

MESTRADO

FABIANA BECHARA DA FONSECA

**CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA: MOTIVOS E
CRITÉRIOS DE SUA OFERTA EM UNIVERSIDADES
PÚBLICAS**

2010



*Mestrado em Educação – Campus Centro I
Avenida Presidente Vargas 642, 22º andar – Centro
20071-001 Rio de Janeiro – RJ
Telefones: (21) 2206-9740 / 2206-9858*

FABIANA BECHARA DA FONSECA

**CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA: MOTIVOS E CRITÉRIOS DE SUA
OFERTA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS**

**Dissertação apresentada à Universidade
Estácio de Sá como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Educação.**

Orientadora Prof^a. Dr^a. Lucia Regina Vilarinho.

Rio de Janeiro
2010

F676

Fonseca, Fabiana Bechara da

Cursos de graduação à distância: motivos e critérios de sua oferta em universidades públicas. / Fabiana Bechara da Fonseca. - Rio de Janeiro, 2010.

120 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2010.

Bibliografias: f. 107 – 115.

1. Educação à distancia. 2. Universidades públicas. 3. Cibercultura. 4. Globalização. 5. Neoliberalismo. I. Título.

CDD 370



Estácio
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

***CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA:
MOTIVOS E CRITÉRIOS DE SUA OFERTA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS***

elaborada por

FABIANA BECHARA DA FONSECA

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 29 de julho de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Lúcia Regina Goulart Vilarinho
Presidente
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Lina Cardoso Nunes
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Angela Carrancho da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ao meu marido
e eterno melhor amigo:
Luís Paulo,
a nossa pequena Luísa
e ao meu companheiro fiel e mentor: 'Vô Tônico'.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a. Lucia Vilarinho que foi muito mais do que uma mestra e educadora. Foi e sempre será uma amiga especial, um exemplo de vida, competência, dedicação e profissionalismo.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá – em especial a Prof^a Lina Nunes – pelo suporte, incentivo e principalmente por facilitarem e participarem ativamente de meu processo de desenvolvimento acadêmico.

Às minhas queridas alunas do curso de graduação semi-presencial da UNIRIO do Pólo de Miguel Pereira pelo carinho, confiança e experiências de aprendizagem conjunta.

À CAPES por me proporcionar a oportunidade de maior dedicação ao Curso de Mestrado e a realização de um sonho: meu aperfeiçoamento como docente.

“Onde não aparece questionamento, não há conhecimento,
mas só informação, se tanto” (Pedro Demo).

RESUMO

O complexo cenário contemporâneo, permeado pelas dimensões da globalização, do neoliberalismo e da cibercultura, tem apresentado diferentes desafios à educação, entre eles o significativo crescimento da oferta de cursos de graduação a distância nas universidades públicas do Brasil. Que motivos levam as universidades a criarem cursos de graduação a distância? Estariam essas instituições movidas por pressões do mercado ou direcionadas por objetivos educacionais voltados para a produção e democratização do conhecimento de qualidade? Para investigar os motivos e critérios deste crescimento, formulou-se as seguintes questões de estudo: (a) que cursos de graduação vêm sendo oferecidos a distância por essas universidades? (b) que setor(es) da universidade se responsabiliza(m) pela oferta desses cursos? (c) o que se estabelece no objetivo geral desses cursos em termos de formação profissional? (d) que propostas desenvolvem para fomentar a pesquisa como elemento fundamental da atividade universitária, com vistas à formação de profissionais críticos? (e) que critérios orientam essas universidades na oferta de seus cursos a distância? O teor dessas questões remeteu a pesquisa para uma abordagem quanti-qualitativa, na qual foram privilegiados dois instrumentos básicos de coleta de dados: questionário *online* e análise documental. O campo de estudo envolveu 50 universidades públicas que oferecem cursos de graduação a distância. A análise documental incidiu sobre as *homepages* dessas instituições, considerando especialmente os textos que tratam da oferta da educação a distância. Ao todo, foram encaminhados 50 questionários aos contatos indicados nas *homepages*, sendo que, mesmo após muita insistência, apenas um retornou, tendo sido feita uma entrevista face a face com a única respondente. As informações obtidas foram depuradas, o que permitiu a organização de quadros, gráficos e tabelas e a construção de reflexões e inferências. Os resultados encontrados apontam para o alinhamento desses cursos às metas governamentais dirigidas à expansão da oferta do ensino superior, sendo a educação visualizada como um serviço. Foi encontrada a prevalência de cursos na área da Educação, fato que confirma a importância da educação no contexto contemporâneo e reforça o compromisso desta modalidade com metas do Estado. Os resultados também sugerem um direcionamento para as necessidades de mercado, pois tanto nos textos relativos às missões como nos dos objetivos institucionais e dos cursos em tela, surgiram significativas evidências de ênfase à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, ao atendimento às exigências do mercado ou à capacitação de profissionais preparados para atuarem no mercado. Nesta direção, a Educação a Distância se inscreve como resposta prática e rápida a interesses que não priorizam o tripé identificador das universidades: ensino - pesquisa - extensão.

Palavras-chave: Globalização, neoliberalismo, cibercultura. Graduação a distância. Universidades públicas.

ABSTRACT

The complex contemporary scenario, permeated by the globalization's dimensions as well as neoliberalism and Cyberculture, has presented different challenges to education, such as the significant growth of distance learning courses offered by undergraduate universities in Brazil. What are the reasons for the development of distance learning courses by those universities? Would these institutions be moved by market pressures or directed by educational purposes, oriented towards the production and democratization of quality knowledge. To investigate the reasons and criteria of this growth, it has been formulated the following leading questions: (a) what kind of graduation courses is being offered in the distance mode by those universities? (b) what sector (s) of the University takes the responsibility for those offers? (c) what is established in terms of general objectives viewing professional training? (d) What are the developed proposals to provide research orientation as a key element of the University activity in terms of the development of professional criticism? (e) what criteria guide these universities in the development of distance learning courses? The content of the referred questions guided the research to a quantitative-qualitative approach, in which two instruments were privileged in terms of the data collection: an online questionnaire and documentary analysis. The studied field involved 50 public universities that offer undergraduate distance learning courses. The documentary analysis focused on these universities homepages considering, particularly, the texts about the offer of distance learning courses. All in all, 50 questionnaires were sent to the contacts available on homepages, pointing out that even after a constant insistence, only one returned. With this respondent it has been made a face-to-face interview. The obtained pieces of information were refined, allowing the organization of charts, spread sheets and graphs as well as the construction of reflections and inferences. The results found suggest an alignment of those courses to the governmental goals directed toward the expansion of the offers in terms of high education, where the education is seen as a service. Most of the offers of courses are concentrated on the Educational area, confirming the importance of the education in the contemporary context, reinforcing the commitment of this modality with the State goals. The results also suggest that there is an orientation to the market needs as it could be detected in the texts related to the institutional targets and objectives, as well as in the courses on screen, indicating significant evidences emphasizing the labor training, viewing the market needs and demands, or training professionals to be ready to act on the market. In this direction, distance education falls into a practical and fast response to interests that do not prioritize the identifying universities tripod: education-research-extension.

Keywords: Globalization, neoliberalism, cyberculture. Distance Graduation. Public universities.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da oferta de cursos de graduação a distância	18
Gráfico 2 – Distribuição de universidades públicas nos contextos nacional e regional.....	74
Gráfico 3 – Distribuição geográfica das universidades públicas com cursos de graduação a distância em 2008	75
Gráfico 4 – Percentual de universidades públicas credenciadas para a oferta de educação a distância por região	76
Gráfico 5 – Recorrência da categorias de análise encontradas nos objetivos dos cursos de graduação a distância.....	81
Gráfico 6 – Localização dos setores responsáveis pela educação a distância na estrutura das universidades	85
Gráfico 7 – Relação nominal dos setores Responsáveis pela EAD	86
Gráfico 8 – Recorrência das categorias encontradas nos objetivos dos setores responsáveis pela educação a distância.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição geográfica comparativa das IES	73
Tabela 2 – Distribuição regional dos cursos de graduação oferecidos pelas universidades públicas	80
Tabela 3 – Recorrência da categorias encontradas nas missões / estatutos das universidades públicas	89
Tabela 4 – Visão geral da disponibilização de grades curriculares	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise dos objetivos dos cursos de graduação a distância.....	81
Quadro 2 – Tratamento da educação a distância nas <i>homepage</i> das universidades pesquisadas	83
Quadro 3 – Ocorrências do tratamento da EAD nas <i>homepage</i> das universidades públicas.....	84

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS.....	8
LISTA DE TABELAS	9
LISTA DE QUADROS.....	10
1. A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM QUESTÃO	12
1.1. INTRODUÇÃO	12
1.2. OBJETIVO E QUESTÕES DE ESTUDO	19
1.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	20
2. UNIVERSIDADE: DEFINIÇÃO E TRAJETÓRIA	23
2.1. NASCIMENTO E EVOLUÇÃO DAS UNIVERSIDADES	23
2.2. DEFINIÇÕES E FUNÇÕES	27
2.3. AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	29
3. GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E CIBERCULTURA: UM CENÁRIO QUE MARCA A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	36
3.1. GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E CIBERCULTURA: UM NOVO CENÁRIO	36
3.2. REFLEXOS DO NOVO CENÁRIO NA EDUCAÇÃO	52
4. PERCURSO METODOLÓGICO E RESULTADOS DA PESQUISA.....	65
4.1. VISÃO GERAL DO ESTUDO	65
4.2. A COLETA DE DADOS E DIFICULDADES ENCONTRADAS	66
4.3. O TRATAMENTO DOS DADOS	70
4.4. RESULTADOS E ANÁLISES	72
5. CONCLUSÕES DA PESQUISA	98
REFERÊNCIAS	107
ANEXO I – LISTA DE UNIVERSIDADES	116
ANEXO II – QUESTIONÁRIO	117

1. A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM QUESTÃO

1.1. INTRODUÇÃO

A revolução tecnológica nos meios de produção, vivenciada principalmente no último quarto do século XX, provocada pela expansão / consolidação do paradigma informacional¹ (SANTAELLA, 2003), trouxe consigo a urgência de se desenvolver novas competências nos trabalhadores e, como consequência, “a educação formal e a qualificação foram situadas como elementos de competitividade, reestruturação produtiva e ‘empregabilidade’” (FRIGOTTO, 1998a, p. 15). A exigência de novas competências profissionais tem afetado todas as áreas das atividades humanas, inclusive a educacional.

No âmbito empresarial, por exemplo, surgiram as chamadas universidades corporativas², que possuem como principal objetivo manter e ampliar o capital intelectual por meio da capacitação de recursos humanos, para fazer frente à larga informatização dos processos de produção, buscando a ‘vantagem competitiva’ da corporação em um mundo cada vez mais global. No entender de Goulart (2005, p.40), as universidades corporativas representam resposta das empresas ao ensino tradicional, no sentido de desenvolver no trabalhador “competências técnicas, comportamentais e críticas” que permitam um melhor entendimento “das constantes mudanças da sociedade, das necessidades do cliente e do público e dos objetivos estratégicos da empresa, dentro do contexto atual”.

As corporações globais aquecem um mercado também global, onde o consumo e os cidadãos - entendidos como consumidores - constituem elementos

¹ Santaella (2003) afirma que este período “não teve precedentes na escala, finalidade e velocidade de sua transformação histórica”,(p.17), e citando Leopoldseder (1999), salienta que: “desenvolvimentos técnicos sempre ocorreram. O que é novo agora é a rápida sucessão de seus saltos quânticos” (p.18).

² Segundo Meister (1999) as universidades corporativas surgem no final do século XX como o setor de maior crescimento no ensino superior, sustentadas por cinco grandes desafios: necessidade de organizações flexíveis, características e desafios da era do conhecimento, rápida obsolescência do conhecimento, empregabilidade e a emergência da educação como estratégia global.

indispensáveis à sua manutenção. Considerando essa realidade, Barber (2005, p.41) prevê que caminhamos para uma sociedade universal de consumo, que “não seria composta nem por tribos nem por cidadãos, todos maus clientes potenciais, mas somente por essa nova raça de homens e mulheres que são os consumidores”. Segundo este autor, a nova cultura globalizante desconsidera os que a criticam radicalmente e os que têm visões democráticas e sonham com uma sociedade internacional constituída de cidadãos livres, oriundos da mais diversificadas culturas. Ele afirma que, hoje, a capacidade do mercado assimilar diferenças e contestações e embaralhar as oposições ideológicas, graças à imprecisão criada entre informação e espetáculo³ e à dominação imposta pela tecnologia, leva os indivíduos a um conformismo e faz do consumismo um elemento definidor da essência humana. Nesta linha de pensamento se insere a afirmativa de Dupas (2001, p.52):

a vida nas sociedades contemporâneas se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente torna-se uma representação. Sob todas as suas formas particulares – informação ou propaganda, publicidade ou consumo de divertimentos – o espetáculo constitui o modelo atual da vida dominante na sociedade.

A força contundente do consumo atinge, também, as instituições de ensino superior (IES), aí se incluindo especialmente as universidades que, quando não sucumbem às fortes pressões de uma realidade ávida pela expansão e comercialização de tecnologias e serviços, se vêm frente a sérios desafios para manter a formação de profissionais críticos e comprometidos com a democratização da cidadania.

Queiroz (2003, p.125) entende que a competitividade do mercado não só adentra às empresas, levando-as à busca de uma produção qualitativamente mais eficaz e flexível, com menor custo trabalhista e dependendo de menos capital, como passa a exigir novos modelos de gestão e organização do trabalho. Entre as consequências dessa realidade se destaca “a substituição da formação profissional da classe trabalhadora centrada na especialização por incentivos à

³ Para compreender melhor a questão do espetáculo na cultura contemporânea cabe aprofundar o conceito de ‘sociedade do espetáculo’, criado por Guy Debord. Seu livro: *A Sociedade do Espetáculo* foi lançado em 1967 na França e no Brasil em 1997, pela editora Contraponto.

reciclagem e à formação permanente”, o que apresenta relação com os ‘modismos’ do consumo. Um exemplo de demanda de formação profissional derivada das exigências da abertura de novos mercados de trabalho está na oferta, cada vez maior, de cursos superiores de *design*, moda, turismo e gastronomia.

Demo (1998) adverte que embora não se possa negar o potencial humanizador da educação, no capitalismo, ele comparece sempre como serviçal da lógica abstrata da mercadoria. Veiga (2000, p. 201) complementa, afirmando que a educação superior, por estar inserida no mercado globalizado, acaba tendo orientações normativas subordinadas à eficiência e à racionalidade instrumental, o que desarticula possibilidades de resistência, luta e transformação. Esta autora admite que há uma grande crise no seio da universidade, que a impede de se auto-definir e traz como risco a reprodução acrítica de conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos. Afirma que a universidade precisa ter uma clara percepção da crise que enfrenta, compreendendo que o processo de globalização se fortalece em torno do eixo economia-mercado. Neste cenário se tornam importantes estratégias de longo prazo que ajudem a gerir a crise, evitando que a universidade perca sua capacidade de produzir conhecimento inovador.

É fato que a crise da universidade no Brasil não é nova (DORIA, 1998). Pazeto (2002, p.89) ao analisar o processo de formação dessa instituição, considerando os ordenamentos legais que ao longo do século passado foram criados para definir o ideal de universidade a ser seguido, admite que, entre nós, ainda não se consolidou uma verdadeira cultura de universidade. Este problema tem a ver com a legislação que é uniformizadora e centralizadora. Adverte, também, que o fato da universidade nunca ter tido a capacidade de implementar sua autonomia contribui para o agravamento da crise, o que redundou em dificuldade de viabilizar “a universidade necessária frente a uma sociedade em processo de reformas estruturais, de desenvolvimento tecnológico, de concentração de riqueza e poder”.

Ainda sem ter resolvido a crise apontada, vê-se, hoje, a universidade afetada pelo desenvolvimento de uma sociedade que se informatiza a passos largos e que

passa a ter como referência de qualidade a capacidade dos indivíduos utilizarem intensivamente as mais variadas tecnologias e as informações que nelas circulam. Nesta direção, não é sem fundamento que Santaella (2003, pág.19) sinaliza que a área educacional, cada vez mais, depende da informação, na medida em que esta “se tornou a grande palavra de ordem, circulando como moeda corrente”.

Soares (2000) entende que o Brasil, nas últimas décadas, vem se constituindo em um grande mercado para grupos estrangeiros instalarem suas fábricas e isto tem gerado uma demanda crescente de capacitações e aperfeiçoamentos para atender às complexidades das novas situações e dos novos equipamentos tecnológicos. Em consequência, a educação situou-se como espaço fundamental para a integração social dos indivíduos, constituindo elemento indispensável à formação flexível, ajustada às exigências laborais. A crença no poder da educação, que confere a esta o potencial de integrar indivíduos à sociedade, eliminando os problemas de marginalidade, além de recuperar as teorias educacionais não críticas (modelo tradicional, escolanovista e tecnicista), alimenta a oferta de cursos superiores direcionados para as solicitações do mercado (DEMO, 2006).

Este mercado global demanda, também, certa regulamentação, o que tem sido exercido por órgãos internacionais que buscam, a meio inúmeras transformações e interesses sócio-econômicos, orientar e equilibrar iniciativas educacionais, especialmente em países periféricos. Tal fato exige o questionamento da neutralidade desses órgãos quando em seus pareceres e orientações emergem tendências do discurso empresarial direcionado à educação (SANTOS, 2005).

É neste cenário de crise da universidade, de globalização dos mercados de trabalho, de ingerência de organismo internacionais nos rumos da educação no país, que se dá a expansão da educação a distância (EAD) no ensino superior. A partir principalmente dos anos 90, fortalecida e facilitada pela reunião da informática com as telecomunicações, ampliam-se as iniciativas de EAD sob o propósito de criar novas possibilidades de escolarização e democratização do ensino. Muitas dessas propostas, no entanto, visam o atendimento a

necessidades específicas de qualificação de trabalhadores vinculados a grandes corporações.

A expansão da EAD se dá no contexto cibercultural, ou seja, em um cenário marcado pela informatização, globalização, competitividade e velocidade, características estas que vão dar uma nova dimensão à realidade social, impulsionando significativas transformações educacionais.

Lévy (1997, p.32) entende cibercultura como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Segundo este autor, a partir do século XXI, o ciberespaço seria o principal canal de comunicação que proporcionaria um novo espaço não só comunicacional, mas também de organização e de transação; tornando-se “a infra-estrutura de produção, transação e gerenciamento econômicos” (*idem*). Para Lemos (2002, p.12) cibercultura é “a forma sócio-cultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias”.

Assim, a EAD, inserida no discurso e nas práticas da Sociedade em Rede⁴, enriquecida pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), vem ganhando espaço na educação superior, tendo como suporte básico o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 9.394/96). O que dá originalidade a esta nova fase da EAD em nosso país é o fato de não mais se apresentar como um modelo secundário de educação voltado para a formação daqueles em idade não escolar – tal como foi realizada nos projetos nacionais anteriores que lançaram mão de materiais impressos e, posteriormente, de meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão (BELLONI, 2001a) – mas constituir, agora, uma forma educacional estratégica para atender às exigências do mundo globalizado, informatizado e competitivo.

Para alguns, como Martins (1994, p.2), o direcionamento da EAD para o ensino superior permitiria

⁴ Castells (2003, p. 287) diz que a sociedade em que vivemos é uma “sociedade em rede”, onde a internet exerce um papel fundamental, por ser a sua base material e tecnológica. Assim, a internet é o ponto central dessa sociedade, uma vez que é um meio de comunicação, uma forma organizativa da vida social; ela “é o coração de um novo paradigma sociotécnico, que constitui a base material de nossas vidas, de nossas formas de relação, trabalho e comunicação”.

fazer avançar o projeto social de nosso país, reduzindo o caráter excludente e antidemocrático do modelo de crescimento econômico vigente, uma modalidade de educação relevante seria - a educação superior aberta e a distância – que poderia romper com dois condicionantes básicos do ensino convencional difundido nas Universidades de nosso país: o espaço e o tempo.

Já Demo (2006, p. 10) acredita que por trás do avanço das tecnologias em educação, principalmente da Educação a Distância, estariam as “expectativas de mercado”.

Diante das considerações tecidas e divergências quanto aos objetivos da EAD no ensino de graduação, entendemos que cabe aprofundar o crescimento dessa oferta: afinal seria esta modalidade educativa uma estratégia eficaz para universidades que têm como finalidade permanente a geração do saber que viabiliza o funcionamento da sociedade democrática? (BUARQUE, 1994). Em que medida a oferta de cursos superiores a distância consolida os dois princípios sobre os quais uma instituição universitária deve se apoiar, a saber: (a) criação de conhecimento novo por meio da pesquisa científica em todos os domínios da ciência pura e aplicada, da literatura, artes, filosofia e tecnologia; e (b) formação de profissionais, cidadãos aptos a exercerem funções de especialistas nas mais diversas áreas do conhecimento? (LEITE LOPES, 1985, *apud* FÁVERO, 2003).

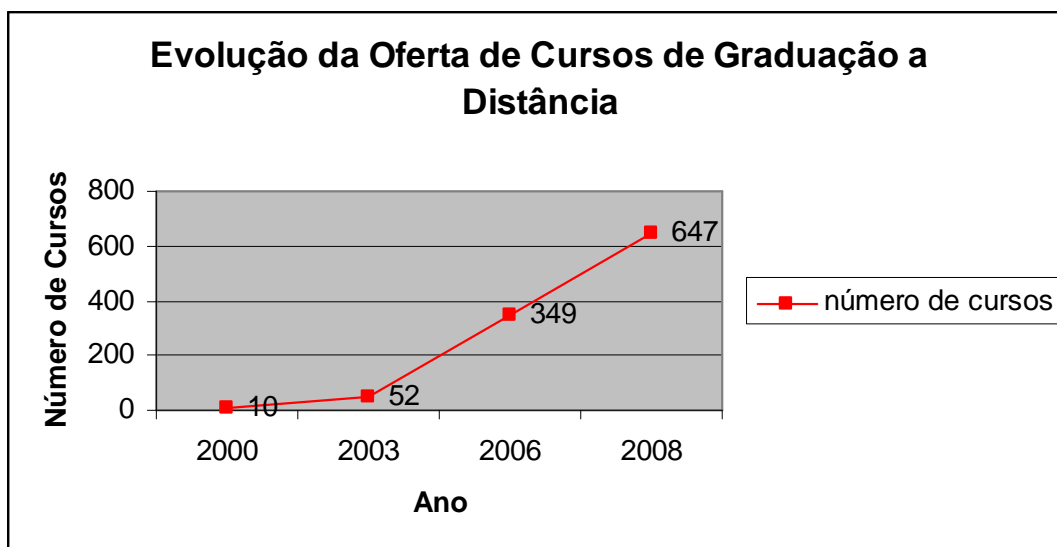
Sabe-se que o desenvolvimento de um país não passa somente pela formação de seus cidadãos (trabalhadores, consumidores, entre outros), ele encontra-se intimamente ligado ao exercício das atividades de pesquisa, que tem nas universidades o seu principal espaço de desenvolvimento (SANTOS, 2005). Todavia, em nossa vivência em atividades universitárias, observamos que o fortalecimento da EAD nos cursos superiores ocorre relacionado à ênfase dada à função de ensino e não à pesquisa, o que corrobora a indagação anterior quanto a sua eficácia como estratégia educacional.

Segundo o último levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2008)⁵ existem 2.252 instituições de ensino superior em âmbito nacional, das quais apenas 183 são universidades e nos

⁵ Dados disponíveis em site do INEP <http://www.inep.gov.br>, levantamento versão preliminar de 2008.

últimos anos presenciamos uma expansão significativa dos cursos a distância, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Evolução da oferta de cursos de graduação a distância



FONTE: INEP (<http://www.inep.gov.br>)

Que motivos levam as instituições de ensino superior, especialmente as universidades, a criarem cursos de graduação a distância? Estariam essas instituições movidas por pressões do mercado ou direcionadas por objetivos educacionais voltados realmente para a democratização do conhecimento de qualidade nos diferentes setores da sociedade?

A partir dessas indagações, realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para determinar a existência de pesquisas que tratassem da oferta de cursos de graduação a distância no país. Este levantamento considerou apenas o período dos últimos cinco anos (2004-2009), por ser esta oferta muito recente. Constatamos que a problemática proposta é pouco explorada, pois apesar de encontrarmos 294 estudos que abordem temas como graduação a distância ou ensino superior a distância, nenhum deles discute os critérios utilizados para a oferta dessa modalidade de ensino.

Levantamento semelhante foi realizado em periódicos⁶, sendo encontrados 24 artigos (em um total de 310 trabalhos analisados – 11%) cujos títulos guardam alguma proximidade com a problemática do estudo; todavia em uma análise mais aprofundada, identificamos o mesmo cenário referente às dissertações e teses: nenhum artigo tem como foco os critérios utilizados pelas universidades na oferta de cursos de graduação a distância. Assim, concluímos que, além da atualidade, as indagações propostas contribuem para a complementação de pesquisas e conhecimentos na área da Educação a Distância (EAD).

1.2. OBJETIVO E QUESTÕES DE ESTUDO

Com base nas indagações apontadas e no que encontramos nos levantamentos realizados, elaboramos o seguinte objetivo geral para a presente pesquisa: investigar os motivos e critérios que levam as universidades públicas a oferecer cursos de graduação a distância. No bojo deste objetivo se inscrevem as seguintes questões de estudo:

- (a) que cursos de graduação vêm sendo oferecidos a distância por essas universidades?
- (b) que setor(es) da universidade se responsabiliza(m) pela oferta desses cursos?
- (c) o que se estabelece no objetivo geral desses cursos em termos de formação profissional?
- (d) que propostas desenvolvem para fomentar a pesquisa como elemento fundamental da atividade universitária, com vistas à formação de profissionais críticos?
- (e) que critérios orientam essas universidades na oferta de seus cursos a distância?

⁶ Periódicos como: Educação em Revista, Cadernos de Educação, Revista Portuguesa de Educação, Revista Brasileira de Política e Administração em Educação.

1.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Ao escolhermos as questões apresentadas anteriormente, inserimos nosso estudo em uma abordagem quanti-qualitativa de pesquisa. Strauss e Corbin (2008) destacam que um dos elementos que define o tipo de abordagem a ser adotado é a natureza do problema. A dimensão qualitativa se volta para a complexidade de uma dada situação, buscando compreender e clarificar os processos vivenciados por grupos sociais e oferecer contribuições ao aprofundamento do objeto de estudo (OLIVEIRA, 1977, *apud* GONZAGA, 2006). Situa como uma de suas preocupações a descrição detalhada de situações, eventos, pessoas e comportamentos passíveis de serem observados; ela incorpora o que os participantes (sujeitos do estudo) dizem, registrando experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal como eles brotam nas situações observadas e analisadas (GONZAGA, 2006).

Para Strauss e Corbin (2008) os resultados da pesquisa qualitativa não se vinculam a procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação. Ainda que alguns dados possam ser quantificados, o grosso dos resultados e conclusões é derivado de processos interpretativos, interessados em conceitos e relações entre os dados obtidos, permitindo, assim, a organização de um esquema explicatório de cunho teórico.

