por meio da penetração do ideário neoliberal nas políticas de Educação Superior brasileiras. No ano de 2006, as IES de categoria administrativa privada eram responsáveis por 74,14% das 4.676.646 matrículas em cursos de graduação presenciais, tendência essa que se mantém até hoje.

TABELA 01 – MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS (BRASIL, 2006)

Número matrículas Brasil/ Categoria administrativa	TOTAL	CAPITAL	INTERIOR
Brasil	4.676.646	2.096.910	2.579.736
<u>Pública</u>	1.209.304	517.831	691.473
Federal	589.821	395.201	194.620
Estadual	481.756	120.920	360.836
Municipal	137.727	1.710	136.017
<u>Privada</u>	3.467.342	1.579.079	1.888.263
Particular	1.924.166	943.459	980.707
Comunitárias/Confecionais/Filantropicas	1.543.176	635.620	907.556

Fonte: Mec/Inep.

Pelos dados de 2006, mesmo que se considere apenas as instituições particulares, tem-se um total de 1.924.166 matrículas, por outro lado as instituições públicas tiveram 1.209.304 matrículas em cursos de graduação presenciais. A tendência expansionista do setor privado, ocorre também por via da interiorização de IES, o que pode ser percebido pela evolução das matrículas em instituições do interior que representam 55,16% do total de matrículas, todavia as IES das capitais são responsáveis por 44,84% das matrículas.

Por meio da tabela 02, verifica-se a evolução do número de vagas oferecidas em cursos presenciais de graduação em um período que vai de 1980 a 2006. A análise desses dados ratifica a intensificação histórica no processo de privatização das IES, particularmente após a LDB de 1996 que impulsionou esse processo. Esse quadro resulta da lógica política aplicada, que viabilizou o processo de expansão da educação superior por meio do setor privado, propiciando uma desenfreada multiplicação de IES particulares.

TABELA 02 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE VAGAS OFERECIDAS EM VESTIBULAR E OUTROS PROCESSOS SELETIVOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA (BRASIL, 1980-2006)

ANO	TOTAL		Categoria Administrativa							
			Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	Vagas	% Crescim.	Vagas	% Crescim.	Vagas	% Crescim.	Vagas	% Crescim.	Vagas	% Crescim.
1980	404814	100	65406	100	33618	100	27916	100	277874	100
1985	430482	106	67307	103	41055	122	32912	118	289208	104
1990	502784	124	70881	108	55232	164	28896	104	347775	125
1995	610355	151	84814	130	61352	182	31979	115	432210	156
2000	1216287	300	120486	184	96179	286	28967	104	970655	349
2002	1773087	438	124196	190	132270	393	38888	139	1477733	532
2006	2629598	650	144445	221	125871	374	60789	218	2298493	827

Fonte: Mec/Inep.

Por intermédio das transformações nas políticas e na gestão da educação superior, destacando-se os processos de diferenciação e diversificação das instituições a partir da década de 1990, as IES privadas solidificaram sua ação, estendendo sua atuação conforme percebe-se pela evolução dos dados da tabela 02: em 1980, a educação superior privada, no nível de graduação, correspondia a 68,64% das 404.814 vagas; em 1990, passou a representar 69,16% de 502.784 vagas; em 1995, 70,81%; em 2000, 79,8%; e finalmente em 2006, 87,4%. Mediante a análise desses dados fica evidente a forte tendência privatista e desresponsabilização do Estado pela Educação Superior no Brasil.

Em um período de 25 anos, as IES públicas (federais, estaduais e municipais), cresceram em média 271%, no que diz respeito às matrículas em cursos de graduação presenciais, enquanto as IES privadas cresceram 827% nesse mesmo período. Por meio dos dados expostos na tabela 02 pode-se observar uma constante e controlada evolução no setor público na educação superior federal, que intensificou-se a partir de 2003. As IES públicas estaduais demonstraram um processo marcado pela criação de novas instituições e cursos, ao longo de todo o período analisado. Já as IES municipais os números mostram uma pequena evolução entre 1980 e 2006, apresentando oscilações dos valores em todo o período, condição essa que retrata a natureza ambígua destas instituições, que em sua maioria se organizam como fundações de natureza pública, mas com caráter privado.

TABELA 03 – EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL, POR REDE, SEGUNDO A ORGANIZAÇÃO (BRASIL, 1994-2006)

Organização Acadêmica	TOTAL				PÚBLICA				PRIVADA			
	1994	1997	2002	2006	1994	1997	2002	2006	1994	1997	2002	2006
TOTAL (valores em mil)	1661	1946	3480	4677	690	759	1052	1209	971	1186	2428	3467
Universidades	1035	1326	2151	2510	572	666	916	1053	463	660	1235	1457
Centros Universitários	-	30	430	728	-	-	15	16	-	30	416	711
Faculdades Integradas	203	162	180	208	10	1	7	11	193	161	173	197
Faculdades, Escolas, Institutos	423	426	676	1132	108	92	77	81	314	335	599	1051
Centro Educação Tecnológica	-	-	43	98	-	-	37	48	-	-	6	50

Fonte: Mec/Inep.

Na tabela 3, percebe-se que houve, ao longo do período apresentado, um aumento de matrículas em universidades do setor privado, em passou-se de 660 mil, no ano de 1997, para quase 1 milhão e meio, em 2006, o que foi alcançado com a expansão da ação das IES, inauguração de novas instituições, acréscimo de cursos e vagas; a explosiva criação de centros universitários, tipicamente voltados para atividades de ensino, que passaram de 30 mil matrículas, em 1997, para 711 mil, no ano de 2006. No que se refere às faculdades, escolas e institutos (IES isoladas de pequeno porte), passaram por um processo de expansão gigantesco, indo de 335 mil matrículas no ano de 1997, para pouco mais de 1 milhão de matrículas em 2006. Ressalta-se, ainda, o crescimento de matrículas pela via da criação de centros de educação tecnológica, que saltaram de 6 mil matrículas, em 2002, para 50 mil, em 2006. Sobre a educação superior desenvolvida no setor

público, conservou-se a disposição para consolidar ações em universidades, em que as matrículas passaram de 666 mil em 1997, para mais de 1 milhão em 2006. Ainda nas IES públicas, houve o acréscimo de matrículas através da criação de centros de educação tecnológica, em que se passou de 37 mil matrículas, em 2002, para 48 mil, em 2006.

No período estudado, diversas políticas foram elaboradas para a formação de professores em IES, destacando-se a diferenciação e diversificação da educação superior, novos programas destinados para a formação inicial e continuada, a criação de diretrizes curriculares, modificações nas políticas de financiamento, etc. Essas políticas e programas muitas vezes não se preocupam em garantir a organicidade intrínseca das IES, materializando-se, em muitos casos, em ações assinaladas por superposição e em políticas emergenciais.

De meados da década de 1990 em diante, vinculado ao processo de expansão privada da educação superior já detalhado, surge um novo contexto que começa a ser referência para inovar as políticas de expansão e, especialmente, para a formação de professores, a expansão da educação superior na modalidade de educação a distância.

Depois da aprovação da LDB 9.394/96) e, principalmente após 2002, solidificou-se um extenso processo de credenciamento de IES com a finalidade de oferecer cursos superiores na modalidade a distância, com grande ênfase no setor privado. Os dados da tabela 4 demonstram um aumento expressivo de IES credenciadas para ofertar cursos de graduação a distância. Com base em dados do INEP quanto a expansão da EaD, em 1999 haviam somente duas IES credenciadas, porém em 2007 já eram 104 instituições credenciadas. Desse universo de 104 IES, 59,61% das instituições credenciadas são de natureza administrativa privada.

TABELA 04 – VAGAS OFERECIDAS PARA CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, POR ÁREA E NATUREZA ADMINISTRATIVA (BRASIL, 2006)

ÁREAS	NATUREZA ADMINISTRATIVA		TOTAL
Educação	Pública	18.912	524.096
	Privada	505.184	
Ciências Sociais, Negócios e Direito	Pública	12.294	271.317
	Privada	259.023	
Outras Áreas	Pública	520	23.167
	Privada	22.647	
Total Geral			818.580

Fonte: Mec/Inep.

Analisando os indicadores da tabela 4, relativos às vagas oferecidas pelas IES para cursos na modalidade a distância, por área e natureza administrativa, baseados no censo da educação superior de 2006, torna-se nítido significativa participação de IES privadas. Tal participação é ainda

mais expressiva do que no ensino presencial, uma vez que 96,12% das 818.580 vagas oferecidas na EAD são de IES privadas, em contra partida o setor público oferece somente 31.726 vagas.