De acordo com Alves-Mazzotti (2000) uma outra característica fundamental da abordagem qualitativa é a diversidade metodológica, o que favorece tanto o aprofundamento do objeto de pesquisa como o cruzamento de informações, dando maior confiabilidade aos resultados encontrados.

Para Santos Filho (1997), no entanto, não há como dissociar qualidade de quantidade e esta perspectiva orientou nossos procedimentos de coleta e análise dos dados.

Tendo esses pressupostos como suporte metodológico, escolhemos os procedimentos de coleta de dados a seguir descritos. Em um primeiro momento, levantamos, via navegação na internet, as universidades públicas do país que oferecem cursos de graduação a distância, distribuindo os dados encontrados

segundo as regiões geográficas do país. Em seguida, foram acessadas as *homepage* de cada universidade (a lista das universidades brasileiras é encontrada no Ministério da Educação⁷) e nelas localizados os setores que oferecem os cursos de graduação a distância, de modo a obter os dados necessários e a indicação de um contato (*e-mail*, endereço convencional ou telefone), que pudesse ser acessado, na segunda etapa da pesquisa. Buscou-se com este levantamento encontrar alguns aspectos considerados importantes para a pesquisa como a tendência da localização do setor responsável pela oferta na estrutura da universidade e os objetivos gerais dos cursos, sobre os quais foi conduzida uma análise de seus conteúdos com vistas a esclarecer o que dizem a respeito da formação profissional pretendida, determinando se existe (ou não) subordinação às necessidades do mercado. Nesta etapa ainda foram rastreadas disciplinas voltadas para a pesquisa acadêmica nas estruturas curriculares dos cursos em oferta. No segundo momento, foi encaminhado um questionário⁸ idêntico para todos os contatos obtidos, composto de perguntas abertas e fechadas, que buscou coletar dados relacionados aos critérios que levaram as universidades a escolher e implementar determinados cursos de graduação a distância. Como apresentamos, no capítulo 4, diante do não retorno dos questionários, incluímos uma entrevista nos procedimentos de coleta de dados como estratégia de complementação.

Estabelecemos que a análise dos dados numéricos coletados seria feita com apoio de tratamento matemático simples, envolvendo médias e percentuais. Já as informações retiradas das *homepage* sobre os motivos e critérios das universidades para a escolha de seus cursos a distância, foram estudadas com apoio de orientações da técnica de Análise de Conteúdo. Esta técnica admite que por trás de um discurso, geralmente simbólico e polissêmico, seja ele escrito ou oral, esconde-se um sentido que convém desvendar (BARDIN, 2004). Assim, conforme orientação de Franco (2007), o que se espera é descobrir o “conteúdo

⁷ <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=282&Itemid=298>>

⁸ Os questionários serão enviados acrescidos de toda a documentação e informação necessária quanto à realização da pesquisa, isto é, carta de apresentação, termos de participação e sigilo e outros.

latente” nos discursos dos sujeitos da pesquisa, usando-se processos de inferência lógica, que permitam ao pesquisador visualizar pensamentos, idéias, valores, percepções, posições e contradições que extrapolam o conteúdo manifesto (explícito) nas falas. Os resumos quantitativos, na forma de tabelas e gráficos, foram usados para ajudar a compreensão das falas.

Seguimos as orientações de Rizzini *et al* (1999) quanto à necessidade de se ter sensibilidade e atenção tanto aos dados qualitativos como aos quantitativos para garantir a necessária objetividade e utilidade da pesquisa.

Os resultados obtidos após a análise das informações encontradas em campo (*homepage* e questionário) foram, então, confrontados com o que recolhemos de significativo na revisão bibliográfica sobre a problemática da EAD no ensino superior, havendo sempre o cuidado de verificar a pertinência das abordagens teóricas em relação ao nosso objetivo e questões de estudo.

Considerando a forma como os dados foram coletados e analisados, dividimos a dissertação em cinco capítulos: o primeiro, ora em conclusão, tem por finalidade oferecer ao leitor uma visão geral da pesquisa; o capítulo 2 apresenta um panorama histórico da trajetória da universidade, situando esta instituição como contexto mais amplo de nosso estudo; em seguida, no capítulo 3, se insere a abordagem teórica necessária à análise dos dados encontrados na pesquisa de campo; no capítulo 4, registramos os resultados, sendo dividido em duas partes: documental – com dados retirados das *homepage* (entendemos que as páginas das universidades e seus respectivos *links* constituem documentos oficiais); e respostas ao questionário e a entrevista. Por último, no quinto capítulo, são tecidas as conclusões do estudo, estabelecidas a partir do confronto teoria – resultados do estudo de campo.

2. UNIVERSIDADE: DEFINIÇÃO E TRAJETÓRIA

O presente capítulo apresenta uma breve trajetória da instituição universidade, buscando contextualizá-la em nosso país, com destaque para o fortalecimento das universidades públicas. Consideramos que o entendimento da expansão da EAD no cenário da educação superior está entrelaçado ao conhecimento de pontos fundamentais que marcam a história da universidade. Nesta trajetória se destacam as duas concepções de que deram origem à universidade moderna, a saber: a idealista e a utilitarista, ou funcional, que vão determinar os dois pilares da universidade contemporânea: o ensino e a pesquisa.

2.1. NASCIMENTO E EVOLUÇÃO DAS UNIVERSIDADES

As universidades surgem na Idade Média, por volta do século XIII. Os historiadores, em sua maioria, entendem que a primeira foi a de Salamanca (Espanha), instalada em 1218 (ELLAURI; BARIDON, 1958). Todavia, a gênese desta instituição ancora-se nas corporações de ofícios, surgidas em fins do século XI e início do século XII, caracterizadas como agrupamentos, ou associações, de artesões que, em determinado local, ensinavam aos seus aprendizes a arte de um ofício. As corporações se expandiram pela Europa a partir do crescimento comercial favorecido pelas Cruzadas, que ligou o ocidente ao oriente (contato com bizantinos e muçulmanos). As novas relações econômicas e sociais deram margem ao surgimento de uma classe social – a burguesia – que logo percebeu a necessidade de se apropriar de conhecimentos que pudessem garantir a consolidação de seu espaço, tendo como desafio enfrentar a hegemonia da Igreja como instituição detentora do saber. A burguesia nascente contribuiu para o surgimento das universidades, na medida em que estas foram vistas não apenas como um local de saber, mas como instrumento para o domínio de conhecimentos capazes de sustentar o enfrentamento da nova ordem econômica e social, ao

mesmo tempo em que permitia usufruir de privilégios até então destinados à nobreza e ao clero (CUNHA, 2001).

Segundo Larroyo (1982, p.327) várias circunstâncias determinaram o nascimento e desenvolvimento das universidades européias, que são consideradas as primeiras universidades nos moldes que conhecemos hoje, porém ele nos lembra que:

a cultura árabe atingiu o clímax nos séculos X, XI e XII. [...] Suas instituições de ensino superior não só cultivavam as 'artes liberais'; eram também centros de investigação científica e de alta docência; com a Física, a Medicina, a Matemática, alternavam a Filosofia e a Teologia; centros que aspiravam à *universalidade do saber*, de um saber, por certo, muito mais avançado, nessa época, do que o do Ocidente.

O desenvolvimento do Oriente atraiu sábios cristãos desde o movimento das Cruzadas e aproximou as culturas; tal intercâmbio também impulsionou as escolas monásticas e catedralícias que acabaram por se transformar, por volta do século XV, em centros de ensino superior – os *Studium Generalis*, que podem também ser chamados de *Universitas*. Estes surgiram por volta do século XII na Europa como “uma associação de alunos e mestres para a transmissão e aprendizagem de conhecimentos ‘desinteressados’, ou seja, sem uma aplicabilidade imediata” (VEIGA, 2007, p.17). Sendo a Educação, nesta época, monopólio da Igreja, boa parte das instituições de ensino superior estavam a ela associados.

Além das *Universitas*, não se pode deixar de considerar na origem das universidades as *Universitates* ou *Universi*. Como relata Veiga (2007, p.17), tratava-se de corporações de ofício, fruto de demandas da urbanização e de seu comércio; e eram “organizadas de forma sistemática, congregavam pessoas de um mesmo ofício que se submetiam a estatutos regimentais”; nelas também eram definidos todos os aspectos da relação mestre - aprendizes.

Muitos autores destacam o fato de que essas instituições no princípio não foram associações de múltiplos saberes; somente por volta do século XIV é que os estudos começaram a assumir maior generalidade, porém mantinham as características originais das corporações que as originaram, permanecendo autônomas através de seus estatutos, que variavam de acordo com a localidade

da corporação. No século XV as *Universitas* deixaram de designar um agrupamento de indivíduos / alunos e começaram a se ligar a prédios escolares (na maioria das vezes aos colégios eclesiásticos)

Do ponto de vista teórico, cabe dizer que a instalação das universidades na Europa tem a ver com o aprofundamento filosófico iniciado com a Escolástica⁹, no qual se busca justificar a fé pela razão.

Ellauri e Baridon (1958) afirmam que a fundação das universidades se generalizou rapidamente pela Europa. As cidades favoreciam o seu estabelecimento, sendo que reis e papas lhes concederam inúmeros privilégios. Estes autores apontam as mais famosas: Bologna, Salerno, Montpellier, Salamanca, Praga, Viena, Oxford, Cambridge, e conferem destaque a de Paris que, durante o século XIII, se constitui no centro mais brilhante de estudos da Europa. Destacam, também, que nas universidades medievais, além dos conhecimentos que eram dados em outras escolas já existentes (as chamadas sete artes que incluíam o *trivium* – gramática, lógica e retórica; e o *quadrivium* – aritmética, geometria, astronomia e música), estudava-se teologia, medicina e leis, sendo outorgado o título de doutor a quem se graduava nestes conhecimentos. O estudo das leis incidia sobre o direito canônico (referente às leis da Igreja) e o direito romano, sendo o primeiro de grande utilidade prática na medida em que era aplicado em todos os tribunais eclesiásticos.

Segundo Zainko (1998), ainda que as universidades tenham nascido sob a égide da Igreja, aos poucos foram passando para o controle das cidades e do poder político local que, face às grandes mudanças, passaram a ter necessidade de pessoas letradas, especialmente juristas, que pudessem organizar o arcabouço doutrinário das ideologias que garantiam a conservação do poder. Tal arcabouço vai amparar o nascimento do estado moderno com suas monarquias.

Cunha (2001, p. 150) ressalta uma crítica que muitos autores fazem à universidade medieval: ainda que ela tenha surgido no processo de transição

⁹ A Escolástica pode ser entendida de uma forma restrita, relacionando-a às disciplinas ministradas nas escolas medievais; ou ainda de uma maneira mais ampla atrelando-a à tendência filosófica da Igreja, cujo propósito cristão residia na busca às verdades espirituais. Como método, a escolástica traduz-se no domínio da palavra pelo mestre, o debate entre mestre e discípulos e as formas literárias.

entre o pensamento teológico do feudalismo e o racionalismo do capitalismo emergente, ou seja, “entre o mundo espiritual e eterno da Idade Média e o mundo temporal e terreno proposto pelo Renascimento”, não conseguiu, em seus primórdios, inserir-se no grande projeto de renovação da Renascença, ficando presa à disseminação de conhecimentos ultrapassados.

Um fato é irrefutável: a vida das universidades movimentou as cidades; portanto pode-se afirmar que o nascimento dessas organizações está associado à história da urbanização da Europa, ocorrida a partir dos séculos X e XI, como aponta Veiga (2007). Sua estruturação enquanto instituição social evidencia a herança greco-romana assumida tanto no contexto do Oriente Islâmico quanto no Ocidente Cristão (WANDERLEY, 1986).

Verger (1990) se refere a três modalidades de universidade, considerando a forma de sua criação enquanto instituição: (a) as universidades espontâneas - seriam aquelas oriundas de escolas pré-existentes; (b) as formadas por migração, isto é, aquelas instaladas a partir de corporações de mestres e alunos dissidentes de outras instituições; e (c) as instituídas por autoridades religiosas ou da nobreza. De acordo com este autor, a forma de criação da universidade lhe confere determinadas características.

Os séculos seguintes, XVI e XVII, foram marcados por inúmeras transformações e pela expansão das universidades européia: novas instituições foram criadas, surgiram as academias e sociedades científicas; porém, a partir do século XVII, a necessidade de reformas universitárias se tornou cada vez mais evidente. Este cenário não foi diferente durante os séculos seguintes – XVIII e XIX – o que leva muitos autores a destacarem o fato de que as universidades passaram pela época moderna ávidas por reformas e desafiadas por renovações.

Ao longo desses últimos séculos (XVIII e XIX) surgem dois marcos definitivos na história da universidade: a criação do modelo napoleônico de universidade – voltado para a preparação profissional; e do modelo alemão – dirigido à crítica. Segundo Cunha (2001, p. 150) a “universidade napoleônica sofre a influência da revolução burguesa e sua metanarrativa legitimadora é o estado e a cidadania”. Já o modelo alemão tem como “metanarrativa de legitimação a

emancipação do homem, que sofre influência do romantismo alemão”. Portanto, são destes modelos que surgem as funções precípuas da universidade contemporânea: a formação e a pesquisa.

O início do século XIX marca o distanciamento da universidade de sua herança medieval. A disseminação da revolução industrial coloca a universidade diante do desafio de preparar o homem para o mundo do trabalho. Neste contexto emerge o modelo americano de universidade, dirigido ao ensino superior de massa que visava formar a nova elite urbana e industrial. Este modelo se funda em uma perspectiva utilitarista, baseada na crença do progresso econômico (ZAINKO, 1998).

Boaventura (1986) distingue duas concepções de universidade: a idealista – que se desenvolve a partir de normas próprias, nela se enquadrando as universidades inglesa e germânica, tendo na pesquisa a sua principal finalidade; e a funcional ou utilitária – que vê a instituição ligada aos serviços a serem prestados à sociedade, integrando ensino e pesquisa (universidade francesa, americana e soviética).

Esses dois modelos vão influenciar duas das mais importantes universidades do Brasil, a UFRJ e a USP, em suas primeiras décadas de funcionamento, sendo que estas duas instituições foram tomadas como modelo por muitas outras universidades (PAULA, 2002).

Portanto, compreender a universidade brasileira, hoje, demanda reconhecer os marcos conceituais de sua criação e a forma como estes se expandiram pelo país.

2.2 DEFINIÇÕES E FUNÇÕES

Diversas são as definições que podemos adotar para o termo universidade. Na busca de uma, encontramos a de Wanderley (1986, p.9) na qual ela é vista

como o lugar historicamente apropriado para a criação e divulgação do saber, para o desenvolvimento da ciência, para a formação de profissionais de nível superior, técnicos e intelectuais que os sistemas necessitam.

Já Demo (2005, p.1) salienta que “a universidade seria a casa privilegiada do conhecimento e da dinâmica de sua construção e reconstrução sem fim”. Outros afirmam que a universidade pode ser entendida como um aparelho ideológico¹⁰ privilegiado da formação social.

Podemos, então, perceber que a definição de universidade está diretamente ligada à sua função e papel social. Neste sentido, encontramos a posição de Buarque (1994, p.216) quando preconiza que “a universidade tem um papel permanente: gerar saber de nível superior para o funcionamento da sociedade”. Por outro lado, não se pode deixar de considerar outras definições, como a de Dias Sobrinho (2005), que situa a universidade como uma instituição com papel reflexivo, cultural e civilizacional na sociedade, reproduzindo e/ou transformando a realidade social constantemente. Para este autor há uma intrínseca relação entre universidade, sociedade e democracia.

Segundo Fávero (2003), seriam funções da universidade: a criação de conhecimento por meio da pesquisa científica e a formação de profissionais especializados nas diversas áreas bem como de cidadãos capazes de refletir criticamente sobre a realidade. Assim, de maneira bastante específica, cabe afirmar, tal como nos lembra Santos (2005), que a universidade é o principal espaço para o desenvolvimento da pesquisa, não podendo, portanto, desarticular sua função científica de seu conceito.

Para que essas funções sejam exercidas plenamente pelas universidades devemos inserir em nossa tentativa de definição a questão da autonomia. Este tema dá margem a amplos e complexos estudos, o que não cabe em nossa pesquisa. Todavia, convém lembrar que para o adequado funcionamento de uma instituição, que se propõe como formadora de especialistas, gerando conhecimento através da pesquisa, é preciso liberdade de atuação – liberdade esta assegurada por sua autonomia; isto é, possibilidade de se auto-gerir e definir rumos e objetivos. É sabido que a autonomia, principalmente no Brasil, ainda é

¹⁰ Esta visão tem como base a teoria de Louis Althusser. Segundo este filósofo francês os aparelhos ideológicos são meios utilizados pelo Estado para garantir a reprodução das relações de produção através da disseminação contínua da ideologia dominante (ALTHUSSER, 1985).

uma realidade distante e ameaçada, como veremos no capítulo que se segue, porém é característica definidora desta organização social¹¹. Para nós esta questão ganha relevância, uma vez que buscamos investigar os critérios que levaram as universidades a ofertar determinados cursos de graduação a distância.

Como organização inserida na sociedade e diretamente relacionada à sua transformação e manutenção, a universidade constitui algo de difícil definição. Ao longo de sua história muitas foram as alterações sofridas tal como salienta Fialho (2000, apud CUNHA, 2001, p.151): “não existe um conceito único e universalmente válido de universidade, nem suas funções são as mesmas em tempos e espaços diferentes”. Assim, é impossível dissociar os conceitos de universidade de questões relativas à(o): cultura, ciência, ensino superior, pesquisa e outros. Da mesma maneira, não podemos descolá-los de questões políticas e aspectos econômicos; afinal a universidade é uma instituição historicamente situada, por isso, cabe sempre explorar um pouco seu nascimento e evolução.

2.3 AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Nas Américas o surgimento das universidades data do século XVI. México, Cuba, Peru, Chile, Argentina e outros já possuíam suas universidades neste período; sendo que no ano da independência do Brasil (1822), já existiam 27 universidades na América Latina e nenhuma em nosso país.

A primeira universidade brasileira só foi criada no século XX. Historiadores listam diferentes razões para o atraso no surgimento de tais instituições, entre eles Cunha (1989, p.39), que destaca:

Primeiro, a proibição de universidades no Brasil colônia [...]. Segundo, a prevalência do modelo napoleônico voltado para o ensino profissional [...]. Terceiro, a influência positivista, que via na universidade uma instituição estruturalmente comprometida com o *ancien regime*. Quarto, a grande dimensão do país e dispersão da população.

¹¹ Não entraremos neste estudo nas discussões que estão na base dos questionamentos acerca das diversas reformas de Estado que, segundo autores como Chauí (2001), Santos (2005), Dias Sobrinho (2005) e outros transformaram a universidade em uma organização social, deixando esta de ser considerada uma instituição social. (Minguili, 2008) Utilizamos aqui estes conceitos como sinônimos.

O mesmo autor, refletindo sobre o distanciamento entre a criação das universidades nos países da América de colonização espanhola e o Brasil – colonização portuguesa, ressalta que, apesar de muitos argumentarem que Portugal bloqueava¹² o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, a fim de evitar o cultivo das ciências, letras e artes na colônia, se fosse este o intuito da metrópole, isto é, se Portugal quisesse monopolizar o ensino superior não teria liberado a criação de tantos cursos de Filosofia e Teologia nos colégios jesuítas.

Citando Faria¹³, Cunha (2007) combate o argumento do bloqueio, afirmando que a criação anterior das universidades nos países de colonização espanhola foi necessária uma vez que a Espanha encontrou em suas colônias culturas mais desenvolvidas. Para garantir a disseminação da cultura dominante (a espanhola) as instituições de ensino superior teriam sido essenciais. Logo, nestas colônias as universidades exerceram funções semelhantes às dos colégios jesuítas no Brasil.

Ainda segundo Cunha (2007), referindo-se ao estudo de Faria, devemos considerar também a diferença de recursos entre as metrópoles. No século XVI (quando foram criadas as universidades na América Latina) a Espanha possuía oito universidades em seu território; já Portugal apenas uma. Além disso, como nos lembra este autor o conceito de universidade é bastante amplo, de maneira que é possível até se questionar se as universidades das colônias espanholas não eram equivalentes aos colégios jesuítas da Bahia ou do Rio de Janeiro, por exemplo.

Independentemente dos períodos de criação, as universidades da América Latina guardavam a premissa de formação das elites e estavam baseadas no modelo francês que diplomava os alunos para o exercício profissional.

No Brasil, durante os séculos XVI e XVII, a educação estava centralizada nas mãos da Companhia de Jesus e, com isso, as poucas experiências de ensino

¹² Quanto a este bloqueio Veiga (2007, p.63) ressalta que o “pacto colonial previa a continuidade dos estudos na Universidade de Coimbra – e determinava a proibição de fundar algum centro de estudos superiores para carreiras liberais no Brasil”.

¹³ Cunha cita o estudo de Julio Cezar Faria (FARIA, J. *Da fundação das universidades ao ensino na Colônia*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952)

superior ficaram a ela atreladas, através dos estudos superiores nos colégios da Bahia, Olinda, Rio de Janeiro e, posteriormente, do Maranhão, São Paulo e Pará.

No século XVIII, inúmeras transformações políticas, econômicas e culturais (aí se destacando o Iluminismo), marcaram a Europa, atingindo também Portugal e, conseqüentemente, o sistema educacional brasileiro. Neste período, com a ampliação das relações comerciais entre Portugal e Inglaterra, foram se fortalecendo idéias liberais e, no seu rastro, uma estrutura capitalista que permeou a metrópole e suas colônias. Em paralelo, buscava-se o enfraquecimento da Igreja. Estes fatos culminaram na expulsão, em 1759, dos jesuítas do Brasil, desestruturando todo o sistema educacional existente, que assim permaneceu até 1808, ocasião da chegada da família real ao Rio de Janeiro.

Não se pode, no entanto, desconsiderar, neste intervalo (1759-1808) a tentativa da Igreja de recompor suas atividades educacionais e, nesta direção, se destaca a criação dos Seminários de Mariana (1750) e Olinda (1800) voltados para estudo superiores, especialmente Filosofia e Teologia.

Segundo a Revista de História da Biblioteca Nacional¹⁴ cabe destacar o Seminário Nossa Senhora da Boa Morte, mais conhecido como Seminário de Mariana, por localizar-se na então vila de Mariana. Este seminário permitiu à população mineira, especialmente suas elites, um aceso mais fácil à educação superior, com vistas ao estudo de Teologia. Também oferecia a preparação para a continuidade dos estudos na Europa, além de atender à formação de religiosos. Criado em 1750, teve entre seus alunos o cônego Luís Vieira da Silva, que participou da Inconfidência Mineira. Já o Seminário de Olinda (Pernambuco), fundado pelo bispo Dom Azeredo Coutinho (1800), segundo Sellaro (1998), veio a e constituir em pólo de irradiação do liberalismo, alimentando movimentos revolucionários do nordeste. Tinha como modelo o Colégio dos Nobres de Lisboa, sendo considerado, durante muitos anos, o melhor colégio secundário do Brasil. À época, o seminário de Olinda foi inovador porque buscava levar seus alunos à crítica e ao discernimento.

¹⁴ Informação contida no nº 02/09/2007, postada em <http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=490.aceso4/maio/2010>

A transferência da sede da metrópole para o Brasil impulsionou o desenvolvimento cultural do país e seus reflexos foram sentidos no âmbito educacional e no campo dos estudos superiores. Veiga (2007, p.141) destaca

a criação de academias e aulas, principalmente no Rio de Janeiro: Academia Real da Marinha (1808), Aula de Economia Política (1808), Escola de Anatomia e Cirurgia (1809), Aula de Comércio (1809), Academia Real Militar (1810) e Aula de Botânica (1812). Na Bahia é implantada a Escola de Cirurgia (1808) e em Pernambuco um curso de matemática (1814).

Neste contexto “as primeiras unidades do novo ensino superior apareceram sob a forma de aulas e cadeiras. Estas eram unidades de ensino de extrema simplicidade” (CUNHA, 2007, p.91).

Diante da ausência da Igreja como instituição social responsável pela educação, o Estado passou a exercer este papel a partir de decretos e estatutos baseados na lógica europeia. A maior parte dos estudos de nível superior no Brasil ficou, então, concentrada nas Academias Militares, estudos estes não só nas áreas de Engenharia e Matemática como também na da Medicina. Com a transferência da corte para o Rio de Janeiro ampliou-se a preocupação com a defesa militar da colônia. Assim, em 1808, foi criada a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares. Também em 1808 foram instalados os cursos de anatomia e cirurgia dirigidas à formação de cirurgiões militares que atuavam no Hospital Militar. A esses cursos se somaram outros: o de medicina (1809) que veio a constituir-se, em 1813, na Academia de Medicina e Cirurgia de Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2000). Por volta de 1810 foi fundada a Escola Politécnica que desvincula alguns cursos da organização militar. De qualquer forma, o ensino superior permanecia estruturado em sistemas isolados, mas surgiam tentativas de reuni-los em uma universidade.

Em 1822, com a proclamação da independência do Brasil impulsionada por ideais liberais, dá-se a instalação de novos cursos superiores voltados para a formação da “nova nobreza” ligada às oligarquias agrárias.

Ao longo do século XIX, mais especificamente até 1879, os poucos cursos superiores eram da alçada administrativa do governo central e somente

frequentados por homens. Na época existiam no país duas faculdades de Direito, duas de Medicina, uma de Farmácia e duas de Engenharia, além das Academias Militares e das aulas avulsas, ministradas nas diferentes áreas de conhecimento.

De maneira geral, o ensino superior brasileiro foi bastante criticado pela pouca atividade científica, que só ocorreu de forma localizada e esporádica. Todavia, eram crescentes as discussões acerca da criação de uma universidade: de um lado os liberais favoráveis a esta criação e de outro, os positivistas contrários a tal instalação. Ao mesmo tempo, a República e a abolição eram defendidas e as instituições de ensino superior passaram a ser espaços importantes para a disseminação de tais ideias.

Logo nos primeiros anos da República, em 1891, na constituição promulgada, o ensino superior permaneceu sob o controle da União, porém surgia a possibilidade de iniciativas estatais e privadas. Em 1892 foi instituído o Código das Instituições de Ensino Superior para regulamentar a criação de escolas superiores. Tal fato deu condições para a instalação, em 1909, da Universidade de Manaus; esta, no entanto, derivada de iniciativas privadas, sucumbiu em 1926 quando a região entrou em declínio econômico. Em 1920, por meio de um decreto, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro¹⁵, reunindo a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica e a Escola de Medicina e seu modelo foi seguido pela Universidade de Minas Gerais, criada em 1927 (MENDONÇA, 2000).

Em 1925, a reforma Rocha Vaz equiparou faculdades e estabeleceu que outras universidades poderiam ser criadas na Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo e Rio Grande do Sul, nos moldes da Universidade do Rio de Janeiro.

Durante a era Vargas dá-se início à organização do ensino superior no Brasil, pois, neste período, foram criados o Conselho Nacional de Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Surgem também nesta época as Universidades Católicas. Cabe destacar que os anos trinta do século passado correspondem a um período de grande desenvolvimento nacional, ocasião em que são discutidas muitas ideias acerca da relação sociedade-democracia. Neste

¹⁵ Posteriormente esta instituição passaria a ser designada de Universidade do Brasil (de 1937 a 1965) e Universidade Federal do Rio de Janeiro, a partir de 1965.

contexto, é divulgado o Manifesto dos Pioneiros¹⁶ (1932) que, além de apontar para os fins da Educação de forma geral no país – seus dilemas e caminhos – propunha uma universidade gratuita com a introdução do espírito cultural e científico; uma universidade para além da formação técnico-profissional, caracterizada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim, a universidade foi concebida como um local de crítica e debates políticos, sociais, morais e estéticos.

Na década de trinta destaca-se a criação da Universidade de São Paulo - USP (1934) que, em última instância, buscava dar à São Paulo a hegemonia na vida política do país pela via das ciências (e não das armas). Já a Universidade do Brasil, criada no governo Vargas (1937), tinha como finalidade principal o controle e a padronização do ensino superior em todo o território nacional. Àquela ocasião ficou bem nítida a íntima relação entre Estado e Universidade, o que serviu para podar sua autonomia (MENDONÇA, 2000).

Nos anos 50, o país experimentou maior desenvolvimento social e econômico, o que gerou uma demanda por maior especialização dos trabalhadores e, desta forma, aumentou a procura por cursos superiores. Ainda que restritas, as oportunidades de ingresso no ensino superior ampliaram-se e durante a segunda fase do governo de Getúlio Vargas se dá o processo de federalização das universidades, tendo sido criado o Conselho Federal de Educação (CFE) (VEIGA, 2007).

A década de sessenta foi marcada por intenso debate em torno da necessidade de reforma universitária, sobretudo no âmbito estudantil, mas com o golpe militar de 1964 a reforma assumiu outras direções. A crise se agravou no decorrer dos anos iniciais do Regime Militar (a partir de 1966), o que acabou gerando movimentos de protesto com vistas a oferta de mais vagas nas universidades. Neste período, caracterizado como ditatorial, é promulgada a Lei n.5540/68 que, com seus 52 artigos, trouxe um novo modelo de universidade, orientado pela indissociação entre o ensino e a pesquisa, que o associa ao

¹⁶ Tal documento é um marco para a educação brasileira. Assinado por 26 intelectuais renomados, o Manifesto dos Pioneiros apresentava 12 itens nos quais foram apresentadas as expectativas acerca da educação nacional: suas diretrizes, finalidades, valores, processos, papel do Estado, formação de professores; abordando desde a educação básica à educação superior.

modelo americano de universidade. Com ele se instituiu a estrutura departamental e o sistema de créditos, extinguiu-se a cátedra e impulsionou-se a pós-graduação, cabendo ainda salientar que neste período se organiza a carreira do magistério superior (VIEIRA, 2005). Os Atos Institucionais, baixados neste período atingiram profundamente a universidade, trazendo para o seu interior o controle, a censura e repressão.

Paradoxalmente, nesta época se dá a criação de diversas universidades públicas, ao todo 16, sendo deste período a Unicamp e a Unesp. Vieira (2005) afirma, no entanto, que neste período ocorre uma expansão desordenada do ensino superior, com a criação de diversas universidades privadas. Assim, os anos 70 assistiram a um expressivo crescimento no número de instituições de ensino superior, todas fiscalizadas e reguladas pelo Ministério da Educação. Neste contexto conviveram instituições de primeira linha, voltadas para a pesquisa, geralmente as universidades públicas, e outras de segunda linha, direcionadas apenas para o ensino.

Com o processo de industrialização do país e sob a influência de acordos entre Brasil e EUA fortaleceu-se a tendência tecnicista e profissionalizante do ensino e a mercantilização da Educação. Na década de noventa do século passado, mais especificamente a partir de sua metade, ocorre um processo de sucateamento das universidades públicas, expresso, sobretudo, por grande número de aposentadorias precoces, falta de verbas para a manutenção institucional com um mínimo de qualidade, contratações temporárias de professores (docentes substitutos) que não garantem o vínculo institucional. É no bojo deste cenário de sucateamento que se verifica um interesse do ensino superior pela EAD (FIGUEIREDO, 2005).

A explicitação dessa trajetória é importante para evidenciar que a inserção / expansão da EAD no ensino superior tem como ' pano de fundo ' uma crise bastante complexa da universidade em nosso país.

3. GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E CIBERCULTURA: UM CENÁRIO QUE MARCA A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para compreender a expansão da EAD no ensino superior em nosso país é preciso ir além da trajetória da universidade apresentada no capítulo 2. Nosso estudo exige o aprofundamento de três conceitos sob os quais se inscreve tal expansão, a saber: globalização, neoliberalismo e cibercultura. Assim, o presente capítulo aborda o cenário contemporâneo que entrelaça essas três dimensões, buscando estabelecer relações e implicações com o campo educacional, mais especificamente com a modalidade de ensino-aprendizagem a distância.

3.1 GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E CIBERCULTURA: UM NOVO CENÁRIO

A palavra global surgiu há mais de 400 anos, mas o termo globalização, dela derivado, só começa a ser utilizado a partir da década de 60 do século passado, sendo reconhecido pela Academia nos anos 80 (MAGALHÃES, 2004).

Na realidade, o fenômeno da globalização não é novo, pois antecede à modernidade e ao nascimento do capitalismo. Alguns autores (PEREIRA, 2007) afirmam que as grandes navegações do século XV, que permitiram o descobrimento de outros continentes e das rotas marítimas que alcançavam as chamadas 'Índias' (oriente próximo, Índia, Japão, China), e provocaram um intenso movimento comercial com ampla integração de dinâmicas econômicas de praticamente todas as partes do globo, envolvendo recursos materiais e humanos, a troca de mercadorias, o movimento de capitais e o incremento de inovações tecnológicas e institucionais, podem ser visualizadas como o ponto de partida de sucessivas levas de globalização que vão desembocar na sua expressão mais recente. Pereira (idem) nos esclarece que a segunda onda deste fenômeno tem seu início nos primórdios do século XIX, alimentando-se da hegemonia britânica derivada da Revolução Industrial, da ampliação da navegação no Atlântico Norte e da adoção de políticas de liberalização de medidas restritivas ao comércio. Esses

aspectos vão contribuir decisivamente para o amadurecimento de uma economia baseada no mercado, assentada na produção industrial de larga escala, no comércio internacional, na expansão do capital de países europeus no âmbito de suas colônias. Afirma, também, que entre 1815 e 1914 (antes da Primeira Guerra Mundial) o comércio mundial crescia à ordem de 3,5% ao ano. Para este autor o intervalo de 30 anos que vai da Primeira Guerra ao final do Segundo Conflito Mundial, nele se incluindo a grande Depressão de 1929, interrompeu a onda de globalização iniciada com a Revolução Industrial. Por último, Pereira (idem) situa a atual onda de globalização a partir dos anos 70 do século passado, relacionada principalmente ao abandono do ouro como padrão internacional, o que permitiu a eliminação dos controles de fluxos de capitais, tanto em países centrais como periféricos. Esta globalização se acentuou desde o fim da 'guerra fria', tendo como elementos fundamentais: (a) maior abertura de mercados ao comércio e investimento externo, o que significa menos protecionismo; (b) menor regulação nas trocas comerciais e financeiras, especialmente no chamado mercado financeiro (bolsas de investimentos); e (c) a contribuição oferecida pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos mais variados processos que perpassam a vida humana.

Para Fonseca (1996), o fenômeno contemporâneo da globalização constitui uma síntese das transformações radicais pelas quais vem passando a economia mundial desde o início dos anos 80. Cita como suas dimensões básicas: a aceleração do tempo e a integração do espaço e salienta um paradoxo que vem marcando a nova realidade: quanto mais economizamos tempo, mais carecemos dele. Na mesma linha de Pereira (2007), Fonseca (op. cit.) elenca as três forças poderosas que articulam a globalização: (a) a terceira revolução tecnológica (tecnologias ligadas à busca, processamento, difusão e transmissão de informações; inteligência artificial; engenharia genética); (b) a formação de áreas de livre comércio e blocos econômicos integrados (União Européia, Nafta, Mercosul, etc.); e (c) a crescente interligação e interdependência dos mercados físicos e financeiros em escala planetária.

De acordo com Leão (2004), diversos autores concordam quanto às características da globalização: (a) predomínio das finanças sobre a produção – há uma crescente importância, em escala planetária, da estrutura financeira; (b) importância do conhecimento – este passa a ser visto como fator indispensável à produção, ou seja, as indústrias passam a ser organizadas com base no conhecimento, de modo que possam se tornar competitivas, colocando no mercado produtos com alto padrão de qualidade. Nesta perspectiva, crescem as empresas em busca dos certificados de qualidade que garantem a venda de produtos em um mercado internacional. O conhecimento é visto como estrada universal, elemento que rompe fronteiras; (c) há uma busca contínua por desenvolvimento tecnológico, de modo a evitar-se o ‘atraso tecnológico’ – verifica-se uma crença generalizada de que países tecnologicamente atrasados estão fadados à dependência político-econômica; (d) as corporações multinacionais exercem grande influência nos Estados, sejam eles desenvolvidos ou não, na medida em que atravessam as dimensões econômicas (interferem em aspectos políticos e sociais), funcionando quase como ‘estados’ dentro do Estado.

Ianni (1998, p.13) entende que a globalização constitui “processo histórico-social de vastas proporções, abalando mais ou menos drasticamente os quadros sociais, mentais e referenciais de indivíduos e coletividades”. Tal fenômeno recria o mapa do mundo, fazendo surgir outras formas de sociabilidade nos mais diferentes países. Segundo este autor:

os territórios e as fronteiras, os regimes políticos e os estilos de vida, as culturas e as civilizações parecem mesclar-se, tensionar-se e dinamizar-se em outras modalidades, direções ou possibilidades. As coisas, as gentes e as idéias movem-se em múltiplas direções, desenraízam-se, tornam-se volantes ou simplesmente desterritorializam-se. Alteram-se as sensações e as noções de próximo e distante, lento e rápido, instantâneo e ubíquo, passado e presente, atual e remoto, visível e invisível, singular e universal. Está em curso a gênese de uma nova totalidade histórico-social, abarcando a geografia, a ecologia e a demografia, assim como a economia, a política e a cultura (p.13).

Muitos autores têm se mostrado céticos em relação a este fenômeno. Giddens (2005) adverte que o crescimento econômico e a interdependência cultural não têm contribuído para diminuir as grandes desigualdades sociais. Ele também não vê qualquer indício de que surjam convergências políticas que

consigam superar os conflitos de interesse entre os vários países. Admite que a globalização não é acompanhada por uma integração política (apesar da existência da Organização das Nações Unidas – ONU) que busque a redução das desigualdades, seja em relação à riqueza ou ao poder. De fato, a mobilidade do capital não tem gerado transferência significativa de desenvolvimento dos países centrais para os periféricos. Ao contrário, o investimento tem sido maior e se ampliado nas economias industriais mais avançadas. Daí ser válido falar da globalização como fenômeno que provoca inclusão e exclusão.

Mészáros (2003) adverte que é impossível haver universalidade em um mundo onde não há igualdade substantiva. Para ele, o sistema do capital, em todas as suas formas já conhecidas, é incompatível com sua pretensão de universalidade globalizante. Por outro lado, a tendência universalizante do capital potencializa a alienação desumanizante.

Queiroz (2003) nos lembra que o fenômeno da globalização é um tema bastante pesquisado, principalmente a partir dos anos 90, mas ainda longe de se esgotar. E nesta linha, Costa (2002, p.2) sinaliza que existem três correntes de estudiosos acerca deste tema:

os apologistas da globalização, para os quais esta significa a redenção da humanidade e a retomada dos postulados naturais da economia, interrompidos após a Segunda Guerra Mundial (FMI, Banco Mundial, OMC); aqueles que negam a globalização, afirmando-se tratar-se não só de um mito, mas principalmente de uma forma que as transnacionais encontraram para ampliar o domínio dos mercados (Hirst e Thompson, 1998); e aqueles que afirmam que a globalização é um fenômeno antigo, que vem desde os tempos das grandes navegações, dos descobrimentos, sendo que alguns dessa corrente creditam também a globalização ao início do sistema capitalista (Petras, 1997; Amin, 2000).

Segundo Sacristán (2008, p.45)

a globalização é o termo escolhido atualmente para expressar as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais que se estabelecem entre indivíduos, países e povos, dos mais próximos aos mais afastados lugares do planeta.

Frigotto (1998b, p.42) acrescenta a esta definição a ideia de que a globalização se explicita, sobretudo, por meio da “ruptura das fronteiras dos mercados nacionais pela ferrenha competição”. Assim, um dos aspectos marcantes deste fenômeno refere-se à competitividade que, no âmbito individual,

se expressa por meio de exacerbado individualismo e de posturas consumistas que caracterizam o homem da contemporaneidade. Competição, individualidade e consumismo constituem qualidades neste emergente mercado global sem fronteiras econômicas.

Trazendo outra visão acerca da globalização, Canclini (2006, p.11), esclarece que “a globalização não é um simples processo de homogeneização, mas de reordenamento das diferenças e desigualdades”. Para ele, através do mercado global são sutilmente impostas, com apoio dos meios de comunicação de massa (neste cenário também globais), formas e perspectivas culturais. Este autor alerta para o fascínio que estes meios exercem sobre povos historicamente dominados. Podemos, então, supor que negócios e manifestações culturais locais sucumbem diante da concorrência global.

Um dos aspectos que nos interessa particularmente no contexto da globalização refere-se ao avanço tecnológico que proporcionou mudanças significativas no modelo de produção industrial e cultural, pois como afirma Gorender (1997, p.311): “as transformações no sistema capitalista mundial decorrem da recente revolução tecnológica”. Sem dúvida, assistimos a uma nova revolução da indústria, caracterizada pela automação e robotização dos meios de produção, com muitos impactos no mundo do trabalho, entre os quais cabe citar: (a) redução do número de postos de trabalho, (b) extinção de profissões, (c) surgimento de novas especializações e, principalmente, (d) exigência de um novo perfil de trabalhador (FRIGOTTO, 1998a ; QUEIROZ, 2003).

As transformações no mundo dos negócios ultrapassam as mudanças nos modos de produção: surgem novos modelos de gestão direcionados para uma administração mais ágil e global (VERGARA, 2000); engendram-se novas formas de comercialização como, por exemplo, as lojas virtuais, o e-commerce, e-business¹⁷; concretizando a existência e o fortalecimento do ciberespaço, ou seja, “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1997, p.92). Este autor vê o

¹⁷ Pode-se dizer que a globalização traz consigo novos rótulos, novas expressões para designar as novidades oriundas no desenvolvimento das TIC, assim inúmeros processos ganham o “e” de *eletronic*. O mesmo ocorre no campo educacional com o advento do *e-learning*.

ciberespaço como o principal canal de comunicação a partir do século XXI, que proporcionaria novas possibilidades comunicacionais, organizativas e transacionais, tornando-se a infra-estrutura de produção, negociação e gerenciamento econômicos. Como consequência direta da presença marcante das TIC no processo de globalização alteram-se a noção de tempo (alta velocidade propiciada pelos avanços nas telecomunicações) e de espaço (virtualização, ciberespaço e aldeia global). E, tal como apontado por Fonseca (1996), identificamos o enfraquecimento da lógica dual da modernidade, extremamente ligada ao modelo capitalista nascido na revolução industrial no século XIX.

Pires e Reis (1999) entendem que a globalização pode ser vista como uma nova modalidade de acumulação de capital, tendo nas atividades especulativas do mercado financeiro uma de suas fontes de apropriação de riqueza. Estes autores esclarecem que o capitalismo sempre foi internacional, constituindo fenômeno em permanente expansão. Assim, falar em globalização implica em considerar as doutrinas econômicas que lhes dão sustentação, bem como as práticas que garantem sua expansão.

O capitalismo tem por objetivo central produzir para acumular, concentrar e centralizar o capital, tomando por base as leis de produção e do lucro e, conseqüentemente, a exclusão dos concorrentes. As exigências do homem e da coletividade não representam as suas prioridades e, justamente, por depender dos homens, desconsiderando-os em suas mínimas necessidades, tende a crises profundas. Na realidade, não basta ao capitalismo explorar a força de trabalho, incorporando-a nas mercadorias produzidas, é preciso que o ciclo se complete com a venda das mercadorias (OTRANTO, 1999). Historicamente, as crises do capitalismo têm a ver com a superprodução e sua venda no mercado.

Assim, podemos afirmar que ao mesmo tempo que a globalização tem potencializado o capitalismo, provoca uma nova crise neste modelo. A lógica capitalista, característica da era moderna, tem como sustentação a visão imperialista que preconiza um dominador e seus dominados.

Com o fortalecimento da política de 'estado mínimo' (um estado que se caracteriza por sua diminuída intervenção na economia) favoreceu-se a

pulverização do poder, a consolidação de grandes corporações mundiais, a criação de agrupamentos de Estados (blocos de países como a União Europeia), a circulação de moedas plurinacionais e outras formas de organização político-econômica. Todos esses aspectos estão intimamente relacionados à globalização, pois como afirma Cury (2002, p.149), este fenômeno

vai incidir sobre o papel exercido pelo Estado e sobre o conjunto dos direitos sociais. De fato, a associação globalização e neoliberalismo vai constituir o mercado como o lugar ideal de alocação dos recursos subentendida a tese do Estado mínimo ou de redução do poder do Estado.

Queiroz (2003) reforça a relação entre globalização e neoliberalismo sinalizando que este é fruto de uma reorganização ideológica do liberalismo. Eles entendem que “o liberalismo inicial enfatiza direitos civis e pessoais – o núcleo moral. Os neoliberais reafirmam enfaticamente as premissas liberais iniciais que enfatizam o aspecto econômico”. Segundo Santana (2007, p.89)

o liberalismo constitui a ideologia que justifica e racionaliza os interesses do capital servindo, dessa maneira, de sustentação e organização das sociedades capitalistas.[...] e o neoliberalismo corresponde à etapa de desenvolvimento do capitalismo no processo de globalização.

Para Nunes Pereira (2004, p.15) o liberalismo “emerge no feudalismo contribuindo para a derrocada do mesmo e para a ascensão do capitalismo”; tornando-se a ideologia da nova classe – a burguesia.

Vale destacar que não há consenso acerca da questão liberal – neo liberal. Chaves (2007) afirma que o termo neoliberal não é utilizado por liberais; sendo aplicado àqueles que defendem o liberalismo no século XX. Segundo ele, poderíamos igualar os termos – liberalismo e neoliberalismo – lembrando que o segundo atribui maior ênfase aos aspectos econômicos. Para este autor, o liberalismo deve ser entendido como uma filosofia, ou melhor, uma tendência na filosofia política que se torna famosa nos séculos XVII e XVIII, cujos antecedentes remontam à Antiguidade – aos gregos e mesmo aos hebreus.

Já para Bianchetti (2005, p.44) o termo liberalismo guarda três sentidos: (1) uma concepção do mundo ou filosofia centrada no indivíduo; (2) uma teoria política que se preocupa com as origens e a natureza do poder; e (3) uma teoria econômica organizada sobre as leis de mercado. Diz ele que:

a história do liberalismo é, em suas origens, uma história de rupturas, mas também de continuidades. É a ruptura com a ordem medieval, organizada a partir de uma concepção hierárquica fundamentada em determinações externas a ação do homem e a continuidade de uma concepção que transfere para a 'ordem da natureza' os fundamentos das desigualdades sociais (BIANCHETTI, 2005, p.44).

De acordo com Nunes Pereira (2004), o liberalismo estaria calcado no individualismo, preconizando a defesa irrestrita da propriedade privada. Neste sentido, vale retomar Chaves (2007, p.9) que também destaca o vínculo do liberalismo com a propriedade privada. Segundo ele, é válido afirmar que o pilar fundamental do liberalismo é a liberdade e a propriedade privada, sua expressão econômica.

Assim, podemos dizer que o liberalismo:

sustenta-se no princípio fundamental de que quando o indivíduo, ao se associar com outros indivíduos, passa a viver em sociedade, a liberdade torna-se seu bem supremo e, enquanto tal, tem preponderância sobre qualquer outro bem que possa ser imaginado (CHAVES, 2007, p.7).

Diversos são os pensadores liberais que ressaltam a centralidade do conceito de liberdade. Bentham – filósofo utilitarista – defendia a liberdade de expressão, Stuart Mill fazia apologia à ampla liberdade construída no utilitarismo. Desta forma, as ideias de liberdade, felicidade e utilidade estão na base estrutural do liberalismo (NUNES PEREIRA, 2004).

Tendo a liberdade como premissa central, institui-se um espaço privado, inviolável que deve ser, segundo tais pensadores, garantido pelo Estado, reforçando, assim, como ressalta Nunes Pereira (2004), as ideias defendidas por Stuart Mill de uma liberdade ampla com pequenas restrições asseguradas pelo Estado.

Todavia, como registra Chaves (2007, p.9), este mesmo Estado pode vir a violar ou restringir o espaço privado, isto é, a liberdade dos indivíduos. Desta maneira, afirma que o melhor Estado, é o 'estado mínimo' que deixa aos indivíduos o máximo de liberdade compatível com as exigências da vida em sociedade.

Ao lado da defesa do estado mínimo, na esfera política, o liberalismo sustenta a tese de que os direitos fundamentais do indivíduo não podem ser

revogados pela maioria – mesmo em uma sociedade democrática. Tais direitos referem-se: (a) direito à integridade da pessoa; (b) direito à expressão do pensamento; (c) direito à locomoção; (d) direito à associação; (e) direito à ação em busca da felicidade; e (f) direito à propriedade. Tais direitos seriam apenas limitados pelos direitos de outrem.

Os chamados direitos sociais (moradia, transporte, aposentadoria, educação, tratamento de saúde e outros) não são entendidos como direitos dentro dos preceitos liberais, pois impõem deveres a terceiros – mesmo que este seja o Estado – violando sua liberdade (BIANCHETTI, 2005; NUNES PEREIRA, 2004; ORSO, 2007).

Chaves (2007, p.10) nos lembra que, para os liberais “não cabe ao Estado planejar, operar, regular ou fiscalizar atividades relacionadas à prestação de serviços de saúde, de educação”.

Nunes Pereira (2004, p.16) acrescenta a isto a seguinte afirmativa:

o Estado liberal assemelha-se ao Estado de Smith, devendo limitar-se para não intervir na vida privada, deve procurar manter os direitos e as liberdades individuais dos cidadãos e assim, chegar à felicidade plena da nação.

É justamente a concepção de Adam Smith, como nos traz Nunes Pereira (2004, p.17) que introduzirá outro ponto central da doutrina liberal – o mercado. Segundo este autor, a concepção smithiana “via no mercado o meio para abolir não somente as classes sociais inerentes ao feudalismo, como também eliminar a desigualdade e privilégios”. Neste mesmo sentido, Bianchetti (2005) coloca o mercado como sendo o organizador social para o liberalismo.

Orso (2007, p.165) nos traz ainda a ideia de que

também foram condições para o surgimento do liberalismo o desenvolvimento do empirismo, o racionalismo, a reforma religiosa, o antropocentrismo, bem como o surgimento dos burgos, do comércio e das cidades. Sua base, portanto, encontra-se radicada principalmente na propriedade privada dos meios de produção, na competição, na concorrência, no individualismo e na defesa da liberdade de consciência e do livre mercado.

Os autores que defendem a distinção entre liberalismo e neoliberalismo destacam que os enfoques liberais permanecem nas economias capitalistas até o

primeiro terço do século XX, quando se fortalecem as ideias keynesianas fundadas na intervenção do Estado na economia.

O Estado intervencionista, defendido pela concepção do economista Jonh Meynard Keynes (1883 – 1946) foi, de certa forma, uma tentativa capitalista de responder ou evitar a expansão de ideias socialistas ou social democratas representadas pelas premissas do Estado de Bem Estar Social (BIANCHETTI, 2005; ORSO 2007).

As crises de 1914 (antes da primeira guerra mundial) e a de 1929 (grande depressão) evidenciaram que a ampla liberdade dada ao modo de produção capitalista colocou em risco o próprio sistema. A partir daí surge a ideia de um Estado forte e interventor, capaz de regular a demanda, oferecer subsídios e instaurar uma base planejada ao desenvolvimento da economia. Esta idéia se consubstanciou nas chamadas teses keynesianas que situaram o Estado como: (a) controlador de áreas estratégicas como petróleo, energia, minérios e telecomunicações, tornando-se, ele próprio, um produtor; (b) estimulador de determinados setores por meio de subsídios à produção; e (c) financiador das necessidades básicas da população, tais como educação, saúde, transporte, moradia. A teoria keynesiana ganhou ampla adesão após os anos 30 do século passado (OTRANTO, 1999).

Segundo Serra e Serra (1999), com o correr dos anos, após a segunda guerra mundial, no contexto da chamada ‘guerra fria’ que envolveu os Estados Unidos e a União Soviética, toma corpo uma nova doutrina econômica, denominada neoliberalismo que, do ponto de vista teórico, se apresentou como uma reação ao estado intervencionista expresso na doutrina keynesiana – a saber: o Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*). Neste cenário, a regulação social caracterizada por uma intensa, progressiva e planejada intervenção do Estado na economia, para evitar a desordem no mercado, se mostrou ineficiente e deu margem à consolidação da proposta neoliberal, tendo por base o princípio de que o mercado é soberano. Otranto (1999) afirma que a proposta neoliberal foi vista como ‘remédio’ para a nova crise do capitalismo, uma vez que o Estado não conseguia: (a) financiar as necessidades básicas da sociedade; (b) deter a crise

da produção e da reprodução das condições gerais do capital; (c) financiar os ganhos das classes trabalhadoras; (d) estancar a crise do capital e suas taxas de lucro; (e) controlar a crise fiscal e monetária das economias dos países, principalmente naqueles que, à época, eram chamados de 'Terceiro Mundo'. Tratou-se, pois, de uma crise do fundo público e com ela veio a perda de direitos sociais e o aumento da exclusão.

Foi justamente em resposta ao crescimento da política intervencionista, principalmente no pós-guerra que surge o neoliberalismo, tal como salienta Anderson (1996, p.9) “trata-se de uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem-estar.”

Para Filgueiras (2006), o neoliberalismo é uma doutrina econômica; sua expressão prática se faz por meio de um projeto com seu respectivo modelo econômico. Os projetos neoliberais assumem matizes diferentes em função da formação econômica e social vigente no país antes de sua implantação. Daí ser impossível falar-se de projeto neoliberal único. No entanto, os princípios básicos são mantidos: (a) a desregulamentação do mercado; (b) a descentralização; (c) a flexibilização do trabalho em suas diversas dimensões; (d) o enfraquecimento do poder político das classes trabalhadoras.