Na tabela 4, observa-se ainda que essas ações de EAD preferenciam áreas de educação e de ciências humanas e sociais, que são responsáveis por 795.413 vagas. Em 2006 a área de educação correspondia a 64,02% de 818.580 vagas ofertadas, enquanto a educação superior pública oferecia apenas 18.912 dessas vagas. Desse modo, pontua-se como tendência o processo de expansão de vagas em cursos na modalidade EAD, com vasta centralidade na área de educação e com iniciativas de IES privadas. A quantidade de matrículas efetivamente realizadas, segundo o censo da educação superior de 2006, demonstra novamente a significativa participação do setor privado, que foi responsável por 81,52% de um total de 207.991 matrículas.

No que diz respeito ao credenciamento de IES para a modalidade de EAD, em 2006, 128 instituições, não apenas de educação superior, tiveram portarias aprovadas pelo MEC. Verifica-se que dentre as universidades, 76 estão credenciadas, representando 43,67% do total. Quanto aos centros universitários, de um total de 110, apenas 15 estão autorizados a funcionar na modalidade de EAD, equivalendo a 13,63% do total. Já as faculdades (isoladas, integradas, centros de ensino superior), de 2.036 instituições, somente 37 (1,81%) conseguiram credenciamento.

É interessante, perceber ainda a relação entre região do país/condições socioeconômicas, e o credenciamento de IES para EAD, considerando-se dados oficiais de universidades, centros universitários e faculdades isoladas, de natureza pública e privada. A região Norte, tem-se 136 instituições credenciadas, correspondendo a 5,87% do total; Na região Nordeste, 403, representando 17,37% do total; No Sudeste, 1.122 credenciadas, representando quase a metade das IES existentes (48,83%); No Sul, 399 credenciadas (17,20%); e na região Centro-Oeste, 249, 10,37%. Torna-se assim evidente como as questões socioeconômicas da região influenciam na quantidade de credenciamentos, uma vez que a expansão se dá pela esfera privada.

Há de se considerar ainda como a educação a distância vem contribuindo para a proliferação de instituições de ensino privado e a possibilidade de essa modalidade educativa estar cumprindo muito bem o intento neoliberal do Estado mínimo que se exime da responsabilidade pela educação, como destaca Batista (2002):

Submetida à lógica da economia de mercado ao invés de democratizar o acesso à educação pública contribui para promover a exclusão social por intermédio de movimentos controversos: a elitização combinada com a massificação do ensino. A modernização educacional de caráter conservador implementa a educação a distância pavimentando o caminho de expansão do ensino privado. Por esta via, estimula empreendimentos em áreas nas quais a educação se mostra rentável: ensino superior e especializado. Em paralelo, ao descaso de políticas educacionais prosperam formas de investimento que transformam a educação em negócio. A modernização tecnológica apregoada pelas políticas oficiais adicionam-se estratégias publicitárias de supervalorização do conhecimento e da educação. (BATISTA, 2002, p.21).

Pontua-se ainda, uma recente iniciativa do governo federal, promovida pelo Mec em conjunto com IES públicas e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Trata-se de um programa federal para formação de professores em serviço que possuam formação diversa de sua área de atuação. Tal programa abre caminho para outra iniciativa de educação pública que se utilizem das possibilidades da EAD, rompendo com o caráter estritamente privado da grande maioria das ações em EAD até então.

O Plano Nacional de Formação é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, com a oferta cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias. Por meio deste Plano, o docente sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação, e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no Plano, com cursos gratuitos para professores em exercício das escolas públicas, nas modalidades presencial e a distância. (BRASIL, 2009).

Para efetuar a inscrição nos cursos o professor utiliza um sistema desenvolvido pelo MEC chamado Plataforma Paulo Freire, em que terá seu currículo cadastrado. A partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de formação pelas IES públicas, as secretarias estaduais e municipais de educação terão na Plataforma Freire um instrumento de planejamento estratégico capaz de adequar a oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais de suas redes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se as novas tecnologias de informação e comunicação, é preciso ponderar se essas possibilitam a democratização do ensino ou, geram uma elitização, ao maximizar as diferenças aumentando a exclusão quanto ao acesso a esses recursos. Ao se considerar a educação a distância faz-se fundamental analisar à luz de que políticas e referências esta modalidade de ensino está pautada. É essa reflexão que se encontra nos escritos de Batista:

A educação a distância é um domínio que exacerba a sobrevalorização do ensino. Concatena-se com o movimento de reprodução ampliada do capital sediado em países centrais, propiciando a internacionalização dos mercados educacionais periféricos. Vistos sob esse ângulo, projetos de educação a distância integram estratégias de acumulação de capital de abrangência mundial. Viabilizam diretrizes educacionais emanadas de agências multilaterais aplicadas no âmbito local. Esses projetos, ainda que contemplem peculiaridades regionais, possuem pontos de convergência se examinados à luz destas diretrizes. Erigem o modelo da inserção competitiva no mercado, premiando instituições e áreas de conhecimento mais sensíveis à orientação mercantilista e alijando setores que se mostrem refratários às diretrizes das atuais políticas educacionais restricionistas. (BATISTA, 2002, p.18).

A intervenção de mecanismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a

educação. Ao se analisar o contexto brasileiro tem-se que as políticas neoliberais são regidas pelos ditames de órgãos internacionais que definem parâmetros para o desenvolvimento social e educativo de um capitalismo dependente. Dowbor colabora com a discussão ao falar sobre o neoliberalismo brasileiro e sua dependência histórica a interesses externos:

A grande verdade é que o neoliberalismo brasileiro não tem propostas para o país porque nunca as teve. As propostas que a nossa classe dirigente teve sempre foram para a classe dirigente, não para o país. Uma leitura realista da nossa história mostra neste sentido uma grande coerência. Como classe dirigente produtora de bens de exportação, nos sucessivos ciclos coloniais, nunca precisou do mercado interno, organizando o país de acordo com interesses externos. (DOWBOR, 1998, p.6).

Sob a lógica do capital humano² (FRIGOTTO, 1999) a educação passa a ser simplificada e disponibilizada *on line* por dispositivos tecnológicos de domínio privado, aí reside o perigo de uma ilusão democrática promovida por tantos defensores da educação a distância, que acaba se tornando mais uma ferramenta do acúmulo de capital e da perpetuação das desigualdades sociais. Uma vez que a modalidade de educação a distância assenta-se sob o argumento de democratizar o acesso a educação e acelerar o processo de formação, faz-se necessário refletir em que nível a educação a distância não está na verdade funcionando como um instrumento neoliberal, minimizando a atuação do Estado e aumentando o raio de atuação da iniciativa privada. Desse modo, um pressuposto que poderá ajudar nessa reflexão é a percepção de como a educação a distância pode ser utilizada para servir a objetivos privados, sob a lógica da racionalidade econômica, assinalando a desresponsabilização do Estado pela educação, em detrimento do atendimento universal e irrestrito que deve caracterizar a educação enquanto bem público.

Percebe-se que o quadro de desregulamentação e desmonte do Estado implica para que as IES públicas não acompanhem a elevação das demandas sociais por serviços educacionais. As políticas de contenção de despesas e o ajuste econômico ao projeto de desenvolvimento neoliberal afetaram o crescimento das IES públicas, provocando o aumento descontrolado da oferta de vagas em IES privadas em detrimento da oferta pública. Instigadas pela alienação gradual das IES públicas no atendimento ao déficit social referente à educação e formação profissional, as grandes empresas educacionais nacionais e internacionais investiram no aprimoramento das novas tecnologias educacionais, especialmente a EaD, baseadas em softwares proprietários³ que permitem ampliar a escala e a massa de clientes que se beneficiassem da prestação de seus serviços. A distinção entre IES públicas e privadas no que se refere a prestação de serviços e a crise das IES públicas são pontuadas por Pires no pensamento abaixo:

² A Teoria do Capital Humano, intrinsecamente atrelada a ideologia capitalista, afirma que uma “maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de renda que decorre, diretamente, da sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho. Assim, o incremento da produtividade – decorrente do aumento da capacitação – levaria a que o indivíduo também se beneficiasse pelo aumento dos seus salários” (OLIVEIRA, 2001, p.5).

³ Conceito criado por empresas de software, como a Microsoft, com a intenção de proteger seu produto de qualquer tipo de alteração, por meio de licenças que proíbem a distribuição e cópia sem autorização do proprietário.