Assim, podemos afirmar que o neoliberalismo tem suas origens na Europa na década de 40, tendo como principais metas a estabilidade monetária e o combate à inflação. Todavia, somente se apresenta como proposta econômica e programa político na década de 70, com denúncias às limitações das liberdades econômica e política, pregando o valor da desigualdade natural – imprescindível à concorrência e à prosperidade. A partir de 1973, com a grande crise do petróleo, o neoliberalismo sai da teoria para a prática, atingindo, também, o campo político (como ideologia política visava combater o comunismo) (FIORI, 1997). Com a vitória de governos conservadores, ocorridas no final dos anos 70 e inícios dos 80, a saber: Margareth Thatcher na Inglaterra (1979); Ronald Reagan nos Estados Unidos (1980); Helmut Kohl na Alemanha (1982) abriram-se as portas às práticas neoliberais, até então restritas aos estudos acadêmicos. As políticas econômicas desses governos buscaram a desregulamentação, a privatização e a

abertura comercial. E com a crise das sociedades socialistas do leste europeu (cujo fato mais emblemático é a ‘queda do muro de Berlim’ – 1989), o neoliberalismo se afirma ainda mais (SERRA; SERRA, 1999).

Durante a década de 80 o neoliberalismo experimenta sua ascensão no mundo capitalista. Como nos lembra Nunes Pereira (2004, p.19) “diversos países, incluindo os latino-americanos, asiáticos e africanos implementaram políticas neoliberais, possibilitando o Neoliberalismo se tornar hegemônico”.

Este autor acrescenta ainda que “na América Latina o neoliberalismo somente se instalará no fim da década de 1980, com os governos de Salinas no México, de Menem na Argentina, de Perez na Venezuela, de Fujimori no Peru e de Collor no Brasil” (NUNES PEREIRA, 2004, p.20).

O Brasil foi o último país da América Latina a assumir o neoliberalismo, sendo que, na visão de Filgueiras (2006), esse processo se dá em três etapas: (a) no início dos anos noventa, no governo Collor, em uma fase bastante turbulenta, se dá a ruptura com o modelo de substituição de importações, abrindo-se espaço para a instalação do projeto político-econômico; (b) no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso se dá a ampliação da nova ordem econômico-social neoliberal; (c) no segundo governo de Fernando Henrique e primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva ocorre a consolidação e o aperfeiçoamento do modelo, com hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante. Segundo este autor, o governo Lula radicalizou a política econômica de Fernando Henrique, acrescentando às metas de inflação reduzida elevadas taxas de juros.

Baseados no direcionamento para o Estado mínimo muitos países, inclusive o Brasil, iniciaram seu estabelecimento através da implementação de processos de privatizações que reforçaram o embasamento neoliberal de suas políticas. Neste sentido, Nunes Pereira (2004, p.20) salienta que

não se deve esquecer que a privatização abre espaço para a transferência de segmentos, que normalmente contava com a participação do Estado (educação, saúde etc.), para o setor privado da economia. Esse fato provoca crescimento na dependência da população para com o mercado, gerando insatisfações principalmente para os mais pobres que se tornam mais excluídos e menos atendidos em seus direitos sociais.

De acordo com Pires e Reis (1999) a expansão do neoliberalismo ainda não se encerrou, mas já é possível antever alguns de seus frutos. Do ponto de vista econômico, o neoliberalismo fracassou, pois não conseguiu revitalizar o capitalismo avançado; na perspectiva social, ao contrário, alcançou muitos dos seus objetivos, trazendo impactos negativos, entre eles a produção de sociedades marcadamente desiguais, embora não tão desestatizados como queria. Política e ideologicamente, o neoliberalismo logrou grande êxito, na medida em que conseguiu disseminar a idéia de que não há alternativas para os seus princípios. Assim, a ideologia de que todos, sejam seus adeptos ou opositores, têm de se adaptar às suas normas vem sendo assumida, face às perspectivas negativas que se incluem neste cenário: desemprego, desigualdade, exclusão social e exploração.

Por fim, cabe registrar que existe ainda um terceiro grupo de estudiosos que entendem o neoliberalismo de forma diferenciada. Esses autores, entre os quais Orso (2007, p.175), afirmam que “se existe algo no liberalismo que se pode denominar de ‘neoliberalismo’, não são as políticas atuais, mas sim as políticas keynesianas ou intervencionistas.”

Mesmo diante destas três posições¹⁸ acerca do neoliberalismo, podemos definir tal doutrina a partir de seus pilares: defesa da liberdade e todas as consequências desta postura (vínculo com a propriedade privada, individualismo e outras características apontadas anteriormente) e crença no mercado como o regulador social, posicionando o Estado como mero guardião dos direitos fundamentais dos indivíduos.

A força da globalização e do neoliberalismo como fenômenos mundiais se ampara, também, na vertiginosa evolução científica das tecnologias digitais que deu margem à configuração de uma nova cultura: a cibercultura.

Ao conjunto dos reflexos de tais mudanças no campo cultural, isto é, as transformações nas formas de socialização, convencionou-se chamar de

¹⁸ Aqueles que entendem que os termos – liberalismo e neoliberalismo – podem ser igualados; aqueles que entendem o neoliberalismo como uma evolução, um re-direcionamento do liberalismo como resposta às teorias intervencionistas e do Estado de Bem Estar Social e, por fim, aqueles que entendem o Estado intervencionista como um exemplo do neoliberalismo, classificando as políticas atuais (a partir da década de 80) de ultraliberalismo.

cibercultura (SANTAELLA, 2003, p.60). Assim, podemos caracterizar a cibercultura como algo que promove ou potencialmente pode proporcionar significativas transformações sócio-culturais e individuais a partir das transformações tecnológicas, políticas e econômicas que a originam.

Lemos (2002) ao abordar a cibercultura reforça seu dinamismo quando diz que ela é a forma sócio-cultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias. A maior parte dos estudiosos destaca essa característica dinâmica ao lado da ideia de velocidade e mudança – dois outros conceitos que também estão fortemente atrelados ao fenômeno cibercultural.

Como já apresentamos no capítulo 1 desta dissertação, Lévy (1997, p.32) salienta que a cibercultura “é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Podemos, então, inferir que o termo cibercultura abarca os fenômenos relacionados ao ciberespaço, isto é, os fenômenos associados às formas de comunicação mediadas por computadores, uma vez que este espaço refere-se àquele originado pelas redes de computadores.

Desta forma, é comum encontrarmos estudiosos, tais como Castells (1999) que se referem à sociedade contemporânea como sociedade em rede. Para este autor o novo, nesta sociedade, reside na utilização das tecnologias digitais e como salientam Silva e Claro (2007, p.82) aponta para “a convergência e a interação entre o novo paradigma tecnológico e uma nova lógica organizacional que surge em contextos culturais múltiplos”.

Castells (2003) e outros autores, como Lemos (2002) e Santaella (2003), vão destacar que esta nova sociedade – situada na cibercultura – vive a transição do modelo baseado na transmissão, realizado pelas mídias de massa, para um modelo flexível, possibilitado não só pelas mídias digitais como, principalmente, pela convergência entre elas.

Neste sentido, Santaella (2003) chama a atenção para a emergência de uma nova cultura que denominou cultura das mídias, que seria anterior à cultura digital ou cibercultura.

Para Santaella (idem, p.13) existiriam seis tipos de formações culturais¹⁹: a cultura oral, cultura escrita, cultura impressa, a cultura de massa, a cultura das mídias e a cultura digital. Esta visão de Santaella se diferencia da apresentada por Lemos (2004), que situa a cibercultura como continuidade da cultura de massa. Acreditamos, em consonância com a referida autora, que “o reconhecimento da fase transitória entre elas, a saber, o reconhecimento da cultura das mídias, é substancial para se compreender a própria cibercultura” (SANTAELLA, 2003, p.14).

Com base em Santaella (2003, p.15), podemos afirmar que nos anos 80 intensificaram-se os “casamentos e misturas de linguagens e meios”, que também funcionaram como multiplicadores de mídias e proporcionaram o aparecimento de uma “cultura do disponível e do transitório”.

As TIC, os equipamentos e as linguagens que passaram a circular neste período têm como principal característica a possibilidade de escolha e consumo individualizado, ao contrário do consumo massificado que até então era vivenciado.

Assim, conclui a autora que

são esses processos comunicativos que considero constitutivos de uma cultura das mídias. Foram eles que nos arrancaram da inércia da recepção de mensagens impostas de fora e nos treinaram para a busca da informação e do entretenimento que desejamos encontrar (SANTAELLA, 2003, p.15).

Desta maneira, tal como destaca Santaella, a principal diferença entre a cultura das mídias e a cultura digital, está no fato de que na cibercultura assistimos à convergência das mídias e não a mera convivência destas. E, esta convergência é responsável pela transformação da informação em moeda

¹⁹ A autora afirma que prefere utilizar o termo formações culturais ao invés de eras “para transmitir a ideia de que não se trata aí de períodos culturais lineares (...), há sempre um processo cumulativo de complexificação.”(SANTAELLA, 2003, p.13)

corrente, exarcebando o nível de produção e circulação da informação – sendo esta mais uma característica essencial da cibercultura.

Com a informação ocupando espaço privilegiado na sociedade e sendo produzida e distribuída em quantidade e velocidade antes nunca imaginadas através dos mais diferentes canais – analógicos e digitais – podemos observar o aparecimento de novas linguagens e novas formas de comunicação. Segundo Martin-Barbero (2004), as mudanças na discursividade trazem não só maior complexidade às linguagens, mas também permitem o esvaziamento de sentido frente à lógica da mercadoria.

Martin-Barbero (idem) destaca, portanto, a importância da imagem no contexto da cibercultura. Segundo ele a convergência das mídias reforça o regime da visualidade através do discurso audiovisual facilitado pelas TIC e oculta o real. Neste sentido, podemos também designar nossa sociedade como a sociedade do espetáculo, na qual experimentamos a supremacia do visual, do superficial e supérfluo.

Vale ressaltar que estes aspectos da cibercultura vão confluir nas premissas neoliberais e globais do novo cenário que se configura neste século XXI e suas consequências no campo subjetivo e individual são inúmeras. Oliveira Silva (2000) destaca o surgimento de um novo sujeito que se constrói a partir do novo mundo gerado pela cibercultura: um mundo mediatizado que suporta novos processos cognitivos, sociais e afetivos, acelerando o “metabolismo social” e gerando uma teia de novas sociabilidades que suscitam novos valores e geram novas práticas culturais.

Santaella (2003) também salienta a existência deste novo sujeito enquanto leitor e autor desta nova realidade, assim como Canclini (2006), que aponta para o fato de que este novo cenário, de forma marcante, enfraquece o conceito de cidadão – tal como originalmente concebido na Revolução Francesa – aproximando-o da ideia de consumidor, que é fortalecida e acompanhada pela premissa neoliberal de liberdade e expressa pelo individualismo.

Primo (1997), ao explorar a questão das comunidades virtuais, também nos fala do surgimento deste novo sujeito, que estabelece novas formas de

relacionamento e afetividade através dos espaços virtuais disponíveis na sociedade em rede.

Assim, podemos concluir que as questões educacionais são diretamente influenciadas por este cenário que corporifica a sociedade contemporânea, transformando-a e reinventando a cultura e os sujeitos. Tal cenário provoca reflexos no âmbito educacional que merecem ser aprofundados.

3.2 REFLEXOS DO NOVO CENÁRIO NA EDUCAÇÃO

Diversos são os reflexos que podemos identificar no campo educacional frente às inúmeras transformações da contemporaneidade. Tais reflexos são percebidos nos mais variados aspectos da Educação, isto é, nas políticas, na estrutura e organização dos sistemas educacionais, nas ofertas das instituições de ensino, como também nas dinâmicas educacionais, entre elas os processos de formação de professores.

Para analisarmos os reflexos desse novo cenário sobre o âmbito educacional, é preciso considerar sua totalidade e complexidade.

Partindo das três dimensões pelas quais descrevemos o atual cenário – globalização, neoliberalismo e cibercultura – podemos afirmar que, de maneira integrada, todas trazem questões desafiadoras para a Educação como nos aponta Lima (2000). A contemporaneidade e suas transformações exigem uma nova Educação, uma vez que há um mundo diferente, um mercado que se organiza a partir de novos produtos e de uma lógica global e, conseqüentemente, um novo homem.

Esta percepção nos parece relevante, pois, como ressalta Santaella (2003), vivenciamos a emergência de uma nova cultura – a cultura das mídias; e como educação e cultura caminham lado-a-lado é imprescindível a admissão de transformações significativas na educação uma vez que se altera a conjuntura cultural.

Segundo Brandão (1981) a educação – sistematizada ou não – tem como função a transformação e a manutenção da sociedade através da transmissão e compartilhamento da cultura das antigas para as novas gerações, isto é, dos modos de ser, agir, pensar e se relacionar de um grupo ou de uma nação. Esta simples e clássica definição já nos indica um dos principais desafios educacionais de nosso tempo. Como visto, as alterações culturais são inúmeras, inclusive há autores que defendem a ideia de que não devemos falar de cultura, mas sim de culturas (SANTAELLA, 2003; EAGLETON, 2003). Mas, como exercer tal função de forma efetiva se não há uma cultura, cristalizada ao ponto de ser transmitida ou compartilhada?

Segundo Sampaio *et al* (2002, p.2)

é possível afirmar que a educação é aquilo que alguém conquistou ao fim de um processo em que interagem a prática e a teoria, a teoria e a prática, a ciência e a técnica (tekne), o saber e o fazer. É um processo de vida, de construção, de experimentação. A rigor, é a passagem do ser para o dever-ser. A educação tem, portanto, uma conotação lógica alimentada por uma ação teleológica, num processo pleno de intersubjetividade.

Não devemos nos afastar do contexto no qual se dá a Educação, principalmente aquela sistematizada, isto é, o contexto político-econômico que de certa maneira proporciona uma hegemonia, valorizando uma dada cultura em detrimento de outras. Sendo a instituição educacional – escola ou universidade – um dos principais agentes disseminadores da cultura, “é possível pensar a instituição escolar e a educação que ela socializa, como catalisadoras das transformações sonhadas, das inovações projetadas e das tradições que devem ser preservadas” (SAMPAIO *et al*, 2002, p.3).

A multiculturalidade é característica do mundo globalizado, mas este, em sua essência, busca a padronização tal como nos sugere Morin (2007, p. 43), quando afirma que:

a tendência homogeneizante é ao mesmo tempo uma tendência cosmopolita, que tende a enfraquecer as diferenciações culturais nacionais em prol de uma cultura das grandes áreas transnacionais.

No cenário da educação este movimento é nitidamente percebido como afirma Gadotti (2000, p.4) ao salientar que

a tese de uma educação internacional já existia desde 1899, quando foi fundado, em Bruxelas o Bureau Internacional de Novas Escolas, por iniciativa do educador Adolphe Ferreire. Como resultado, tem-se hoje uma grande uniformidade nos sistemas de ensino. Pode-se dizer que hoje todos os sistemas educacionais contam com uma estrutura básica muito parecida. No final do século XX, o fenômeno da globalização deu novo impulso à ideia de uma educação igual para todos, agora não como princípio de justiça social, mas apenas como parâmetro curricular comum.

Assim, podemos dizer que a padronização curricular atende à lógica vigente, assegurando uma formação mínima ao trabalhador, que a partir do século XXI, está destinado a atuar em um mercado de trabalho global, regido por grandes corporações transnacionais. Além disso, parece ser válido afirmar que diante de um mundo “sem” fronteiras, tal uniformização também possibilita e facilita a migração de mão de obra e, portanto, de capital (FRIGOTTO, 1998b).

Retomando Morin (2007, p.42), podemos dizer que “a nova cultura se inscreve no complexo sociológico constituído pela economia capitalista, a democratização do consumo, a formação e o desenvolvimento do novo salariado, a progressão de determinados valores”. Ao destacar a questão dos valores relacionados à ‘nova cultura’, Morin (2007) nos leva a mais um reflexo do novo cenário na educação. A sociedade globalizada é também uma sociedade organizada, segundo a lógica capitalista cujos valores originam-se, como discutimos anteriormente, na doutrina liberal ou neoliberal.

Assim, a valorização excessiva da liberdade e a premissa do livre mercado e seus consequentes valores, como individualismo e competitividade, invadem as relações humanas e, portanto, as dinâmicas educacionais concretizadas nas salas de aula. Assistimos a uma crescente psicologização desta dinâmica amparada pela supervalorização do indivíduo, tendo como sustentação teórica abordagens como as teorias dos estilos de aprendizagem de Felder e Silverman (1988)²⁰ e das inteligências múltiplas de Gardner (1995) que, sem desmerecer a importância das mesmas ou classificá-las como neoliberais; reforçam e justificam – na esfera educacional – a lógica neoliberal de que há uma naturalidade na existência das desigualdades humanas – individuais e sociais.

²⁰ Segundo estes autores são cinco as dimensões de estilos de aprendizagem: visual/verbal, sensorial/intuitivo, indutivo/dedutivo, ativo/reflexivo, e seqüencial/global.

Outro ponto que podemos elencar refere-se à mercantilização da educação. Segundo Demo (2006), a educação apesar de seu caráter humanizador, nas sociedades capitalistas atende às exigências de mercado. Como observa Chauí (1999), a educação vira um negócio lucrativo e competitivo diante da proliferação de organizações particulares que visam sobretudo o lucro.

Como vimos anteriormente, a expansão das instituições privadas no Ensino Superior ocorre principalmente após os anos 70, funcionando como uma resposta às pressões da sociedade para a ampliação da oferta e maior qualificação da mão de obra. Este processo de privatização da Educação, como destaca Chauí (idem), é reflexo da reforma do Estado que, para se modernizar e otimizar suas atividades, localiza a educação no campo dos serviços não-exclusivos do Estado. É o que assevera Dahmer Pereira (2009, p.4):

a década de 1990 e o início do século 21 registraram um franco processo de expansão e de mercantilização do ensino superior, validado e incentivado pelos governos, de Cardoso a Lula, pautados no pressuposto de que a educação é um “bem público”, sendo, portanto, um direito de instituições públicas e privadas oferecerem seus serviços educacionais à população. Cabe ao Estado a partilha dos recursos públicos: naturaliza-se a entrega de verbas públicas para o setor privado e, ao mesmo tempo, o financiamento privado para as IES públicas, numa explícita diluição de fronteiras entre o público e o privado.

Assim, como sinaliza Freitas (2002), o direito à educação é entendido como um serviço que atende ao mercado,. As instituições de ensino passam a considerar a diversas necessidades e pressões que são muitas vezes externas à sua realidade.

A educação concretiza um papel estratégico no projeto neoliberal, com dupla face: de um lado se preocupa com a preparação para o trabalho, isto é, uma formação dirigida à nova base técnica que envolve automação e multifuncionalidade; de outro, visa a transmissão do ideário neoliberal baseado na competição, no individualismo, na busca da qualidade. As instituições de ensino, aí se incluindo as de nível superior, têm sido alvo das políticas do projeto neoliberal, na medida em que se submetem a estratégias definidas pelos Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

Neste contexto, o mercado global competitivo tem questionado as instituições de ensino quanto à efetividade da formação oferecida, tanto no que se refere ao tempo necessário quanto ao conteúdo desenvolvido. Tal fenômeno tem ampliado a preocupação com a formação permanente, cujo propósito é garantir maior adequação dos processos formativos às exigências do mercado, assegurando atualização e reciclagem dos trabalhadores (FRIGOTTO, 1995, 1998b; DEMO 2004, 2006), bem como otimização e simplificação curricular, além de redução de carga horária.

Demo (1997b) e Saviani (1998), ao analisarem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), apontam a ênfase dada ao ensino e à adequação curricular às necessidades do mercado. Esta ênfase culmina com a supervalorização do ensino e da extensão, em detrimento da pesquisa (DEMO, 1997b, 1997a). Nesta direção, observamos a proliferação de cursos sequenciais²¹, cursos de especialização e outros tipos de ofertas que, além de permitirem a redução das cargas horária e curricular, configuram-se como fonte de captação de recursos financeiros, inclusive para as universidades públicas por meio de suas fundações.

Segundo Demo (1992; 2004), podemos identificar a transformação das universidades em “fábricas de aulas”, nas quais a preocupação maior reside na capacitação de trabalhadores, deixando para segundo plano a formação do cidadão e do pesquisador. Assim, na esfera universitária é instalado um desequilíbrio no seu tripé identificador: ensino-pesquisa-extensão.

No âmbito do ideário neoliberal, a meta é a transformação das universidades em empresas econômicas, o que pressupõe aceitar como princípios norteadores critérios de qualidade e eficiência. A estratégia dos últimos governos (Fernando Henrique e Lula) tem sido o abandono das Instituições de Ensino Superior a sua própria sorte, até que, por esgotamento e estrangulamento, se vejam obrigadas a assumir soluções que descaracterizam sua função de produção

²¹ Os cursos sequenciais são cursos oferecidos a título de graduação com duração reduzida, sendo portanto exigida a conclusão do ensino médio, mas que não permitem o ingresso em cursos de nível de pós-graduação strictu-senso, ficando a critério as IES a possibilidade de ingresso em cursos de pós-graduação latu-senso.

e distribuição democrática do conhecimento e, principalmente, da cultura. Podemos admitir que as universidades se polarizam em duas dimensões: as que apenas privilegiam o ensino e aquelas (algumas poucas ilhas de excelência) que colocam como prioridade as atividades de pesquisa. As reformas para a educação superior visam eficiência e racionalidade, o que acaba por limitar a autonomia institucional, a produção desinteressada do conhecimento, a efetiva participação social de seus atores.

Tais políticas sugerem um atrelamento à tendência mundial relativa aos direcionamentos das ações educacionais, conforme lista Freitas(2002, p.8):

1. Afastamento do Estado como agente financiador da educação.
2. Privatização das instituições públicas de ensino.
3. Ênfase sobre a avaliação e controle – Estado avaliador e controlador (PROVÃO, ENEM, etc.).
4. Critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos níveis do ensino.
5. Ênfase sobre a prática em detrimento da teoria.
6. Tecnização das ações educativas.
7. Ênfase sobre os fins a serem atingidos, pois estes justificam os meios.
8. Preparação escolar profissionalizante e técnica para atender à demanda das empresas (pós-médio, institutos de educação, cursos normais superiores, etc.)
9. Formação rápida e à distância. Formação esta oferecida, geralmente, por agências de mercantilização do ensino.
10. Fetichização da educação.
11. A educação precisa trabalhar com a idéia de que vivemos numa “sociedade do conhecimento”, e a língua oficial dessa sociedade, isto é, seu “quadro vocabular”, está “digitado” em inglês: “soft-ware”, “knowledgeworkers”, “boom”, “hard-ware”, “delet”, etc.

Os onze pontos levantados por este autor, podem ser observados no cotidiano das instituições de ensino no Brasil por meio de práticas respaldadas em decretos, portarias e parâmetros que indicam o caminho da educação nacional.

Barreto (2003) também destaca este alinhamento das políticas educacionais brasileiras ao discurso internacional. Segundo esta autora, o alinhamento não exemplifica apenas a internacionalização da educação como uma consequência direta da globalização; mas também consiste em uma estratégia nacional de direcionamento do sistema educacional brasileiro às necessidades de mercado, focando na formação e qualificação da mão de obra.

Santos (2005) aprofunda esta discussão ao identificar no discurso do Banco Mundial e da UNESCO um aconselhamento aos países em desenvolvimento ou

subdesenvolvidos – o antigo terceiro mundo da era moderna – para dedicarem-se à educação básica e formação técnica de trabalhadores, deixando a formação superior e, principalmente a pesquisa, para os países desenvolvidos, uma vez que estas atividades demandam maior investimento. Este autor nos leva à conclusão de que, de uma maneira sutil, tem-se na educação uma nova ferramenta de dominação ou poderíamos até falar em uma nova modalidade de colonização.

A formação em nível superior e, fundamentalmente, o desenvolvimento de pesquisas científicas é, como nos lembra Buarque (1994), – mesmo que realizados através de “espasmos”, como ocorre no Brasil – é fator essencial para o desenvolvimento e manutenção da nação. Vale ainda ressaltar, como indica Demo (2001, 1997a), que a pesquisa científica visa primordialmente a construção do conhecimento, ou melhor, do novo conhecimento, da descoberta, da inovação; estando, assim, diretamente ligada ao desenvolvimento de todos os segmentos da sociedade. Configura-se, também, como estratégia formativa, isto é, como prática científica é, por si só, formativa; desenvolve habilidades essenciais para qualquer profissional e cidadão, aprimora a percepção, o raciocínio lógico e, principalmente a crítica. Assim, subvalorizar a pesquisa significa, em última análise, reduzir as oportunidades de desenvolvimento de uma nação. Todavia, possibilitar a realização de pesquisas científicas exige investimentos a longo prazo e priorização da educação nas metas estatais, fato que, como vimos, é desconsiderado nas premissas neoliberais.

Em paralelo aos reflexos causados pela globalização e o neoliberalismo na esfera educacional, encontramos a terceira dimensão do cenário descrito anteriormente (a cibercultura) que impõe alterações ‘bombásticas’ como destaca Silva (2008). Desde a invasão tecnológica, passando pelo surgimento de novas formas de sociabilidade às novas exigências em termos de formação de professores; a cultura digital traz outros desafios à educação.

A utilização das tecnologias nos processos educacionais não é novidade; pelo contrário, é fato constante em diretrizes educacionais filiadas a diversas correntes (BELLONI, 2001b, PRETTO, 2006). Entretanto, a cibercultura e os discursos a ela atrelados, particularmente os que situam as tecnologias da

informação e comunicação como elementos capazes de resolver todos os problemas da educação nacional, invadem, de forma veloz e irreversível, o cotidiano das instituições de ensino.

Diferente de outras tecnologias, como a televisão e o vídeo, o computador, a internet, o celular (designadas de digitais) não pediram permissão para entrar nas salas de aula, de forma que os professores e especialistas em educação não tiveram tempo para evitar ou analisar os impactos desta chegada.

Esta 'invasão' é reforçada por diretrizes governamentais que, alinhadas aos discursos internacionais e neoliberais, incentivam a utilização e 'endeusamento' das TIC nas práticas educacionais. Barreto (2003) denuncia esta inversão conceitual, fortemente presente nos direcionamentos do MEC, que situa as TIC no centro da resolução dos desafios da educação de nosso tempo, ao invés de entendê-las como poderosas ferramentas que podem auxiliar neste processo.

Ainda que sejam ricas as discussões e pesquisas no campo da utilização e relação das TIC com os processos educacionais, o que nos interessa neste momento é destacar que o avanço tecnológico trouxe um novo colorido à educação, que se manifesta nas políticas e diretrizes nacionais e nas práticas educativas concretizadas nas salas de aula.

Nos trabalhos publicados na área educacional se percebe a volta de questões de ensino-aprendizagem ao centro das discussões acadêmicas, resgatando questionamentos e princípios antigos, porém pouco implementados na prática como: aprendizagem centrada no aluno, professor como facilitador ou mediador da aprendizagem, aprendizagem colaborativa e outros. Tudo isto a partir das exigências trazidas pelas possibilidades e características da inserção das TIC na educação (PALLOF; PRATT, 2002; SILVA, 2008).

Conseqüentemente, novos desafios são também apresentados à formação de professores, pois neste novo cenário surge a necessidade de novos saberes (MORIN, 2007) e de um novo perfil profissional (TARDIF, 2002).