Enquanto para as IES públicas o seu público-alvo é visto por meio de demandas sociais por serviços públicos, para as grandes empresas prestadoras de "serviços educacionais" este mesmo público é visto como mercado potencial e fonte inegável de oportunidades e lucro. [...] na perspectiva neoliberal, a crise do ensino público é fundamentalmente, uma crise gerencial, necessitando a escola ser submetida a uma reforma administrativa para se tornar competitiva. Deve, portanto, abandonar o campo da política para se adentrar na esfera do mercado. Para isso, necessita estabelecer mecanismos de controle e avaliação dos serviços educacionais, e esses devem estar articulados e subordinados às necessidades do mercado de trabalho. (2001, p.26).

A preferência do Estado pela implantação da EAD nas IES públicas se deu pela possibilidade de ampliação da relação custo-benefício e legalizou-se por meio do atendimento a Lei de Responsabilidade Fiscal. Para exemplificar esse tipo de iniciativa, ocorreu em agosto de 2000, a criação da Universidade Pública Virtual do Brasil. A implantação de pólos de EAD é menos dispendiosa que investir no ensino público "tradicional", esta é a principal alegação e justificativa dos representantes dos governos para a concessão de investimentos nessa modalidade de ensino. (PIRES, 2001). O crescimento rápido da educação a distância nas IES, tanto privadas como públicas, deveu-se ao progresso obtido pela introdução de novas tecnologias de informação e de comunicação que proporcionaram o desenvolvimento de formas inovadoras de acompanhamento e mediação pedagógica, avanços nos mecanismos de interatividade e ampliação da escala social da prestação dos serviços educacionais. Com reação este último ponto cabe destacar que:

Se antes um professor, no ensino presencial, tinha uma turma de no máximo 70 alunos, agora, no ensino a distância, este mesmo professor já passa a trabalhar com turmas imensas como em alguns cursos de extensão, em grande parte transformados em complemento salarial para muitos docentes ou em fontes de captação de recursos para manutenção de atividades-fim nas universidades públicas. (PIRES, 2001, p.28).

O conjunto de reformas e políticas educacionais têm pressionado as IES públicas por meio da reivindicação de ampliação do número matrículas, criação de cursos noturnos, diminuição de carga horária e estabelecimento de redes e consórcios de EAD. Por outro lado, não se expandem as possibilidades para efetivação de concursos públicos, existe um congelamento de salários e estímulo à venda de serviços, consultorias e cursos, demarcando uma forma de autonomia limitada (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

REFERÊNCIAS

BATISTA, Wagner Braga. **Educação a distância, Universidade Pública e integração regional**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Disponível em: <http://freire.mec.gov.br/index/principal>. Acesso em: 23 jul. 2009.

CARVALHO, Marília Gomes de. Tecnologia, desenvolvimento social e educação tecnológica. **Educação & Tecnologia**, Curitiba/PR, v. 1, 1997. p.70-87.

DOWBOR, Ladislau. **O neoliberalismo brasileiro e seus mentores**. São Paulo: PUCSP, 1998.

FELDMAN, Márcia. TV na escola: nem Deus nem o Diabo na terra do sol. **Revista Presença Pedagógica**. V.3, n. 17, 17-23, Set/ Out, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

JORGE, Maria Tereza Soler. Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.19, n.65, dez. 1998.

LAMPERT, Ernani. **Educação a distância**: elitização ou alternativa de democratizar o ensino. Espanha, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2000.

LIMA FILHO, Domingos Leite; QUELUZ, Gilson Leandro. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para sistematização conceitual. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v.10, 2005. p.19-28.

MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 1980-2006**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

OLIVEIRA, Ramon. **Teoria do capital humano e a educação profissional brasileira**. Recife: UFPE, 2001.

PIRES, Hindenburgo Francisco. **Universidade, políticas públicas e novas tecnologias aplicadas à educação a distância**. Revista Advir, nº 14, Rio de Janeiro, 2001. p.22-30.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000.

SOUSA, Eda C. B. Machado de. Ensino à distância e capacitação de recursos humanos. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, V.25. nº 139, 19-24, Nov/Dez, 1997.

VIANNEY, João. **A universidade virtual no Brasil**: o ensino superior a distância no país. Tubarão: Editora Unisul, 2003.