No Brasil, em especial, aos desafios da formação de professores frente às TIC somam-se os que dizem respeito à desvalorização da classe e à deficiência da formação de profissionais – entendida esta deficiência tanto nos aspectos

quantitativos (não há professores suficientes), quanto nos qualitativos (a formação atual é precária ou não atende às necessidades da sociedade) (DEMO, 2006).

Nesta realidade extremamente complexa ressurgiu, em nosso país, a Educação a Distância (EAD) como uma resposta adequada aos desafios descritos. Alinhada ao discurso neoliberal quanto às ações educacionais, possibilitando as condições em termos de tempo e espaço demandadas pela chamada 'aldeia global' e inserindo as TIC nos processos educativos, a EAD se apresenta como alternativa estratégica para a educação.

Tal como vimos no capítulo 1, a utilização da educação a distância como uma modalidade de ensino não é prática nova. Maia e Mattar (2007) dividiram a história da Educação a Distância em três gerações: (1) primeira geração – cursos por correspondência; (2) segunda geração – utilização de novas tecnologias, mídias e universidades abertas e (3) EAD on-line. Outros autores, como por exemplo Moore e Kearsley (2007), dividem esta história em cinco gerações; todavia independentemente do número de gerações tais divisões utilizam como critério a utilização de diferentes tecnologias – uma divisões mais detalhistas separando cada tecnologia em uma geração e outras mais abrangentes agrupando tecnologias em uma única geração.

O fato é que desde o século XIX podemos falar da existência formal da Educação a Distância (BELLONI, 2001a). Muitas são as formas de se definir esta modalidade de ensino; para Maia e Mattar (2007, p.6) trata-se de “uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”. Já o Decreto nº. 5.622 de 2005 conceitua EAD da seguinte forma:

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos.

Ainda podemos encontrar conceituações como a de Moore e Kearsley (2007, p.2) que situam a educação a distância como “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas

especiais de criação de curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”.

Diante dessas definições, podemos identificar a estreita relação existente entre EAD e TIC, reforçando, assim, a ideia de adequação desta modalidade às exigências trazidas pela cibercultura. Todavia, podemos ir além desta associação ao analisarmos as finalidades da EAD, entrelaçando-a à lógica do mundo sem fronteiras e neoliberal, quais sejam: (1) democratização do acesso à educação; (2) aprendizagem autônoma e prática; (3) incentivo à educação permanente; (4) inovação nas práticas de ensino e; (5) redução de custos (DEMO, 2006; BELLONI, 2001a; MOORE, 2007).

A partir da regulamentação da EAD, em 1996, por meio da LDB²² (Lei no. 9394/96) e seus consequentes decretos²³, inúmeras foram as iniciativas no âmbito da educação superior. Vilarinho e Paulino (2010, p.65) salientam que

no ensino superior, de um modo geral, a oferta da educação a distância (EAD) atrela-se à necessidade de atender a demandas da sociedade, mais especificamente àquelas que dizem respeito ao mundo do trabalho, no sentido de concretizar, de modo rápido e flexível, a preparação de profissionais, seja em termos de formação inicial ou continuada.

Descrevendo a trajetória das iniciativas de EAD no Brasil, esta autoras repassam a história da modalidade no ensino superior desde o seu embrião no final dos anos 70, na Universidade de Brasília (UnB), às iniciativas estruturadas na região sudeste nos anos 90 (USP, UNICAMP, PUC-rio, UFMG, UFJF etc.) e na região nordeste (onde destacam-se as iniciativas da UFBA). Com apoio desta trajetória, podemos inferir a importância das universidades públicas para o desenvolvimento desta modalidade.

Na medida que as iniciativas de EAD tornam-se mais frequentes e os incentivos para seu desenvolvimento fazem parte dos discursos internacionais e das políticas educacionais, o MEC viu-se obrigado não só regulamentar o setor

²² Vale destacarmos que na LDB de 1961 já havia a formalização da EAD como modalidade de ensino para os cursos supletivos.

²³ Dentre eles destacamos: Decreto 2.561 de 1998 que define o credenciamento, controle e avaliação da EAD nas instituições de ensino; Portaria 2.253 de 2001 permite os 20% a distância dos cursos de graduação; Decreto 5.622 de 2005 detalha a modalidade e estabelece diretrizes gerais para a oferta, liberando os cursos de graduação e pós-graduação.

como também a estabelecer critérios de qualidade que possibilitassem o controle da qualidade das ofertas de EAD pelas IES. Assim, em 2003, a Secretaria de Educação a Distância (SEED)²⁴ divulgou os indicadores de qualidade para os cursos de graduação a distância, são eles: (1) integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior; (2) desenho do projeto de educação a distância; (3) existência equipe profissional multidisciplinar; (4) lógica comunicação entre professor e aluno; (5) qualidade dos recursos educacionais; (6) infraestrutura de apoio; (7) avaliação de qualidade contínua e abrangente; (8) presença de convênios e parcerias; (9) transparência nas informações, com editais e dados sobre o curso de graduação a distância; (10) sustentabilidade financeira, garantindo custos de implementação e manutenção da graduação a distância.

A preocupação com a qualidade é justificada ao reconhecermos a expansão da oferta de EAD; nos últimos anos, entre os anos de 2003 a 2006, o crescimento foi de mais de 500%. Podemos, então, afirmar que a EAD deixou de ser uma alternativa para ser uma estratégia educacional, assumindo papel fundamental no processo educativo brasileiro, principalmente, como nos lembra Maia e Mattar (2007) como estratégia para a formação e educação continuada de professores.

Muitos são os autores que defendem tal expansão, baseando seus argumentos na função democratizadora da EAD enquanto provedora de nossas oportunidades e da inclusão social e digital. Outros tantos resistem a esta modalidade ora por desconhecimento, ora por entenderem que ela não vem acompanhada da qualidade necessária, é o que destaca Segenreich (2004, p.1):

a marginalização legal imposta pelo MEC ao criar mecanismos diferenciadores de credenciamento e privilegia mecanismos de regulação e controle que de avaliação efetiva; e, a marginalização institucional, vigente principalmente nas universidades consolidadas, ao isolar internamente suas atividades de EAD em núcleos/atividades sem expressão na instituição ou delegando a consórcios o desenvolvimento de projetos de EAD.

²⁴ <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>

Vilarinho e Paulino (2010) chamam a atenção para o fato de que tal expansão se não estruturada e acompanhada poderá resultar na precarização dos estudos e da formação.

Tal preocupação nos parece pertinente, pois considerando que esta expansão ocorre no seio das universidades brasileiras, é interessante retomarmos as reflexões realizadas em nosso capítulo 2. Como instituições recentes, complexas e em constante processo de adaptação, as universidades enfrentam todos os desafios trazidos por este novo cenário contemporâneo em meio a uma histórica crise de identidade.

Há no seio da universidade uma velha discussão acerca de sua relação com o mercado: até que ponto a universidade deve atender às necessidades de mercado?

Como vimos, desde seu surgimento as universidades oscilam entre o atendimento às exigências imediatas do mercado, atuando na formação técnica do trabalhador e no desenvolvimento de soluções práticas; e a construção do conhecimento, formando o cidadão e o especialista para a promoção de uma sociedade mais justa.

Buarque (1994) salienta que as universidades precisam se reinventar para atuarem de forma satisfatória no século XXI. Santos (2005) sinaliza que, como uma instituição secular, a universidade possui uma estrutura e uma lógica de funcionamento que a impede de responder de forma ágil aos desafios atuais, de maneira que tornar-se mais flexível é um dos seus grandes desafios. É evidente que esta crise, no Brasil, concretiza-se essencialmente no âmbito das universidades públicas, já que como nos lembra Freitas (2002) as instituições privadas guardam maior alinhamento com o mercado e estruturam-se tal como o modelo neoliberal preconiza: como empresas, uma vez que a educação é um negócio.

Chauí (1999) acrescenta a esses desafios o fato de que no Brasil a crise universitária inclui o embate da privatização das instituições públicas, o que radicaliza os posicionamentos, dificultando soluções que possibilitem o atendimento às necessidades sem alterar sua função primeira: a pesquisa.

É neste pano de fundo que a Educação a Distância no Ensino Superior se inscreve na pauta das grandes inovações: esperança e desafio do século XXI que justifica nosso estudo enquanto investigação que pode contribuir para a compreensão, avaliação e evolução dos cursos de graduação a distância.

4. PERCURSO METODOLÓGICO E RESULTADOS

Neste capítulo relatamos, de forma mais detalhada, o percurso metodológico que desenvolvemos para o atendimento do nosso objetivo e questões de estudo e apresentamos os resultados encontrados.

A partir das informações coletadas, realizamos as análises que nos permitiram obter algumas respostas para os questionamentos levantados.

4.1. VISÃO GERAL DO ESTUDO

Classificamos nossa pesquisa em duas dimensões. Na primeira ela assumiu a vertente documental tendo, como veremos a seguir, um caráter denunciador. O rastreamento e a análise de informações contidas em documentos foram as principais estratégias dessa dimensão. A segunda dimensão projetou-se para a prática e, nesta direção, partimos para a aplicação do questionário que se encontra disponível no ANEXO I. A aplicação deste instrumento foi indireta, uma vez que foi enviado por correio eletrônico aos contatos obtidos. Sua construção baseou-se nas orientações de Vergara (2000) e Rizzini *et al* (1999), passando, a seguir, por um processo de validação, com vistas a assegurar sua adequação ao estudo.

Dividimos o questionário em duas partes: a primeira de identificação e a segunda composta de questionamentos. Ao todo foi composto de treze itens, dos quais seis referiam-se à identificação do respondente e o demais agrupados em dois conjuntos de questões: quatro de múltipla escolha e três questões abertas.

Podemos afirmar que esta é uma pesquisa exploratória, pois, ao buscarmos investigar a questão da oferta dos cursos de graduação a distância nas universidades públicas, estamos explorando questões acerca de uma temática ainda pouco investigada; ou seja, esta é uma pesquisa realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado.

4.2. A COLETA DE DADOS E AS DIFICULDADES ENCONTRADAS

Iniciamos a coleta de dados pela delimitação de nosso campo de pesquisa, isto é, o conjunto de universidades públicas que oferecem cursos de graduação a distância.

Por se tratar de uma oferta recente, as informações acerca da graduação a distância encontram-se ainda em fase de organização. Desde o início de nosso estudo, verificamos, por exemplo, que as informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC) já foram atualizadas inúmeras vezes, além de possuírem seus formatos de disponibilização alterados radicalmente; este foi o caso das informações relativas ao credenciamento das Instituições de Ensino Superior para a modalidade a distância que, no ano de 2008, eram apresentadas por meio de uma lista disponível no endereço <http://portal.mec.gov.br/sesu> e, a partir de 27 de abril de 2009, passaram a ser divulgadas via Sistema de Consulta de Instituições Credenciadas para a Educação a Distância e Pólos de Apoio Presencial (SIEAD)²⁵.

Este sistema é atualizado frequentemente, o que nos levou a definir uma data de corte para a coleta de informações: 15 de maio de 2010. Todavia, para a delimitação de nosso campo de pesquisa não foi possível utilizar esta fonte, pois o credenciamento, registrado no SIEAD, não significa a oferta de cursos de graduação a distância, uma vez que a Instituição de Ensino Superior (IES) pode obter a referida autorização e não realizar a oferta dos cursos.

Cabe destacar que existem três modalidades de credenciamento, a saber: (1) Pleno em caráter experimental, isto é, a IES apresentou seu projeto de Educação a Distância que foi aprovado, porém ainda está ou estará em processo de avaliação pelos órgãos reguladores; (2) Pleno para a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*; nesta modalidade estão as IES que não só tiveram seus projetos de cursos de pós-graduação *lato sensu* aprovados como, também, foram aprovadas em processo de avaliação e auditoria realizado pelos órgãos responsáveis e, por fim, a modalidade que mais nos interessa; (3) Pleno para

²⁵ <http://siead.mec.gov.br/novosiead/web/site/#>

oferta de graduação e pós-graduação *lato sensu*, na qual podemos localizar as IES que possuem aprovações (tanto em seus projetos, quanto nas avaliações e auditorias) para a oferta não só de pós-graduação como, também, para a disponibilização de cursos de graduação a distância.

Assim, para fins desta delimitação, optamos por outra fonte oficial de informação: o Censo da Educação Superior²⁶, cujos dados estão disponíveis no *site* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²⁷.

Utilizamos, portanto, como base para a construção de nosso campo de pesquisa os dados divulgados na sinopse do ano de 2008, disponibilizada em 27 de novembro de 2009. Nesta sinopse, identificamos as 50 universidades públicas que ofereceram cursos de graduação a distância no ano de 2008.

Em seguida, passamos para a investigação nas *homepage* destas 50 universidades públicas. Entendemos que as *homepage* das universidades configuram-se como fonte oficiais de informação, porque são construídas por departamentos ou setores destas instituições designados formalmente para tanto, além de funcionarem como canal de comunicação seja com os corpos docente e discente, ou com pessoas que ali buscam informações.

Como situam Terra e Gordon (2002), as *homepage* ou portais de instituições tornaram-se ferramentas, ou melhor, instâncias quase que obrigatórias neste cenário cibercultural. Atuam na divulgação, comunicação e até mesmo nos processos de funcionamento e negociação dessas instituições / organizações, sejam elas empresariais ou não. Com base nestes autores, podemos afirmar que, no contexto atual, faz-se necessária a existência das instituições também no ciberespaço. Desde meados dos anos 90, presenciamos, no Brasil, a criação dos portais governamentais, *homepage* de grandes órgãos e de instituições públicas de ensino e pesquisa.

²⁶ O Censo da Educação Superior é realizado anualmente através da coleta de dados junto às IES e posteriormente são realizadas análises e validações que dão origem a sinopses e estatísticas oficiais sobre a estrutura e os cursos das IES do país.

²⁷ <http://www.inep.gov.br>

Nesta etapa da nossa coleta de dados, encontramos algumas dificuldades que trouxeram certos impasses para nosso estudo. Esses impasses foram agrupados em três categorias: (1) despadronização; (2) desestruturação; e (3) desatualização.

Na ‘despadronização’ situamos os impasses relativos à inexistência de um padrão ou modelo mínimo para as *homepage* das universidades investigadas. Tal despadronização foi encontrada nas experiências de navegação inter e intra Instituições; isto é, verificamos a inexistência de um padrão mínimo entre as IES (mesmo entre as IES federais ou as IES de um mesmo estado) para a apresentação de suas informações. Seria de se esperar que algumas informações fossem disponibilizadas por toda e qualquer IES como, por exemplo: seus objetivos, histórico, estatuto; entretanto, esta disponibilização não ocorre em boa parte das IES investigadas.

Da mesma forma, nos deparamos com portais de IES cujas informações variavam consideravelmente de acordo com o departamento ou centro, ou seja, podemos afirmar também que não há uma padronização intra IES, ficando a critério de cada área a definição das informações a serem divulgadas. A despadronização encontrada nas *homepage* das IES ocorre em todos os níveis: desde a arquitetura das informações²⁸, passando pelo conteúdo, à identidade visual das páginas que constituem o portal.

A segunda categoria de impasses foi a ‘desestruturação’. Entendemos sob esta designação as diversas incoerências e desorganizações encontradas em nossa navegação nas *homepage*. *Menus* mal estruturados, nos quais diferentes informações são disponibilizadas em um mesmo nível sem uma organização lógica; *hiperlink* sem funcionamento ou direcionando para páginas diferentes das indicadas; páginas que somente são acessadas por caminhos pouco claros; ferramentas de buscas pouco abrangentes ou funcionais. Estas e outras características são exemplos comuns nas *homepage* das universidades públicas

²⁸ O termo arquitetura de informação é utilizado na área de Informática para designar a estrutura e organização das informações de um site ou sistema, estando também relacionado ao seu funcionamento e usabilidade.

investigadas, evidenciando a desestruturação de portais que se propõem informativos.

A desestruturação possui estreita relação com a terceira categoria que definimos: a 'desatualização'. Em muitas *homepage* foram encontradas informações que não correspondem mais à realidade como, por exemplo: entradas para inscrições em vestibulares já concluídos; informações sobre cursos que não são mais oferecidos; além de seções de notícias ultrapassadas que datam, por exemplo, de 2002 ou que remetem ao ano de 2007 no futuro.

As constações derivadas deste levantamento de informação impactaram diretamente a terceira etapa de nossa coleta de dados: o envio do questionário. A busca de dados dos possíveis respondentes foi realizada em dois momentos. O primeiro correspondeu à utilização das informações contidas na lista do MEC²⁹ relativa ao credenciamento das IES. Nesta coleta, foi possível encontrar dados para a realização de contato com 66% das universidades públicas que compunham o campo de pesquisa de nossa investigação. O segundo momento correspondeu à busca de possíveis contatos através da navegação nas *homepage* das universidades, com vistas ao envio do questionário para todas as universidades públicas que até 2008 ofereceram cursos de graduação a distância.

Vale destacar que em 6% dessas universidades não foi encontrado um endereço eletrônico relacionado diretamente à oferta de educação a distância – sendo, nestes casos utilizado o endereço eletrônico das Pró-reitorias de Graduação ou o formulário de contato (fale conosco) disponível no site do setor responsável pela oferta.

Nosso maior problema foi, como já havia sido previsto, o número de respostas alcançadas: apenas uma universidade, localizada na cidade da Rio de Janeiro, respondeu ao nosso questionário, mesmo após o envio de três pedidos de resposta.

²⁹ Lista disponibilizada até março de 2009 no endereço <http://portal.mec.gov.br/sesu> impressa em 13 de agosto de 2008 e acessada para conferência em 10 de março de 2009.

As limitações trazidas pela ausência de respostas aos questionários do nosso estudo, nos levaram a novas reflexões e questionamentos sobre a oferta desses cursos, como apresentamos a seguir.

Para compensar a falta de respostas, entrevistamos a professora que respondeu ao único questionário encaminhado.

4.3. O TRATAMENTO DOS DADOS

Com base em Rizzini *et al* (1999), realizamos o tratamento das informações em três etapas: organização dos dados; estudo dos dados e aplicação de técnicas; e apresentação dos resultados.

Para organizar as informações, partimos de nossas questões de estudo, originando, assim, cinco blocos de respostas: (1) cursos oferecidos e objetivos; (2) setores responsáveis pela EAD; (3) fomento à pesquisa; (4) critérios para a oferta e (5) dados de questionário e entrevista.

No primeiro bloco juntamos as informações oriundas do Censo do INEP sobre os cursos oferecidos pelas universidades públicas e as informações coletadas nas *homepage* das IES referentes aos seus objetivos em EAD (quando disponibilizadas estas informações). Convém lembrar que neste bloco também seriam utilizadas as informações obtidas por meio do questionário (questões de número 1 e número 5); todavia como o número de respondentes foi mínimo não foi possível incluir tais dados.

No segundo bloco – setores responsáveis pela EAD – foram reunidas as informações coletadas nas *homepage* quanto ao nome, localização no organograma da IES e objetivos do órgão responsável pela EAD. Seriam utilizados neste bloco, as respostas às questões de números 2 e 3 do questionário, o que não se concretizou.

As informações acerca do fomento à pesquisa (bloco 3) – diante da ausência de resposta aos questionários – foram apresentadas a partir da análise dos dados sobre a missão das universidades públicas investigadas, os objetivos

dos cursos de graduação ofertados e dados relativos às grades de disciplinas (currículos) dos cursos.

No bloco 4 seriam utilizadas as informações coletadas nas questões de números 3, 5 e 7 do questionário; como não obtivemos tais respostas, reunimos informações encontradas nas apresentações dos órgãos responsáveis pela EAD nas IES e em seus históricos, assim como nas explicitações contidas nos objetivos dos cursos de graduação a distância.

A partir da organização dos dados, demos início ao estudo dos mesmos e à aplicação das técnicas de análise. Em todos os blocos (exceto no 5 que se dedicou ao único questionário respondido e à entrevista realizada) foram utilizadas primeiramente técnicas quantitativas para verificar a ocorrência e a distribuição de determinados aspectos, o auxiliou a construção de uma visão geral dos resultados obtidos. Em seguida, aplicamos a análise de conteúdo nas informações agrupadas. Como sugere Franco (2007, p.29) esta técnica qualitativa:

se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação.

Assim, realizamos tal análise por meio dos seguintes passos: (a) compreensão das informações; (b) definição das categorias de análise; (c) análise de frequência de categorias; (d) estudo comparativos de freqüências e (e) interpretação de resultados. Optamos por trabalhar com categorias definidas *a posteriori*, por entendermos que, desta forma, poderíamos garantir maior fidedignidade aos resultados, evitando que nosso estudo se limitasse apenas à interpretação das informações coletadas.

As informações relativas às grades curriculares – dados que compõem o bloco 3 – não sofreram análise de conteúdo, resumindo-se apenas ao tratamento quantitativo, uma vez que não tivemos acesso às ementas das disciplinas relacionadas à pesquisa.

4.4. RESULTADOS E ANÁLISES

Para facilitar o entendimento, apresentamos nossos resultados em cinco seções relacionadas aos blocos citados anteriormente. Cabe, preliminarmente, uma descrição do nosso campo de pesquisa.

Detalhamento do Campo de Pesquisa

Como mencionamos, o campo de pesquisa foi composto por 50 universidades públicas (ANEXO I), quantitativo este que representa 27% do total de universidades do país (183) e 51% do total das públicas (97).

Até o ano de 2008 existiam 2.252 Instituições de Ensino Superior (IES)³⁰ no Brasil, aí se incluindo faculdades, centro universitários, institutos de ensino superior e universidades. Segundo o MEC, estas instituições podem ser classificadas em privadas ou públicas (comunitárias, municipais, estaduais ou federais). Para nosso estudo tomamos apenas as universidades públicas – estaduais e federais – como alvo.

É oportuno salientar que ao iniciarmos a pesquisa, em 2008, os dados disponíveis datavam de 2006; neste momento encontramos um número superior de IES: 2270, e um número inferior de universidades: 178. No entanto, como trabalhamos com os dados do último Censo do Ensino Superior, divulgado pelo INEP, com data de 2008, observamos, neste intervalo de tempo, uma redução de praticamente 1% no total de IES do país e um crescimento de aproximadamente 3% no número de universidades públicas (foram criadas cinco novas universidades públicas: duas na região nordeste, duas na região sul e uma na centro-oeste).

Este fato deve ser visualizado com cautela, pois conforme apontam as informações contidas no portal do Ministério da Educação, as universidades criadas são resultado da união de IES já existentes, o que levou à criação de

³⁰ Informações coletadas em <http://www.mec.gov.br>

novos cursos. Assim, a redução no número total de IES pode ser entendida como uma consequência desta união, podendo ainda se supor que tal redução estaria relacionada ao maior rigor do MEC na avaliação das IES, resultando no fechamento de algumas.

Outro fato que deve ser considerado, e que pode estar nas origens dessa redução, é a configuração do ‘mercado educacional’, pois como vimos a educação no cenário contemporâneo é considerada um elemento social de grande valor, o que faz com que, cada vez mais, as instituições de ensino se aproximem das empresas, especialmente na esfera privada. É plausível supor que da mesma forma que se experimenta no contexto global um grande número de fusões e aquisições de empresas, o mesmo tem ocorrido, nos últimos anos, no âmbito das instituições de ensino superior.

Apesar da redução no número de IES no Brasil, não se observa um decréscimo na oferta de vagas, pelo contrário. Do mesmo modo, não há qualquer alteração significativa quanto à distribuição geográfica dessas instituições no território nacional, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 – Distribuição geográfica comparativa das IES

Região	Total de IES (2006)	Total de IES (2008)
Sul	387	370
Sudeste	1093	1069
Norte	135	139
Nordeste	412	432
Centro-Oeste	243	242
<i>Nacional</i>	<i>2270</i>	<i>2252</i>

FONTE: INEP

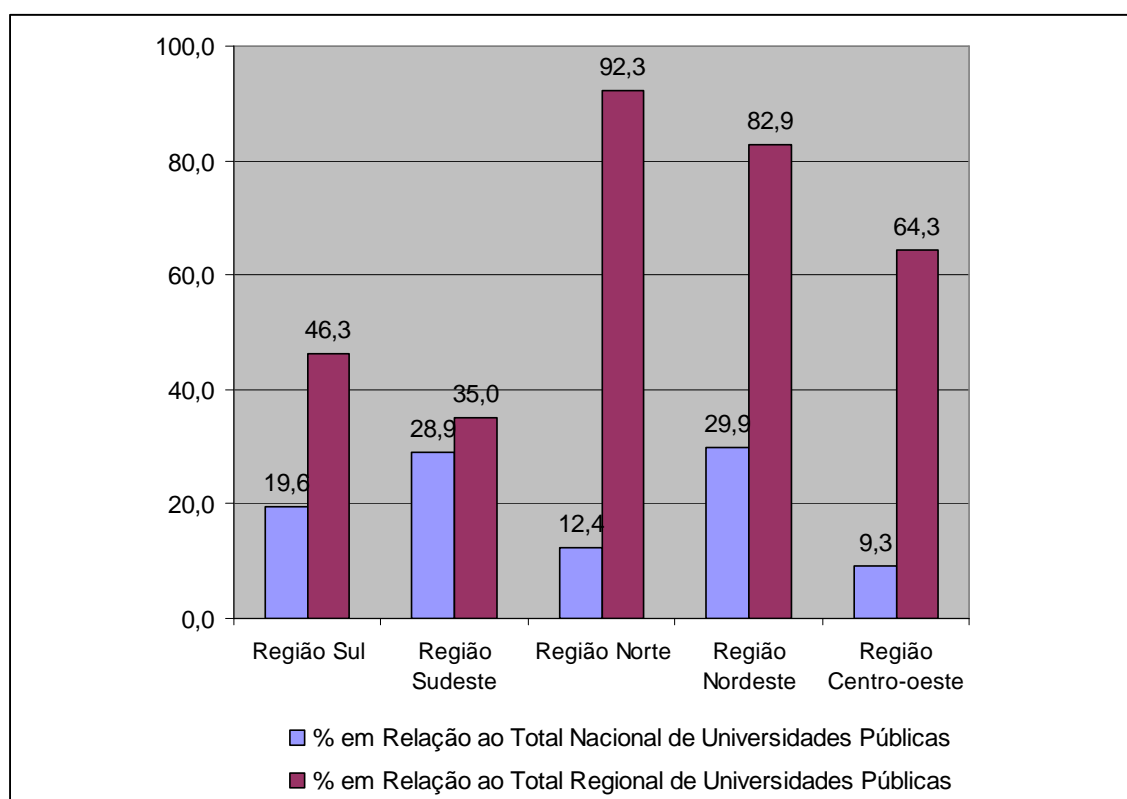
A distribuição geográfica das IES em nosso país tende a acompanhar a concentração demográfica e econômica, portanto, em média, 63% das IES (públicas e privadas) estão localizadas no eixo sul-sudeste. Os dados acerca da distribuição geográfica das IES no Brasil trazem alguns aspectos que devemos considerar: apenas 10% das IES são públicas, ficando o restante sob a responsabilidade da iniciativa privada. Entretanto, se considerarmos apenas as

regiões norte e nordeste, encontramos um percentual superior, em torno de 14%, isto é, nestas regiões a existência de IES públicas é percentualmente maior que nas demais regiões. Da mesma forma, é interessante destacar que é na região centro-oeste que este percentual é inferior ao dado nacional (apenas 7% das IES são públicas).

Convém ressaltar, segundo a Tabela 1, a diminuição de IES em duas regiões: sul e sudeste. O crescimento se deu nas outras regiões.

Considerando as 183 universidades existentes em nosso país, verificamos que 53% (97) são públicas, sendo a metade delas localizada no eixo sul-sudeste, o que confirma a tendência de distribuição sinalizada anteriormente. Porém, se analisarmos os dados regionalmente encontramos uma outra lógica de distribuição, como pode ser visto no gráfico a seguir.

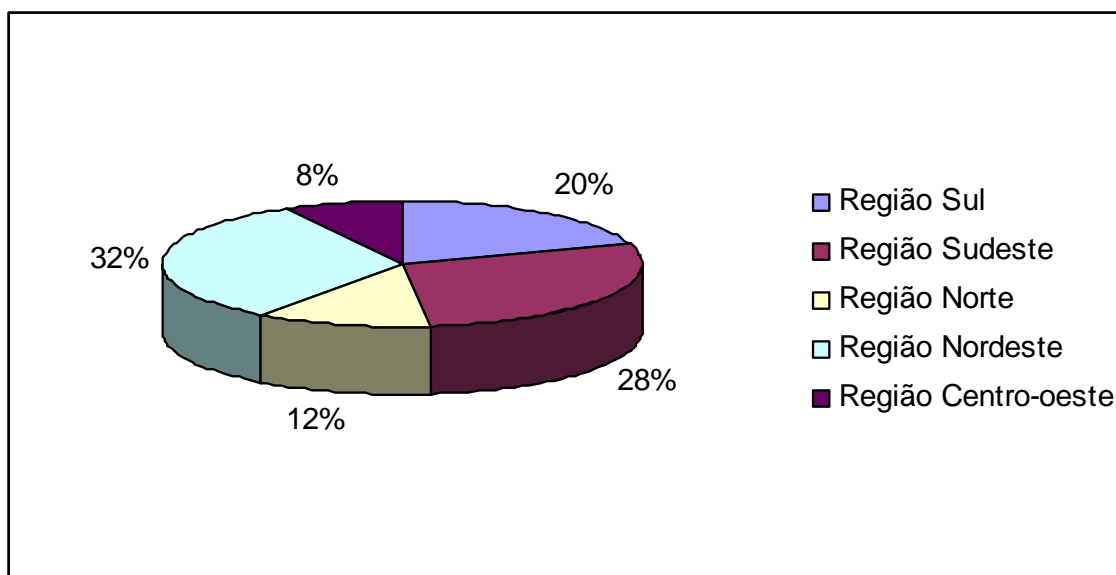
Gráfico 2 – Distribuição de universidades públicas nos contextos nacional e regional



O Gráfico 2 nos indica que nas regiões centro-oeste, nordeste e, principalmente, na região norte, se não fossem as universidades públicas não haveria quantidade significativa de centros de produção de conhecimento nos seus respectivos estados, fato que também aponta a inexpressividade da rede privada nestas regiões. É interessante salientar o fato de que na região nordeste, por exemplo, o um número de IES é superior ao da região sul. Logo, essa não uniformização da oferta pública - privada entre as regiões do país deve ser analisada levando em conta outros aspectos, tais como: densidade demográfica, presença de centros econômicos, incentivo à pesquisa por parte de grandes corporações, contingente de concluintes do ensino médio, exigências locais quanto à qualificação da mão de obra.

Quando tomamos como universo as 50 universidades públicas com oferta de graduação a distância no ano de 2008, encontramos uma distribuição um pouco mais equilibrada, na qual se tem, no eixo sul-sudeste, 48% da oferta, tal como apresenta o gráfico abaixo:

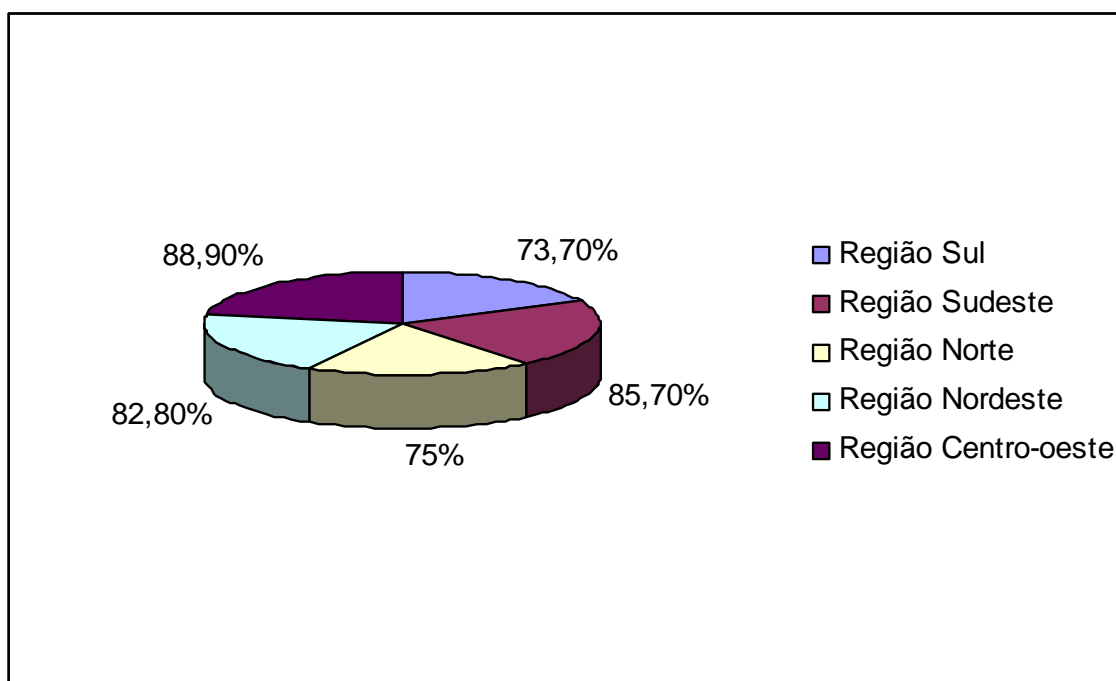
Gráfico 3 – Distribuição geográfica das universidades públicas com cursos de graduação a distância em 2008



É válido termos em mente que os dados referentes ao cenário da EAD no Ensino Superior até 2006, com os quais iniciamos nossa pesquisa, apresentavam um total de 44 universidades públicas credenciadas para a oferta desta modalidade, este número sofreu um aumento de 79% nos últimos anos; de forma que atualmente existem 78³¹ universidades públicas credenciadas para tal atividade (esta quantidade representa 82% do total de universidades públicas brasileiras).

A expansão da Educação a Distância no âmbito das universidades públicas merece destaque, pois como nos aponta o gráfico a seguir, entre 74 e 89% dessas instituições, em de todas as regiões do país, já se encontram credenciadas para a oferta desta modalidade.

Gráfico 4 – Percentual de universidades públicas credenciadas para a EAD por região



Podemos, portanto, constatar, tal como afirma Demo (2006), que a EAD já é uma realidade nas universidades públicas e que estas instituições, como centros

³¹ Quantitativo coletado através do Sistema de Consulta de Instituições Credenciadas para a Educação a Distância e Pólos de Apoio Presencial (SIEAD) na data de corte de nosso estudo.

de referência e qualidade para o ensino superior, fortalecem os direcionamentos dados pelo governo em alinhamento às diretrizes internacionais.

Nos últimos oito anos, assistimos a um crescimento superior a 5.000% na oferta de cursos de graduação a distância. Tal dado sugere que cabe aprofundar nossa discussão acerca dos motivos para esta expansão.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96 ter incentivado e trazido para o contexto do sistema educacional regular³² a EAD sua expansão significativa só é observada após o ano de 2002.

Como vimos esta modalidade se apresenta como resposta às exigências e características do novo cenário que compõe a contemporaneidade, sofrendo consequências e atendendo a demandas da globalização, do neoliberalismo e da cibercultura. Entendemos este cenário como resultado de processos mais amplos que marcam o desfecho do século XX e a abertura do XXI. Logo, seria ingênuo de nossa parte associar a expansão da EAD à emergência apenas deste novo cenário.

Podemos situar uma outra possível razão para o tardio interesse pela EAD no ensino superior: a ausência de regulamentação referente à oferta desta outra modalidade durante a década de 90. No ano de 1998, o então ministro Paulo Renato Souza, por meio dos Decretos nº 2.494 e nº 2.561 realizou a tentativa de regulamentar o artigo 80 da LDB que referia-se à EAD. Todavia tais decretos foram insipientes e somente em 2005, com a promulgação do Decreto nº 5.622³³, é que a Educação a Distância ganha uma regulamentação mais estruturada.

A relação entre a regulamentação da EAD e sua expansão torna-se bem mais evidente quando observamos que no ano de 2002 foi criada uma comissão assessora, composta por diversos especialistas, que teve por tarefa discutir a questão dos referenciais de qualidade para a educação superior a distância. O

³² Como destacamos em capítulos anteriores, no Brasil, historicamente a educação a distância esteve associada a oferta de soluções alternativas para aqueles que estavam à margem do sistema, sendo entendida com uma formação de segundo nível.

³³ É importante sinalizar que este Decreto revogou os dois Decretos anteriores. E este documento é complementado pelo Decreto nº 5.773 de 2006 e alterado pelo Decreto nº 6.303 de 2007.

relatório desta comissão originou, em 2003, a primeira versão³⁴ dos Referenciais de Qualidade da EAD³⁵, que embora não tendo força de lei, orientam nacionalmente as IES na oferta desta modalidade. Podemos, pois, inferir que a partir dos trabalhos da referida comissão de 2002 foi possível expandir com mais segurança a EAD nas IES.

Cabe, ainda, relacionar tal expansão a outras diretrizes políticas do MEC. Dentre elas podemos elencar a Lei nº 10.172 de 2001 que estabelece a meta de ampliação em 30% da oferta de cursos superiores para jovens em idade entre 18 e 24 anos. Esta lei encontra na EAD uma resposta plausível.

Em paralelo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação da Expansão das Universidades Federais (REUNI), ambos concebidos neste período (a partir de 2002) definem metas e direcionamentos que não só permitem a utilização da EAD, como sugerem a adoção desta modalidade para o alcance dos resultados esperados.

Em consequência, podemos identificar o aumento de 57% no número de vagas em cursos de graduação com apoio dos cursos a distância.

A oferta de cursos de Graduação a Distância

Conforme descrição contida na sinopse dos resultados do Censo do Ensino Superior, em 2008, foram oferecidos 647 cursos de graduação a distância. Apenas 5% (115) do total de IES existente no país (2.252) se responsabilizam por esta oferta; e destas 43% (50) são universidades públicas.

Este expressivo percentual de universidades públicas com oferta de graduação a distância poderia ser um indicativo do alinhamento das instituições às

³⁴ Os referenciais de qualidade foram revisitados em 2007, dando origem a versão em vigor no momento. Vale lembrarmos que a princípio este era um documento de referência, todavia no artigo 7º do Decreto nº 5.622 sinaliza-se que este documento pautará as regras para o funcionamento da avaliação e regulamentação da EAD no Ensino Superior.

³⁵ O documento dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância está disponível no endereço <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>.

características do cenário atual e, como veremos a seguir, a análise dos objetivos dos cursos oferecidos confirmam esta hipótese.

Por meio de cursos de graduação a distância foram oferecidas mais 1.699.489 vagas no ensino superior, o que representa um crescimento de mais de 50% na disponibilização de vagas neste nível educacional. Uma ampliação de vagas como esta deveria ser acompanhada de proporcional incremento nos recursos financeiros, na infraestrutura das IES e, principalmente, no contingente que compõe o corpo docente. Contudo os dados disponibilizados pelo INEP não sugerem essa correlação.

Responsáveis por 38% dos cursos de graduação a distância oferecidos, as universidades públicas originam 15% do total das vagas disponibilizadas através desta modalidade³⁶. Se compararmos estes dados aos referentes ao ensino de graduação presencial, observamos que as referidas IES abarcam 11% das vagas e 25% dos cursos. Nesta direção, podemos inferir que, proporcionalmente, é maior a atuação das universidades públicas na graduação a distância do que na graduação presencial.

Mais uma vez os dados nos indicam a prevalência da rede privada no ensino superior, com 85% das vagas na graduação a distância e 89% na graduação presencial. Se levarmos em conta que a entrada da iniciativa privada na esfera do ensino superior se iniciou, de forma efetiva a partir dos anos 70, tais dados tornam-se ainda mais impressionantes.

As 50 universidades públicas que configuram nosso campo de pesquisa ofertam 245 cursos de graduação a distância cuja a distribuição nas regiões do país pode ser visualizada na tabela a seguir.

³⁶ Dados obtidos em Sinopse do Censo 2008 em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>

Tabela 2 – Distribuição regional dos cursos de graduação oferecidos pelas universidades públicas

Região	Cursos de Graduação a Distância em Universidades Públicas
Sul	47
Sudeste	58
Norte	62
Nordeste	53
Centro-Oeste	25
<i>Nacional</i>	<i>245</i>

FONTES: MEC

Como podemos observar a distribuição dos cursos é equilibrada, ficando 42% deles concentrados na região sul-sudeste.

Tal como na modalidade presencial, os cursos a distância oferecidos por estas universidades podem ser agrupados em grandes áreas. Utilizando a mesma lógica de classificação de cursos do Censo do Ensino Superior do INEP nos deparamos com o cenário no qual dos 245 cursos, 183 estão no campo da educação e 62 em outros campos do conhecimento.

No grupo da educação se inserem os cursos de pedagogia, normal superior, licenciaturas e formação de professores e educação física. Observamos que dos 245 cursos disponibilizados pelas universidades públicas 75% são da área da Educação. A prevalência da oferta de graduação a distância na área educacional é também verificada a partir da análise dos objetivos dos cursos oferecidos pelas universidades públicas.

Inicialmente cabe salientar que apenas 40% dos cursos apresentavam seus objetivos de forma explícita. Assim, para a construção de nossa base de dados utilizamos, também, as informações contidas nas páginas *web* de apresentação dos cursos e/ou dos setores/áreas responsáveis pela oferta de educação a distância.³⁷

³⁷ Não foram encontradas informações suficientes em todo o campo de pesquisa, de forma que para esta análise os dados consideram o total de 38 IES.

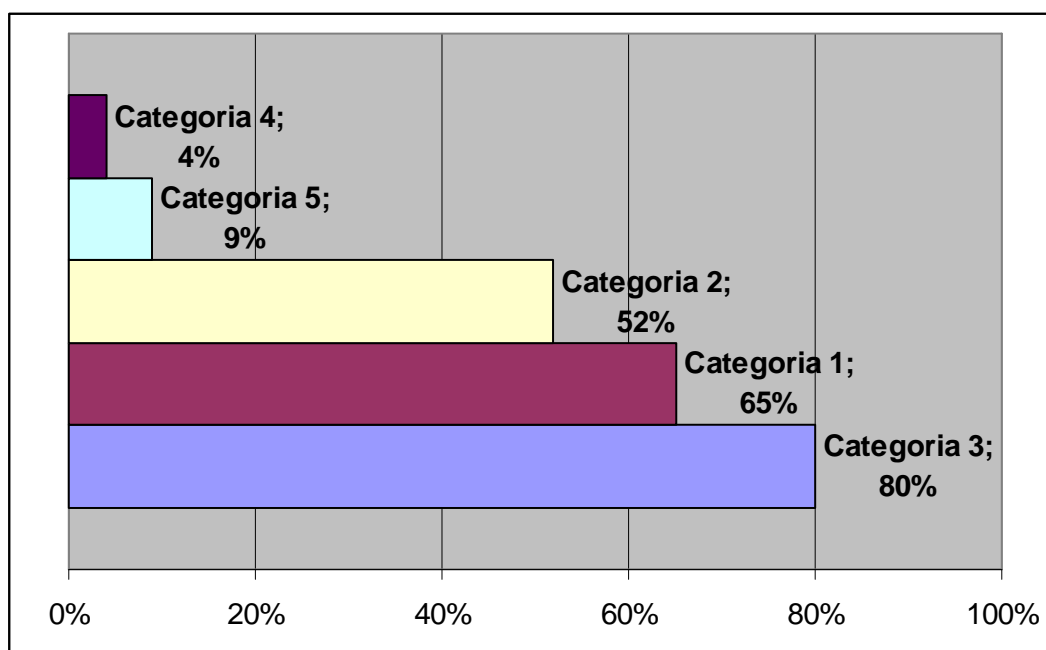
A partir de nossa análise inicial sobre conteúdo dos objetivos, encontramos cinco categorias³⁸ listadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Categorias de análise dos objetivos de cursos de graduação a distância

Categoria	Designação
1	Atendimento às necessidades de mercado;
2	Atendimento às demandas referentes ao desenvolvimento do estado ou do país;
3	Contribuição para a formação de professores;
4	Promoção da inclusão digital;
5	Promoção da democratização do ensino

Na segunda etapa, computamos a recorrência dessas categorias, chegando ao seguinte resultado.

Gráfico 5 – Recorrência das categorias de análise encontradas nos objetivos dos cursos de graduação a distância



³⁸ Uma categoria diz respeito a um tema ou uma ideia (proposta), valor que se apresenta de forma recorrente nos conteúdos analisados.

As categorias 4 e 5 do ponto de vista percentual foram inexpressivas, de forma que nos restou analisar as outras. Um pouco mais da metade dos objetivos ou informações coletadas relacionam os cursos a demandas referentes ao desenvolvimento do estado ou país, apontando para programas de governo e ações públicas afirmativas.

Um percentual significativo de cursos são apresentados a partir de justificativas externas que se referem ao mercado (de forma direta ou indireta), tais como: qualificação de mão de obra ou formação de profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho.

E por fim, como era de se esperar, uma vez que 75% dos cursos de graduação a distância oferecidos estão relacionados ao campo da educação, a categoria 3 foi a mais evidenciada, alcançando 80% de ocorrência.

Setores responsáveis pela EAD e objetivos de sua oferta

A regulamentação da educação a distância e, principalmente, as disposições da Secretaria de Educação a Distância (SEED) indicam a necessidade de integração desta modalidade nos projetos e ações da instituição. Logo, a sua inserção deveria ser realizada de forma integrada ao contexto já existente.

No Decreto nº. 5.622/2005, a EAD foi situada como uma modalidade de ensino, porém ao analisarmos as *homepage* das universidades públicas que compõem nosso campo de pesquisa, identificamos diferentes tratamentos em relação a esta inserção. O quadro a seguir apresenta os tratamentos identificados.

Quadro 2 – Tratamento da educação a distância nas *homepage* das universidades pesquisadas

TRATAMENTO DA EAD	DESCRIÇÃO	EVIDÊNCIA
Modalidade	Neste tipo de tratamento a educação a distância é apresentada como uma modalidade de ensino, uma estratégia ou metodologia didático-pedagógica	A EAD aparece vinculada a seções e questões de ensino. Estando subordinada às Pró-Reitorias de graduação, por exemplo; ou apresentada como uma opção de modalidade da graduação ou curso.
Oferta	Aqui a educação a distância é ofertada como um serviço ou uma nova opção dentro das oportunidades disponíveis na IES.	Neste caso, a EAD aparece em paralelo às funções da IES; isto é, ao lado das ofertas de ensino, extensão e pesquisa. Ou, ainda, possui destaque como serviços especiais disponibilizados.
Apêndice	A EAD constitui uma oferta em separado das ofertas tradicionais da IES. É apresentada como um apêndice, ou seja, algo relacionado a si mesmo.	A oferta da EAD aparece na <i>homepage</i> da IES, porém, de maneira desvinculada, dando a impressão de uma existência a parte.

A partir da interpretação e classificação dos tratamentos dados à EAD observados na navegação conduzida nas *homepage* das universidades públicas, pudemos construir o cenário que aponta para 50% das universidades tratando a EAD como uma oferta, 36% como modalidade e 8% utilizando o tratamento que designamos como apêndice (em 6% das universidades não possível identificarmos um tratamento específico).

É oportuno destacar que mesmo no conjunto de universidades que buscam tratar a EAD de maneira alinhada à legislação em vigor, isto é, como modalidade, encontramos variações que expressam maior ou menor grau de integração da EAD ao contexto universitário. Podemos exemplificar este aspecto, considerando as duas ocorrências a seguir:

Quadro 3 – Ocorrências do tratamento da EAD nas *homepage* das universidades públicas

Ocorrência 1
O curso de graduação a distância é apresentado no formato de oferta. Neste caso, suas informações são disponibilizadas na página do curso. Por exemplo: na <i>homepage</i> da IES entramos na seção de ensino, em seguida vamos ao espaço da graduação no qual selecionamos a opção do curso de administração, neste momento encontramos as informações sobre o curso e dentre elas a sinalização da oferta na modalidade de EAD.
Ocorrência 2
Os cursos de graduação aparecem todos agrupados dentro das seções de ensino ou de graduação como uma alternativa ao lado dos cursos presenciais.

Entendemos que a ocorrência 1 sugere maior alinhamento às diretrizes legais e evidencia maior integração da EAD ao contexto universitário; todavia este é um fato encontrado em poucas universidades, o que, por outro lado, pode indicar maior dificuldade de inserção da EAD na universidade.

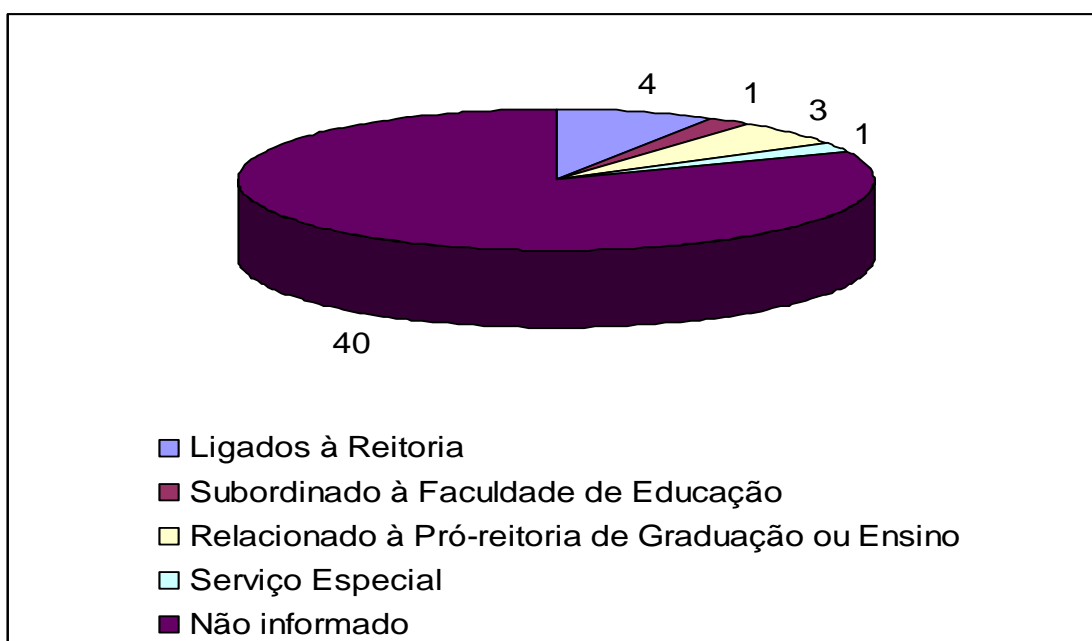
Outro fato que nos chamou atenção foi o percentual (8%) das universidades que disponibilizam a EAD como um apêndice. Agrupamos neste tipo de tratamento as IES que a ofertam de forma dissociada de seu funcionamento tradicional. Neste sentido, vale salientar que não estamos falando aqui daquelas universidades que apresentam a oferta da EAD em suas *homepage* e direcionam o visitante para portais de consórcios ou da própria Universidade Aberta do Brasil (UAB)³⁹, mas nos referimos sim a IES que direcionam para outros portais como uma universidade digital ou uma fundação de ensino virtual, dando, assim a ideia de que lidamos com uma outra instituição, ou melhor, uma instituição dentro da outra.

³⁹ Estas foram classificadas no tratamento EAD como oferta.

Esta situação não só parece desalinhada com os direcionamentos legais como, (re)ativa a percepção histórica da EAD como alternativa secundária e de menor prestígio.

Aprofundando um pouco mais a análise, realizamos o levantamento dos setores responsáveis pela educação a distância. Buscamos, inicialmente, encontrar tal localização no organograma da universidade e nos deparamos com o seguinte cenário.

Gráfico 6 – Localização dos setores responsáveis pela EAD na estrutura das universidades



Como se pode ver, poucas foram as informações encontradas quanto à real localização desses setores na estrutura institucional. Tal fato pode estar relacionado à desatualização das *homepage*, pois, como estes setores novos, ainda não foram incorporados nos organogramas disponíveis. Podemos também atribuir este fato à própria desestruturação das *homepage* que, muitas vezes, não apresentam informações coerentes.

Neste sentido, é interessante indagar: até que ponto esta desestruturação e a não disponibilização de informações claras sobre a localização dos setores de

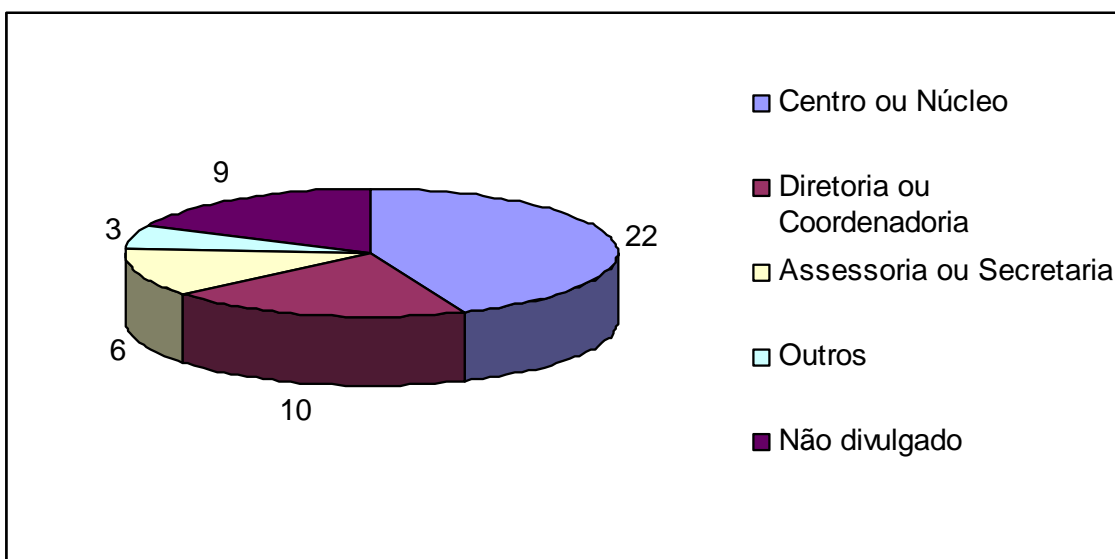
EAD na universidade não constituem reflexos da própria desestruturação destas IES e de suas limitações quanto à inserção da EAD no ensino superior.

Analisando as nomenclaturas dos setores responsáveis pela EAD foi possível identificar que 20% delas fazem referência à educação aberta, 3% falam de educação continuada e 15% referem-se à tecnologia.

As designações assumidas pelos setores responsáveis pela EAD indicam sua importância ou *status* dentro das universidades, sinalizando, inclusive, para aspectos referentes às suas funções. Tendo por base o gráfico a seguir, observamos que 9 das 50 universidades públicas em estudo não divulgam o nome de seus setores; este fato ocorre porque a maioria dessas 9 tem oferta atrelada ao funcionamento de consórcios ou à atuação da UAB. Assim, em suas *homepage* há o direcionamento para os portais de outras organizações.

A denominação ‘centro ou núcleo’ foi encontrada em 22 das universidades, e pode estar associada a um viés técnico e de reunião de expertises, por outro lado a designação ‘diretoria ou coordenadoria’ – encontrada em 10 das 50 universidades – nos leva a acreditar que expressa um aspecto normativo e voltado para a gestão da EAD. Já a nomenclatura ‘assessoria e secretaria’ em 6 IES pode apontar para um caráter assistencial e ou consultivo.

Gráfico 7 – Relação nominal dos setores responsáveis pela EAD

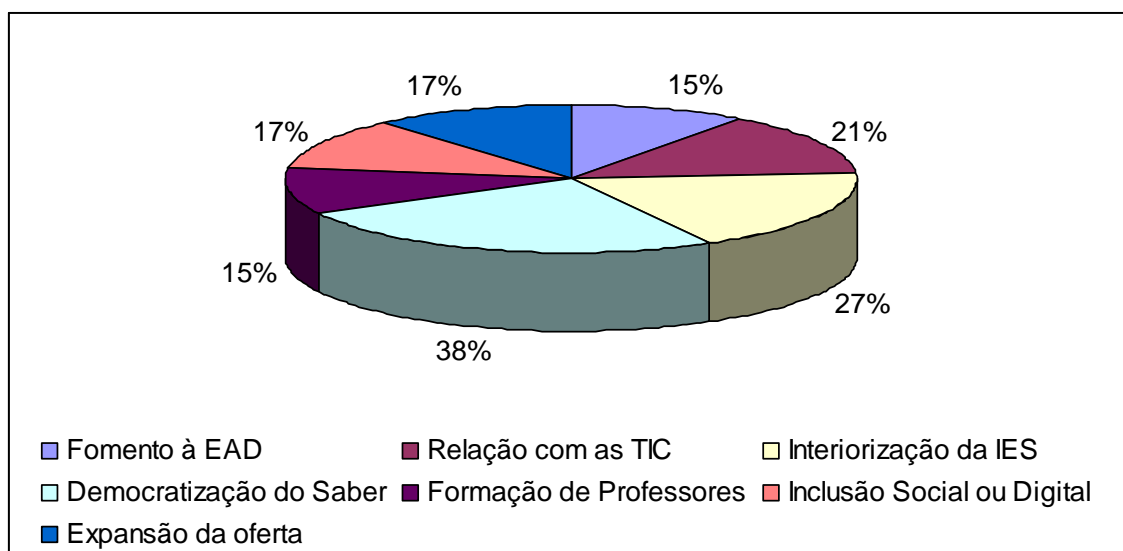


No segundo momento, analisamos os objetivos dos órgãos de EAD das 50 universidades pesquisadas⁴⁰, tendo como fonte de informação (a) os textos apresentados em seções dedicadas aos objetivos, propósitos ou funções do setor; e (b) os textos retirados das seções referentes ao histórico ou apresentação do setor.

Ao analisarmos os dados coletados, depuramos sete categorias recorrentes, a saber: (a) fomento à EAD; (b) relação com a TIC; (c) interiorização da IES; (d) democratização do saber; (e) inclusão social ou digital; (f) expansão da oferta e; (g) formação de professores.

A recorrência dessas categorias é apresentada no Gráfico 10.

Gráfico 8 – Recorrência das categorias encontradas nos objetivos dos setores responsáveis pela EAD



A partir deste gráfico podemos concluir que, os principais objetivos apresentados para justificar a inserção da educação a distância são: a democratização do saber, a interiorização da IES e a inclusão social ou digital.

Identificamos ainda, nos objetivos estudados, aspectos referentes aos direcionamentos e metas de governo como: fomento à EAD, relação com as TIC,

⁴⁰ Vale aqui fazer referência às dificuldades que encontramos diante da despadronização das *homepage*, pois nem todas as universidades apresentam os objetivos de seus órgãos de educação a distância.

interiorização da IES, expansão da oferta e, principalmente, formação de professores.

É válido destacar que não há a declaração de termos ou ideias que estejam diretamente ligadas ao atendimento do mercado, como era de se supor considerando as discussões inseridas no capítulo 3 da dissertação e, também, os resultados relativos à análise dos objetivos dos cursos. Talvez esta relação seja mais marcante na oferta das instituições de ensino superior da rede privada, porém, como vimos anteriormente, o atendimento às questões governamentais não deixa de ser, em certo grau, o atendimento ao mundo do trabalho, e, portanto ao mercado.

O Fomento à pesquisa

Diante da inexistência de dados oriundos dos questionários referentes à investigação sobre o fomento à pesquisa na educação a distância, realizamos uma análise tendo como suporte os conteúdos contidos nas *homepage* das universidades, relativos à missão da instituição⁴¹ e à grade curricular dos cursos.

Na análise das missões das universidades públicas utilizamos como referência teórica a premissa de que a missão de uma instituição indica sua razão de ser, sua identidade (CHIAVENATO, 1999). Como vimos no capítulo 2 deste relatório de estudo, podemos formular a hipótese de que se as universidades têm como propósito a construção do saber por meio dos pilares - ensino, pesquisa e extensão, deveria ser frequente a referência à pesquisa na declaração de suas missões. No entanto, o cenário encontrado não confirma esta hipótese.

Antes de apresentarmos os resultados encontrados, é importante destacar que nem todas as universidades disponibilizam sua missão na *homepage*. Este fato nos chamou a atenção, pois entendemos que é fundamental oferecer ao visitante uma visão da razão de ser da universidade; mas 48% das instituições pesquisadas não apresentam suas missões. A não disponibilização desta informação nos portais investigados nos levam às seguintes suposições: (a) a

⁴¹ A missão poder ser entendida também como as finalidades precípua de uma instituição.

missão da universidade é algo tão evidente que não merece ser registrada; (b) a despadronização e desestruturação do canal de comunicação – a *homepage* – favorece o “esquecimento” da divulgação dessa informação; e (c) a crise de identidade historicamente vivenciada pelas universidades, as impede de definir ou expressar suas missões de forma clara. Essas três suposições sugerem que é válida uma futura exploração desta problemática.

Para minimizar os impactos da não divulgação das missões por parte de algumas universidades, buscamos outra fonte de informação: os estatutos, mais especificamente os artigos referentes às funções e/ou objetivos da instituição de ensino. Novamente, nos deparamos com dificuldades: nem todas as IES em foco disponibilizam seus estatutos. Assim, 10% das universidades públicas de nosso campo de pesquisa não sofreram esta análise, pois não apresentam em suas *homepage* nem a missão, nem seus estatutos. Trabalhamos, então, com um total de 45 universidades.

Na análise do conteúdo das informações coletadas encontramos seis categorias recorrentes, são elas: (a) pesquisa; (b) mercado; (c) tecnologia e inovação; (d) cidadania; (e) desenvolvimento do estado ou país⁴²; e (f) meio ambiente e sustentabilidade. O percentual de recorrência de tais categorias é dado na tabela que se segue:

Tabela 3 – Recorrência das categorias encontradas nas missões / estatutos das universidades públicas

Categoria	Frequência (%)
Pesquisa	54
Mercado	52
Desenvolvimento do Estado/País	38
Cidadania	34
Tecnologia	8
Meio Ambiente	24

⁴² Como em nosso campo de pesquisa consideramos universidades públicas estaduais e federais esta abrangência se faz presente em suas missões/objetivos ou funções.

A Tabela 3 possibilita outras reflexões sobre as universidades públicas; contudo nos ateremos às nossas questões de estudo. É importante destacar que as análises realizadas no conjunto das informações coletadas podem ser transferidas para a esfera da educação a distância uma vez que as universidades em estudo ofertam tal modalidade; todavia para um posicionamento mais fiel à questão do fomento à pesquisa na EAD, relacionamos estes resultados, às demais análises apresentadas na presente seção.

Podemos observar que apenas 54% das universidades fazem referência à pesquisa no registro de suas missões ou objetivos. Este dado nos parece alarmante, pois como salientam Demo (1997) e Buarque (1994) a pesquisa é a função mais nobre e estratégica desta instituição, o que nos leva a indagar se a desconsideração de tal função não seria indicativo do alinhamento das universidades aos processos de mercantilização da educação e redução do papel do Estado neste setor.

É possível reforçar este indício após verificarmos que 52% das instituições atrelam suas missões/objetivos às necessidades de mercado. Esta informação pode ainda ser complementada com a ocorrência, em 38% delas, da referência ao desenvolvimento do estado ou país.

Entendemos que este último dado possui dupla interpretação: por um lado podemos supor a declaração da função político-social da universidade no contexto da nação; por outro, podemos inferir o atrelamento da educação superior como um serviço (ideia adotada pela doutrina neoliberal), atendendo também aos interesses do Estado.

A função social da universidade também aparece representada pela recorrência das categorias cidadania e meio ambiente, porém se consideradas em conjunto não representam mais que 40%⁴³ das referências.

Por fim, outro ponto que devemos destacar é a mínima ocorrência da categoria tecnologia e inovação. Pensamos que a desconsideração deste item pode ser um indício de incoerência com os discursos defensores da EAD, pois

⁴³ O percentual apresentado é inferior à soma dos percentuais das categorias se analisadas em separado, pois há significativa ocorrência conjunta, isto é, aquelas IES que falam de cidadania, em muitos casos, também abordam a questão do meio ambiente e sustentabilidade.

boa parte destes situam esta modalidade como uma estratégia de promoção da inclusão digital, uma vez que se realiza via utilização de tecnologias da informação e comunicação, com especial destaque as tecnologias digitais. Logo, era de se supor que as universidades, como centro de excelência, guardassem estreita relação com a tecnologia e os processos de inovação. Entretanto, não é isso que concluímos a partir dos resultados apresentados. Além disso, também nos pareceu incoerente a não referência à inovação, pois ao falarmos de produção do saber, falamos de criação e autoria e se esta é função primordial das universidades como desprezá-la nas informações oferecidas àqueles que visitam suas *homepage*?

Tal como apontamos anteriormente, os resultados apresentados foram acrescidos da segunda dimensão de nossa análise: o tratamento dos dados referentes às grades curriculares dos cursos de graduação a distância.

Mais uma vez, a não disponibilização de informações constituiu nova dificuldade para nossa pesquisa, conforme nos mostra a tabela a seguir.

Tabela 4 – Visão geral da disponibilização de grades curriculares

Categoria	Número
Disponibiliza grade dos cursos	27
Disponibiliza grade de parte dos cursos	5
Não disponibiliza	18

Entendemos que a não disponibilização das grades curriculares dos cursos de graduação a distância, é uma lacuna, pois é por meio desta que se favorece o planejamento da realização do curso por parte do corpo discente. Porém, como pôde ser observado, apenas 27 das 50 universidades públicas estudadas disponibilizam suas grades.

Situação semelhante é encontrada quando analisamos a disponibilização das grades dos cursos de graduação presenciais nas mesmas IES; apenas 20 universidades divulgam as grades curriculares da graduação presencial.

Diante desta dificuldade, nossas análises incidiram sobre as 27 instituições que disponibilizam as grades dos cursos de graduação a distância e nas 5 que

disponibilizam parte delas, objetivando determinar a presença de disciplinas relacionadas à pesquisa nos cursos da modalidade a distância. É importante destacar que no conjunto das 27 instituições que disponibilizam as grades de EAD, encontramos 14 instituições que oferecem ao visitante tanto as grades dos cursos presenciais quanto dos a distância.

Na primeira opção de análise das grades, isto é, na identificação da presença de disciplinas ligadas à pesquisa nos 68 cursos de graduação a distância oferecidos por essas 27 instituições, verificamos que ela se dá em 50% destes cursos.

Cabe salientar que somente uma universidade disponibiliza as ementas das disciplinas, de forma que nossa análise só pôde tomar como critério o nome da disciplina. Nesta direção, foram consideradas disciplinas tais como: metodologia científica, introdução à pesquisa científica e prática de pesquisa em determinada área.

A recorrência encontrada sugere uma redução na importância da formação em pesquisa como meta da graduação no âmbito da modalidade a distância. Acreditamos que o mesmo fato ocorra no ensino superior presencial, entretanto nossa vivência acadêmica como discente e docente nos leva a crer que a formação científica se dá também de forma indireta no âmbito universitário, uma vez que os professores são obrigatoriamente pesquisadores e levam os discentes a se aproximarem da pesquisa por meio da participação em atividades a ela relacionadas no cotidiano da universidade. Na modalidade a distância esse convívio e participação se tornam mais difíceis.

Na segunda análise comparamos as grades curriculares disponíveis dos cursos de graduação oferecidos a distância e presencialmente.

Apesar do discurso vigente afirmar que a graduação na modalidade a distância é equivalente a oferecida tradicionalmente no modelo presencial, a análise comparativa evidencia que 93% das grades são diferentes. E mesmo entre as 7% equivalentes, encontra-se a informação de que são currículos diferenciados apesar de em um primeiro momento apresentarem o mesmo corpo estrutural.

Esta distinção possui reflexos significativos nos procedimentos acadêmicos, permitindo e reforçando a desintegração das modalidades. Os ingressos nos cursos de graduação a distância, isto é, os vestibulares são diferenciados, sendo realizados em períodos distintos e possuindo critérios variados.

Tais aspectos, acrescidos do pressuposto veiculado pelo senso comum de que os vestibulares para os cursos de EAD são mais fáceis (afirmativa que não investigamos) situam a oferta desta modalidade em um patamar inferior ao da oferta presencial. Além disso, o fato de cursos socialmente valorizados como Direito, Engenharia ou Medicina não serem oferecidos na modalidade de EAD, somado ao desaconselhamento por parte dos órgãos de classe como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ou Conselho Federal de Medicina (CFM) quanto à oferta de cursos de graduação a distância, colaboram para a construção de um imaginário negativo sobre a EAD.

Outro procedimento acadêmico afetado pela distinção curricular (que aponta para a desintegração entre as modalidades de graduação) é a transferência. Em nenhuma das universidades pesquisadas, encontrou-se referência sobre a possibilidade de transferência de um curso na modalidade a distância para o “mesmo” curso na modalidade presencial e vice-versa. Pelo contrário, existem evidências sugerem que a mudança de modalidade seria impossível, negando-se, assim, o discurso de equivalência entre os cursos de graduação a distância e os cursos de graduação presencial.

Destacamos, também, as discussões atuais quanto aos diplomas alcançados em cada uma das modalidades. A informação de que se tratou de um curso de educação a distância concluído é registrada nos diplomas, resultando em distinção, apesar do discurso de equivalência. É sabido que no mundo do trabalho o valor dos diplomas sofre variações, gerando, por exemplo, a ocorrência de limitações ou diferenciações. Não é raro encontrarmos em editais de concursos, tratamentos diferentes para cursos a distância. Apenas como exemplo, podemos citar: os últimos editais de concursos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE que determinam a necessidade de incluir na comprovação de cursos de pós-graduação realizados a distância a declaração da instituição quanto

à carga horária. Há ainda outros concursos onde se limitam as vagas somente para portadores de diplomas de graduação presencial⁴⁴.

Estes são exemplos de como a sociedade e o mercado percebem a graduação a distância e, de certa forma, a própria universidade, que reforça, gera ou reflete tal percepção.

Critérios das Universidades para a oferta de cursos de graduação a distância

Nossa análise sobre os critérios das universidades públicas para a oferta dos cursos de graduação a distância tomou por base os dados contidos nas missões e em seus objetivos bem com os referentes aos objetivos dos setores responsáveis por tal oferta. Este procedimento se deveu à inexistência de respostas aos questionários.

Acrescentamos à análise dos dados contidos nos objetivos dos setores, a interpretação das demais informações coletadas nos portais das universidades. Para a realização desta análise, contabilizamos mais de 120 horas de navegação nas *homepage* das universidades em foco.

Pudemos, então, inferir que: (a) como o atendimento ao mercado apresenta-se bastante referenciado nas missões/objetivos dessas instituições, a oferta da modalidade a distância parece configurar-se como uma resposta eficiente às necessidades mercadológicas, capaz de alcançar maior contingente de indivíduos, de forma mais veloz e adequada às exigências técnicas existentes; (b) a EAD também parece alinhar-se ao objetivo de desenvolvimento do estado e país (categoria que obteve 52% de ocorrência), viabilizando a implementação de programas de governo ou o alcance de metas educacionais estabelecidas como, por exemplo, o aumento da oferta de vagas no ensino superior; e, por fim, (c) a oferta de EAD não parece estar relacionada à potencialização das funções das universidades, pois não há priorização para pesquisa, inovação e tecnologia.

⁴⁴ Esse exemplo ocorreu neste ano de 2010 em concurso público em São Paulo e por meio de intervenção judicial os portadores de diplomas de graduação a distância puderam participar.

Esta última posição tende a se confirmar quando observarmos que não há nas missões ou objetivos das universidades, a focalização de aspectos como a democratização do saber, a inclusão social ou digital ou a formação do cidadão consciente.

Aprofundamos nossas inferências por meio da análise de informações referentes aos setores de EAD e, assim, encontramos dados que nos levam a uma interessante visão quanto aos critérios para a oferta dos cursos de graduação a distância. Como foi apontado nas considerações apresentadas a partir dos resultados contidos no Gráfico 9, podemos inferir que os critérios que levam as universidades públicas a ofertarem cursos de graduação a distância podem ser agrupados em dois grandes eixos: eixo social-democrático e eixo de atendimento ao Estado. No primeiro eixo cabe incluir as referências relacionadas com a democratização do saber e a inclusão social ou digital. Já no segundo, os aspectos referentes ao fomento à EAD, à relação com as TIC, à interiorização da IES, à expansão da oferta e, principalmente à formação de professores.

Reforçamos o não aparecimento explícito de referências ao mercado, ficando esta relação apenas assinalada na declaração das missões das universidades e na divulgação dos objetivos dos cursos.

Questionário e entrevista

Conforme mencionado no início deste capítulo, apenas um questionário retornou de um total de 50 encaminhados.

Diante de uma única fonte, nos restou descrever os resultados dela retirados, buscando interpretá-los. Visando enriquecer esta fase de nossa coleta conseguimos, após inúmeras tentativas, realizar em 23 de junho de 2010 uma entrevista com a coordenação do setor de EAD da única universidade respondente. Este contato teve os seguintes propósitos: (a) confirmar e aprofundar as respostas dadas ao questionário; e (b) identificar as possíveis razões para esta instituição ter sido a única respondente. Nesta direção,

realizamos de uma entrevista aberta, semiestruturada, que teve a duração aproximada de 45 minutos.

O questionário que retornou foi totalmente preenchido, contudo as questões abertas foram respondidas de forma incompleta.

Na primeira questão que se referia à lista de cursos a distância ofertados pela IES, a resposta obtida foi coerente àquelas encontradas no site e nas fontes oficiais.

A questão dois teve como resposta a alternativa 2.2, indicando o órgão (departamento ou setor) que atua como suporte para os centros universitários e/ou faculdades/escolas que possuem cursos a distância.

Quanto aos aspectos financeiros, tema explorado na questão três, foram selecionadas as alternativas 3.1 e 3.4, isto é, os cursos possuem dotação orçamentária própria e são apoiados pela parceria com a UAB.

Na questão quatro, a seleção das alternativas: 4.1, 4.4 e 4.5, apontam para o fortalecimento do discurso de que os cursos de graduação a distância são equivalentes aos presenciais, compartilhando do mesmo corpo docente e de diplomas com a mesma validade. Explicação esta que contestamos a partir do conjunto dos resultados encontrados.

A seleção das alternativas 5.4, 5.5 e 5.6 confirma as informações encontradas nas análises realizadas sobre as missões e objetivos das universidades e dos setores responsáveis pela EAD, relacionando a oferta desta modalidade à democratização do ensino superior, ampliação do número de vagas e formação de professores.

Verificamos, também, coerência da resposta à questão 6, com os dados levantados na análise de conteúdo, situando a presença da disciplina de metodologia científica na grade curricular. Por fim, na questão 7, a respondente apenas declara a inserção da oferta da EAD no contexto de funcionamento do Consórcio no qual a instituição se integra, não descrevendo os critérios utilizados para a oferta.

Durante a entrevista a respondente foi bastante solícita, sendo cuidadosa ao referir-se às demais instituições de ensino; evitou valorizar sua instituição ou os

cursos de graduação por ela oferecidos. Demonstrou espanto ao ser informada que somente sua instituição, das 50 universidades públicas que oferecem cursos de graduação a distância, atendeu à solicitação de preenchimento do questionário. Afirmou que, no seu entendimento, pelo menos todas as instituições que compõem o consórcio do qual sua instituição faz parte poderiam ter respondido.

A entrevistada esclareceu que a universidade em tela faz parte de um consórcio e que apesar de cada associada possuir autonomia no desenvolvimento de seus cursos, atuam de modo integrado, alinhado em termos de valores. Para ela todas deveriam ter interesse em participar da pesquisa. Ao ser questionada sobre o porquê de somente sua IES responder à entrevista, evitou valorizar sua instituição e afirmou não saber o que levou as parceiras a se silenciarem e considerou este silêncio uma falha na comunicação entre essas universidades, que pode até prejudicar a qualidade da oferta da EAD.

Perguntamos à entrevistada se existiria algo que destacasse ou diferenciasse sua IES das demais universidades e se as respostas dadas ao questionário poderiam ser semelhantes na maioria da IES, ela posicionou-se de forma cuidadosa, afirmando não conhecer as ofertas das demais universidades não tendo parâmetros para responder.

Trouxemos para a entrevista uma afirmativa que circula no senso comum no sentido de que sua universidade selecionou os cursos para a EAD nos quais se entendeu que as TIC poderiam oferecer ao processo de aprendizagem, o que configuraria um critério diferenciado. A entrevistada respondeu que desconhecia este fato, esclarecendo que *“cada universidade do consórcio contribui com aquilo que tem de melhor, no caso da [sua instituição] as graduações em ciências da natureza: química, física e biologia”*. Reforçou esta ideia acrescentando que: *“a Universidade X, por exemplo, entra com toda a parte pedagógica”*.

Apesar da receptividade em nos atender, observamos que a entrevistada não dispunha de tempo, pois diversas foram as interrupções na entrevista; assim, nos contentamos com as informações obtidas e agradecemos a contribuição.

5. CONCLUSÕES DA PESQUISA

Neste último capítulo apresentamos as conclusões de nossa pesquisa, respondendo a cada uma das questões de estudo levantadas. Aproveitamos, também, para elencar as lições aprendidas ao longo da investigação realizada e encerramos com considerações acerca das possibilidades de continuidade de pesquisa, listando alguns questionamentos oriundos de nossas reflexões.

5.1. RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE ESTUDO

Como apresentamos no capítulo 1 desta dissertação, nosso estudo teve o objetivo de investigar os motivos/critérios que levam as universidades públicas a oferecer cursos de graduação a distância. No âmbito deste objetivo, definimos cinco questões de estudo as quais procuramos responder a partir dos resultados apresentados no capítulo anterior.

Na busca de respostas, encontramos uma série de dificuldades que também merecem nossa atenção. As dificuldades na coleta de dados nas *homepage* das universidades públicas investigadas podem ser visualizadas como alertas para a baixa qualidade e pouca adequação desses canais de comunicação.

Como destacamos anteriormente, as *homepage* das instituições de ensino superior, ou melhor, as *homepage* de qualquer organização, hoje tidas como elementos fundamentais no contexto cibercultural em que vivemos, constituem poderoso canal de comunicação com a sociedade. Assim, diante das características encontradas nas *homepage* das universidades, podemos dizer que a maioria delas não se apresenta de forma satisfatória para o novo cenário, apresentando portais despadronizados, desestruturados e desatualizados. Desta maneira, as informações transmitidas por esses canais se apresentam confusas, não dando ao visitante a percepção clara das atividades conduzidas pela universidade.

A percepção confusa pode corresponder à realidade histórica dessas instituições (descrita no capítulo 2) que, apesar de guardarem suas origens no

século XIII, são, no Brasil, organizações novas e com inúmeras questões em discussão quanto à sua identidade e papel na sociedade. Como vimos, em nossa discussão teórica, essa crise é fruto do confuso cenário do século XXI, no qual são postas diversas as exigências para as IES, assim como para a Educação como um todo, o que leva as universidades ora a uma lógica de serviço – atendendo às necessidades e direcionamentos do mercado, ora a uma lógica social – dirigida ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa com apoio da pesquisa e da formação de cidadãos conscientes.

No que tange à educação a distância, pode se supor que a baixa qualidade dos portais esteja associada às ideias historicamente difundidas referentes ao baixo nível do ensino via EAD e à sua aplicação somente para aqueles que não puderam acompanhar o sistema, isto é, àqueles que estão à margem do sistema educacional.

Algumas de nossas análises parecem corroborar essas ideias, pois como visto, há um tratamento diferenciado para as ofertas de EAD. A não oferta de cursos de grande valor social (Direito e Medicina, por exemplo), o ingresso em separado e diferenciado, a adoção de grades curriculares distintas, a impossibilidade de transferência e o discurso intransparente quanto à equivalência das modalidades presencial e a distância são fatores que contribuem para o fortalecimento das crenças históricas que prejudicam a disseminação e o desenvolvimento da Educação a Distância.

As características das *homepage* apontadas em nossos resultados também parecem prejudicar a oferta dos cursos de graduação a distância, pois estes demandam maior divulgação (visto que constituem uma oferta recente) e disponibilização clara e abrangente de informações (uma vez que o público-alvo encontra-se geograficamente disperso e, na maioria das vezes, não pode se deslocar até as universidades para buscar informações).

Assim, a dificuldade de se encontrar / obter informações sobre os cursos de EAD nas IES é um aspecto a ser enfaticamente salientado, pois além de ter prejudicado nossa pesquisa, nos levou a alguns questionamentos: seria esta ausência de informações somente fruto de características das universidades ou há

um boicote velado e inconsciente à modalidade? Os dados que encontramos indicaram que a desestruturação, a desatualização e a ausência de informações ocorrem também em relação aos cursos presenciais, entretanto a oferta presencial é tradicionalmente conhecida e os interessados em cursos nesta modalidade sabem que, a qualquer momento, é possível buscar informações nas secretarias de ensino. Esta situação é prejudicial à EAD. Como sinalizamos, a dificuldade de estabelecer contato com os órgãos/setores responsáveis pela EAD nas universidades públicas investigadas nos chamou atenção, tendo inclusive causado espanto a nossa entrevistada (única respondente do questionário encaminhado às 50 universidades). Como explicar tal dificuldade? Um setor que se apresenta capaz de realizar educação a distância não consegue se comunicar a distância? Como fazer parte de um curso a distância quando não se tem clareza em relação à forma de ingresso, funcionamento, objetivos ou grade curricular? Seria possível supor que a oferta de vagas em EAD é feita sem a real preocupação de seu preenchimento? Esta suposição não é de todo absurda se considerarmos que as metas de governo, em sua maioria, relacionam-se à ampliação e expansão das universidades públicas e ao aumento do número de vagas e não se referem à melhoria da qualidade desta oferta ou ao crescimento da escolaridade da população, isto é, ao aumento do número de cidadãos com escolaridade em nível superior (BARRETO, 2003; DEMO, 1998, 2005)

Nesta direção, não há como isolar o discurso público da EAD no ensino superior de pressuposto e discursos internacionais e neoliberais que preconizam processos avaliativos capazes de definir e controlar indicadores (números) que estabelecem *ranking* mundiais, os quais impactam no valor e na imagem do país e de seus produtos no mercado global (FREITAS, 2002).

Apesar de todas as dificuldades encontradas, foi possível alcançar algumas respostas para nossas questões de estudo.

A primeira questão de estudo se referiu aos cursos oferecidos a distância pelas universidades públicas que compunham nosso campo de pesquisa. A princípio esta poderia ser uma questão de pesquisa ingênua, pois como resposta teríamos uma lista de cursos; entretanto tínhamos a intuição de que essa lista nos

traria um cenário capaz de indicar razões que levam ao crescimento da oferta de EAD no ensino superior.

Nossa intuição foi confirmada, pois como pudemos verificar cursos oferecidos são, em sua maioria, do campo da Educação, configurando este grupo 75% da oferta realizada a distância pelas universidades públicas. Assim, é possível afirmar, como vimos no capítulo anterior que a oferta de EAD é impulsionada pelo Estado para o atendimento de suas metas. Os dados referentes às missões das universidades e objetivos dos setores e dos cursos de Educação a Distância também apontam para um alinhamento aos direcionamentos do Estado.

Tal constatação confirma o que levantamos em nosso estudo teórico quanto à interrelação e, de certa forma, dependência, da Educação às questões referentes à legislação e direcionamentos do Estado (DEMO, 1997b, SANTOS,2005). Em nosso capítulo 2, abordamos a ligação da história das universidades a acontecimentos políticos de nosso país, destacando que a criação de tais IES somente ocorreu a partir de decretos e ações ligadas à legislação do Brasil (CUNHA, 2007).

Esta confirmação também nos aponta para outro aspecto referente ao papel da Educação em nossa sociedade. Como vimos, ao longo de nossa exposição teórica acerca do cenário atual, a Educação passou a ocupar nos últimos anos um lugar de destaque em função de sua relevância para a formação de mão de obra e de consumidores; portanto, a atenção especial do Estado com a educação definindo metas e estabelecendo critérios de avaliação e controle, sugere forte influência das premissas neoliberais na área estudada.

Outro aspecto que também exemplifica a influência neoliberal na oferta de EAD diz respeito ao fato de que, mesmo sendo responsáveis por 38% do total de cursos de graduação a distância oferecidos, as instituições públicas detêm apenas 15% das vagas disponibilizadas nesta modalidade. Pudemos verificar a prevalência da atuação da iniciativa privada no ensino superior. A privatização da educação, tão evidente no ensino superior, é uma das consequências diretas da adoção de pressupostos neoliberais, com especial destaque para a mínima participação do Estado nos mais variados campos da vida social.

Na segunda questão de estudo, tínhamos como tema os setores que se responsabilizam pela oferta da modalidade a distância e, como vimos, não há uma padronização entre as universidades. Além de possuírem nomenclaturas as mais diversas, sua localização na estrutura da instituição não é clara, apontando para certa dificuldade na inserção da EAD no contexto universitário. Na análise dos objetivos dos órgãos responsáveis pela EAD pudemos identificar alguns possíveis critérios para a oferta desta modalidade, tais como: democratizar a entrada no ensino superior e atender a políticas do Estado. Quanto ao tratamento dado à educação a distância pelos setores responsáveis por sua implementação, encontramos três formas por meio das quais a modalidade é apresentada. Como vimos, a EAD é, na maioria dos casos, apresentada como uma oferta das universidades públicas, provocando uma certa fronteira entre a graduação presencial e a graduação a distância. Nesta direção, a realidade tende se distanciar daquilo que é indicado pela regulamentação, evidenciando que as universidades públicas estudadas optaram por oferecer esta modalidade sem alterar a lógica já existente.

Nossa terceira questão de estudo referiu-se aos objetivos dos cursos de graduação a distância oferecidos e ao buscarmos as possíveis respostas para este questionamento encontramos indícios que reforçam nossa discussão teórica. Os resultados apontam a grande influência de direcionamentos neoliberais na política de nosso país, pois 65% dos cursos expressam em seus objetivos a intenção de atendimento ao mercado, seja sinalizando a necessidade de formação de mão de obra especializada, seja indicando a necessidade de formação para profissionais que atuarão no mercado de trabalho (DEMO, 2006; FRIGOTTO, 1998b).

Esta relação universidade/mercado, como vimos, é foco de inúmeras discussões, entre as quais a de Chauí (2001) aqui tomada como referência. A universidade tem, desde sua origem, de um lado íntima relação com as necessidades do mercado, com foco na formação prática e técnica, e de outro a construção do conhecimento pautada na evolução da ciência e da humanidade. Podemos crer que o equilíbrio destes dois focos é responsável pela percepção

das universidades como centros de excelência capazes de atuarem na manutenção e na transformação da sociedade. Todavia tal equilíbrio é quase utópico, de forma que observamos oscilações constantes durante a evolução dessas instituições em nosso país. Parece ser válido afirmar que as IES públicas deveriam assegurar este equilíbrio de forma mais contundente; entretanto os resultados encontrados nos indicam uma relação direta entre universidades públicas e mercado. Tal relação não se refere apenas a uma questão de contexto (a universidade inserida no mercado), mas sim a uma relação de prestação de serviço; isto é, a universidade servindo ao mercado.

Este aspecto ficou evidenciado na análise das missões das universidades pesquisadas, na qual observamos que 52% das IES incluíram a lógica do atendimento ao mercado nas suas propostas de formação de profissionais. Ao considerarmos os cursos de graduação oferecidos a distância encontramos característica semelhante, pois 65% destes se apresentam a partir de objetivos que visam o atendimento às necessidades do mercado.

Podemos, então, evocar os aspectos teóricos que refletimos no capítulo 3, quando salientamos o neoliberalismo como doutrina política e econômica que se entranha em todas as instâncias da sociedade (FILGUEIRAS, 2006).

Tendo em vista que são disponibilizadas pelas IES públicas 15% das vagas de graduação a distância e 11% das vagas da modalidade presencial, não há com desconsiderar o distanciamento do Estado deste nível de ensino.

Na continuidade de nosso aprofundamento encontramos algumas pistas para nossa quarta questão de estudo que toma como tema o fomento à pesquisa. Essa foi sem dúvida a questão mais impactada pela ausência de resposta aos nossos questionários; porém, como apresentamos no capítulo anterior podemos acreditar que o fomento à pesquisa na graduação a distância é menor que o desenvolvido no nível presencial.

O número de disciplinas dedicadas à formação científica parece insignificante e podemos dizer que o distanciamento físico do cotidiano acadêmico e do convívio com o corpo docente indica uma focalização mínima na pesquisa em iniciativas de EAD no ensino superior.

Os pontos trazidos culminam na perspectiva de Demo (2006) que aponta como principal reflexo das políticas educacionais atuais a supremacia do ensino e o desfavorecimento da pesquisa. Esta ideia está alinhada ao discurso internacional que aconselha o Estado focar na educação básica e técnica deixando os investimentos em pesquisa para os países desenvolvidos (SANTOS, 2005; BARRETO, 2003).

Diante de tudo que expomos nesta dissertação podemos concluir, e assim, responder a nossa quinta e última questão de estudo sobre os critérios que orientam as universidades públicas para a oferta de cursos de graduação a distância. Estes podem ser visualizados em dois eixos complementares: atendimento ao mercado e atendimento ao governo. Entendemos que os eixos são complementares, pois em uma sociedade capitalista o governo não caminha senão ao lado do mercado, e, principalmente no século XXI é praticamente impossível dissociar governo e mercado; é como se fossem um só ente da sociedade.

É interessante destacar que ambos os eixos são externos à universidade, logo as razões que levam às universidades a lançarem mão da EAD são exigências que não se originam em seu cotidiano. Portanto, as universidades são levadas a utilizarem esta modalidade para o atingimento de metas e garantia de sua subsistência e não por entenderem que esta modalidade pode assegurar melhorias em seus processos de ensino, pesquisa e extensão.

5.2. LIÇÕES APRENDIDAS

Nossa pesquisa reforçou em nós a crença de que a riqueza de uma caminhada está em seu percurso e não na chegada. Assim, entendemos que por mais que nos esforçássemos para registrar todas as informações, reflexões, inferências e aprendizados com os quais lidamos ao longo destes meses, jamais conseguiríamos ter a real dimensão da riqueza de nossa experiência.

Uma experiência repleta de descobertas no âmbito pessoal, acadêmico e profissional. Durante a realização de nossa pesquisa, limitações pessoais e

habilidades foram postas em teste. O exercício de leitura e, principalmente de escrita, apontou a importância da disciplina no caminhar de um pesquisador.

O ato de pesquisar apresentou-se com toda a sua complexidade e nos apaixonou de tal forma que, em alguns momentos, nos perdemos em “hipertextos” que, aliados à nossa curiosidade, nos levaram para longe de nosso foco de estudo.

Ao pesquisar, descobrimos o quanto é essencial se planejar para que diante de impasses não fiquemos paralisados, e sejamos capazes de exercitar a habilidade de olharmos os fatos sob os mais diferentes ângulos.

Esta dissertação é apenas um dos frutos de nossa pesquisa que tem como uma de suas principais contribuições o nosso desenvolvimento integral e formação científica.

5.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as contribuições de um estudo científico feito com seriedade, portanto, acreditamos que os resultados aqui apresentados configuram-se como pontos de partida para novos questionamentos e outras pesquisas que aprofundarão a temática explorada em nossa pesquisa.

Adotar a Educação a Distância (EAD) como temática de estudo, problematizando-a não só no contexto do Ensino Superior como fizemos, mas também em todos os níveis e objetivos de sua realização, nos parece uma escolha necessária e alinhada às exigências do cenário atual, tal como discutimos em nosso terceiro capítulo.

Explorar o contexto de realização das iniciativas de EAD, compreendendo sua lógica de funcionamento, regulação e avaliação, é, para nós, contribuir para o desenvolvimento desta modalidade em nosso país. Este desenvolvimento tem muito a agregar para o atendimento das necessidades educacionais, sociais, políticas e econômicas de nossa nação por meio da democratização do conhecimento e promoção da inclusão digital.

Desta forma, ao denunciarmos aqui a precariedade nos processos de divulgação e comunicação das ofertas dos cursos de graduação a distância, por

exemplo, estamos contribuindo para a melhoria desta oferta ao alertarmos às universidades a necessidade de garantirem maior clareza e coerência na implantação e manutenção de seus projetos de EAD.

Neste sentido, entendemos que, indiretamente, levantamos outros pontos que merecem aprofundamento, tais como: como os projetos de EAD se integram aos projetos políticos pedagógicos das universidades? Em que medida a qualidade das ofertas de EAD é influenciada pelas limitações estruturais, políticas e/ou financeiras já existentes nas universidades? Como inserir uma instituição secular e de certa forma burocrática no ciberespaço, potencializando o exercício de suas funções?

Em paralelo, a verificação dos percentuais referentes à oferta de graduações a distância no campo da Educação – especialmente as licenciaturas – nos enseja outras preocupações: se a EAD ainda é recente e está em caráter experimental, carecendo de pesquisa quanto a sua qualidade e eficácia, seria adequado ter as licenciaturas como “balão de ensaio”? Quais serão os efeitos futuros desta formação docente experimental? Em que medida não se está implementando uma formação técnica, focada no conteúdo, em detrimento da formação integral e política do educador?

Enfim, muitos são os questionamentos que podem surgir a partir dos resultados que ora apresentamos. Portanto, desejamos que este seja mais um estudo na área e que contribua de forma significativa para a Educação a Distância no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.9-23.
- BARBER, B. R. Cultura McWorld. In: MORAES, D. de (Org.). *Por uma outra comunicação. Mídia, mundialização da cultura e poder*. Rio de Janeiro: Record, 2005, p.41-56.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARRETO, R. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.29, n.2, p. 271-286, jul/dez. 2003.
- BELLONI, M.. *Educação a Distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a.
- _____. *O que é Mídia-educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.
- BIANCHETTI, R. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOAVENTURA, E. M. *Universidade e multidiversidade*. Rio de Janeiro: Tempo Presente, 1986.
- BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense. 1981.
- BUARQUE, C. *A aventura da universidade*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CANCLINI, N. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- CASTELLS, M. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, D. (Org.) *Mídia, mundialização e poder*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record. 2003.
- _____. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

CHAVES, E. O. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, J. C. ; SANFELICE, J. L. (Orgs) *Liberalismo e educação em debate*. Campinas – SP: Autores Associados. 2007.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). *A unviersidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes. Porto Alegre: Cipedes, 1999.

_____. *Escritos sobre universidade*. São Paulo:UNESP. 2001.

CHIAVENATO, I. *Gestão de Pessoas*. Rio de Janeiro: campus, 1999.

COSTA, E. A globalização neoliberal e as novas dimensões do capitalismo contemporâneo. 2002. Tese de pós-doutorado - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Unicamp, Campinas, 2002.

CUNHA, L. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. *et al. 500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

CUNHA, L. *Qual Universidade?*, São Paulo, Cortez, 1989

_____. *A Universidade Temporã* - o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. 3 ed. São Paulo: UNESP. 2007.

CUNHA, M. C. O conceito de universidade através da história até a educação superior dos tempos atuais. *Revista da FAEEDBA*, Salvador, n.15, p.149-156, jan./jun., 2001.

CURY, C. R. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Orgs) *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DAHMER PEREIRA, L. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. *Rev. katálysis* [online]. 2009, vol.12, n.2, pp. 268-277.

Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2008.

DEMO, P. *Pesquisa*. Princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997a.

- _____. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997b.
- _____. *O charme da exclusão social*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- _____. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- _____. *Universidades, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstruídos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- _____. Ensino superior no Século XXI: Direito de Aprender. In: *Projeto Reflexões*. Porto Alegre: PUC, 2005.
- _____. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, n.28, p.164-173, jan./abr. 2005.
- DORIA, F. A. A função da universidade brasileira. In: DORIA, F.A. (Coord.). *A crise da universidade*. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 1998, p.49-61.
- DUPAS, G. *Ética e poder na sociedade da informação*. São Paulo, UNESP, 2001.
- EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. Lisboa: Actividades Editoriais. 2003.
- ELLAURI, O.S.; BARIDON, P.D. *Historia universal: edad media*. 7. ed. Buenos Aires: Kapelusz, 1958.
- FÁVERO, M. de L.A. Avaliação do ensino superior. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)*. v.12, n.2, jul./dez, 2003, p.253-264.
- FELDER, R.M. e SILVERMAN, L.K. Learning and teaching styles in engineering education. *Eng.Education*. V.78, n. 7, p. 674-681, 1988.
- FIGUEIREDO, E. Reforma do ensino superior no Brasil: um olhar a partir da história. *Revista da UFG*, ano 7, no. 2, dez.2005. Disponível em http://proec.ifg.br/revista_ufg/45anos/C_reforma.html
- FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. *Neoliberalismo y sectores dominantes*. Tendencias globales y experiencias nacionales. Consejo

Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires, agosto, 2006.

Disponível em:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basual/CO5.Filgueiras.pdf>

FIORI, J. L. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FONSECA, E. G. da. Globalização, transição econômica e infra-estrutura no Brasil. Seminário COMPETITIVIDADE NA INFRA-ESTRUTURA PARA O SÉCULO XXI. Instituto de Engenharia, São Paulo, 24/09/96, mimeo.

FRANCO, M.L.P.B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2007.

FREITAS, F. J. Correia de. *Neoliberalismo e educação no Brasil: o impacto sobre a educação superior pública, no período de 1993 a 2000*. Curitiba, Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2002.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Apresentação. In: FRIGOTTO, G. (Org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998b.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. São Paulo *Perspec. [online]*.

2000, vol.14, n.2, pp. 03-11. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes. Médicas, 1995.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005

GONZAGA, A.M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo, Loyola, 2006, p. 65-92.

GORENDER, J. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. *Estud. av.* [online]. 1997, vol.11, n.29, pp. 311-361.

GOULART, S. Universidade corporativa e universidade tradicional: a parceria necessária. In RICARDO, E. J. (Org.). *Educação corporativa e educação a distância*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005, p. 39-50.

IANNI, O. As ciências sociais na época da globalização. São Paulo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.13, n.37, jun. 1998, p.33-41.

LARROYO, F. História Geral da Pedagogia. São Paulo: Mestre Jou. 1982.

LEÃO, R.Z.R. O fenômeno da globalização: uma breve análise a partir da América Latina. Brasília. *Universitas – Relações Internacionais*, v. 2, n. 1, p.103-115, jan-jun, 2004.

LEMOS, A. *Cibercultura*. Porto Alegre: Ed. Sulina. 2002.

_____. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre / RS: Sulina, 2004.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1997.

LIMA, F. *A sociedade digital: o impacto da tecnologia na sociedade, na cultura, na educação e nas organizações*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000

MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EAD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAGALHÃES, F. M. *Tempos pós-modernos*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTIN-BARBERO, J. REY, G. *Do exercício do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: SENAC, 2004

MARTINS, O. B. A educação superior a distância, uma modalidade de educação permanente para a UFPR. *Revista Educação a Distância*. n. 4-5, 1994. Disponível em: < http://intelecto.net/ead_textos/onilza.html > Acessado em 05/09/2008.

MEISTER, J. *Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999.

MENDONÇA, A.W. A Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, mai/jun/jul/ago 2000. p.131-150.

MÉSZÁROS, I. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Bomtempo Editorial, 2003.

MINGUILI, M. da G.; CHAVES, A.J.F.; FORESTI, M.C.P.P. Universidade brasileira; visão histórica e papel social. In: PINHO, S. Z. de (Coord.). *Oficina de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior*. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008, 13-50.

MOORE, M. KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, E. O que é educação a distância. 2002. Disponível em <http://www.eac.usp.br/prof/moran/dist.htm>> Acessado em 13/12/2008.

MORIN, E. *Cultura de massas no século XX*. Volume 1: Neurose. 9. Ed. São Paulo: Forense universitária. 2007.

NUNES PEREIRA, W. E. *Do estado liberal ao neoliberal*. Disponível em < <http://www.ccsa.ufrn.br/interface/1-1/artigos/1%20Do%20Estado%20Liberal%20para%20o%20Neoliberal.pdf> > Acessado em 28 de abril de 2010.

OLIVEIRA, M. R. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_10_MARIA_RITA_NET_O_SALES_OLIVEIRA.pdf> Acessado em 30/07/2009

ORSO, P. Neoliberalismo equívocos e conseqüências. In: LOMBARDI, J. C. ; SANFELICE, J. L. (orgs) *Liberalismo e educação em debate*. Campinas – SP: Autores Associados. 2007.

OLIVEIRA SILVA. L. A internet – a geração de um novo espaço antropológico. In: LEMOS, A. PALACIOS, M. *Janelas do Ciberespaço*. Porto Alegre: Sulina. 2000.

OTRANTO, C. R. *O neoliberalismo como proposta hegemônica*. Série Textos CPDA, n. 10, setembro, 1999, p. 11-18. Disponível em: www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho1.htm

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula online*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAULA, M. de F. C. de. A influência das concepções alemã e francesa sobre a Universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25. Caxambu, MG, 29/09 a 2/10, 2002. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/25/mariafatimapaulat11.rtf - Similares

PAZETTO, A.E. Universidade e diversidade: descaminhos do modelo universitário brasileiro. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)*. v.18, n.1, jan./jun., 2002 , p.81- 95.

PEREIRA, L. B. *Portugal e a globalização: um destino histórico?* Disponível em: <<http://fesrvsd.fe.unl.pt/WPFEUNL/WP2007/wp514.pdf>> Acesso em 26 de abril de 2010.

PIRES, M. F. de C.; REIS, J. R. T. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. Botucatu, *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.3 n.4 fev. 1999, p.29-39.

PRETTO, N. Mídia, currículo e o negócio da educação. In: MOREIRA, A.F. ALVES, M.P. GARCIA, R. L. *Currículo, Cotidiano e Tecnologias*. São Paulo: Junqueira&Martins. 2006

PRIMO, A. A emergência das comunidades virtuais. In: Intercom 1997 - XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 1997, Santos. Anais... Santos, 1997. Disponível em:<http://www.pesquisando.atraves-da.net/comunidades_virtuais.pdf>.

QUEIROZ, M.T.S. Desafios à educação num mundo globalizado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBP AE). v.19, n.1, jan./jun., 2003 , p.119- 130.

RIZZINI, I. et al. *Pesquisando...* guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1999.

SACRISTÁN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, R.L.; MOREIRA, A. F. (Orgs) *Currículo e contemporaneidade: incertezas e desafios*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAMPAIO, C. M. SANTOS, M. MESQUITA. P. Do conceito de Educação à Educação no Neoliberalismo. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n.7, p. 165-178 , set./dez. 2002.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTANA, L. C. O liberalismo clássico e a valorização do ensino privado. In: LOMBARDI, J. C. ; SANFELICE, J. L. (Orgs) *Liberalismo e educação em debate*. Campinas – SP: Autores Associados. 2007.

SANTOS, B. *A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S.S. (Orgs) *Pesquisa educacional: quantidade e qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4. Ed. Campinas: Autores Associados. 1998.

SEGENREICH, S. *Políticas de EAD e seu impacto no Ensino Superior Brasileiro*. Brasil.2004. Disponível em:
http://www.ateneonline.net/datos/30_02_Segenreich_Stella.pdf

SELLARO, L. R. Organização e funcionamento da educação em Pernambuco durante o período colonial. *Revista de Administração Educacional – UFPE*, v.1, n.1, jan/jul, 1998. Disponível em: <http://www.ufpe.br/daepe/revista2.htm>

SERRA, C.H.A.; SERRA, M.A. Neoliberalismo, políticas governamentais e exclusão social no Brasil. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 3; CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DE EMPRESAS, 4. Associação Brasileira de Pesquisa em História Econômica – ABPHE. Disponível em:
http://www.abphe.org.br/congresso1999/Textos/CARL_4c.pdf .

SILVA, M. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. In: FREIRE, W. (org) *Tecnologia e Educação: as mídias na prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008, p. 79-105.

_____. De Anísio Teixeira à cibercultura: desafios para a formação de professores ontem hoje e amanhã. Disponível em:
<HTTP://www.senac.br/BTS/293/boltec293c.htm>

SILVA, M; CLARO, T. A docência *online* e a Pedagogia da transmissão. Boletim Técnico do SENAC: a Revista de Educação Profissional. Rio de Janeiro, v.33, no. 2, mai/ago 2007.

SOARES, S.G. Inovações no ensino superior: reflexões sobre a educação a distância. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. (Org). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 221-238.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes. 2002.

VEIGA, C. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? . In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. (Org). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 183-219.

VERGARA, S. *Gestão de Pessoas*. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VERGER, J. *As universidades na Idade Média*. São Paulo: Edusc, 1999.

VIEIRA, S. L. *Reforma(s) da educação superior. Brasília, Educação Brasileira – Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)*, v.27, n.55, jul/dez. 2005, p.13-37.

VILARINHO, L. PAULINO, C. Educação a Distância no Ensino Superior brasileiro: das experiências pioneiras aos sistema de rede. *Revista Eletrônica de Educação. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>, 2010.*

WANDERLEY, L. *O que é universidade*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ZAINKO, M. A. S. *Planejamento, universidade e modernidade*. Curitiba: All-Graf, 1998.

ANEXO I

LISTA DE UNIVERSIDADES

Região	Instituição	Homepage
Norte	Universidade Federal de Rondônia	http://www.unir.br/
Norte	Universidade Federal do Amazonas	http://www.ufam.edu.br/
Norte	Universidade Federal do Pará	http://www.portal.ufpa.br/
Norte	Universidade do Estado do Pará	http://www2.uepa.br/uepa_site/
Norte	Universidade Federal do Tocantins	http://www.uft.edu.br/
Norte	Universidade do Tocantins	http://www.unitins.br/portal/
Nordeste	Universidade Estadual do Maranhão	http://www.uema.br/
Nordeste	Universidade Federal do Maranhão	http://www.ufma.br/
Nordeste	Universidade Federal do Piauí	http://www.ufpi.br/
Nordeste	Universidade Estadual do Ceará	http://www.uece.br/
Nordeste	Universidade Federal do Ceará	http://www.ufc.br/portal/
Nordeste	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	http://www.ufrn.br/ufrn/
Nordeste	Universidade Estadual da Paraíba	http://www.uepb.edu.br/
Nordeste	Universidade Federal da Paraíba	http://www.ufpb.br/
Nordeste	Universidade Federal Rural de Pernambuco	http://www.ufrpe.br/
Nordeste	Universidade Federal de Pernambuco	http://www.ufpe.br/ufpenova/
Nordeste	Universidade de Pernambuco	http://www.upe.br/
Nordeste	Universidade Federal de Alagoas	http://www.ufal.edu.br/ufal
Nordeste	Universidade Federal de Sergipe	http://www.ufs.br/
Nordeste	Universidade Estadual de Santa Cruz	http://www.uesc.br/
Nordeste	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	http://www.uesb.br/
Nordeste	Universidade do Estado da Bahia	http://www.uneb.br/
Sudeste	Universidade Federal de Viçosa	http://www.ufv.br/
Sudeste	Universidade Federal de Juiz de Fora	http://www.ufjf.br/
Sudeste	Universidade Federal de Lavras	http://www.ufla.br/
Sudeste	Universidade Federal de Minas Gerais	http://www.ufmg.br/
Sudeste	Universidade Federal de Ouro Preto	http://www.ufop.br/
Sudeste	Universidade Federal de Uberlândia	http://www.ufu.br/
Sudeste	Universidade Federal do Espírito Santo	http://portal.ufes.br/
Sudeste	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	http://www.uenf.br/index.php
Sudeste	Universidade Federal Fluminense	http://www.uff.br/
Sudeste	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	http://www.ufrj.br/portal/modulo/home/index.php
Sudeste	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	http://www.unirio.br/
Sudeste	Universidade Federal do Rio de Janeiro	http://www.ufrj.br/
Sudeste	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	http://www.uerj.br/modulos/kernel/home.php
Sudeste	Universidade Federal de São Carlos	http://www2.ufscar.br/home/index.php
Sul	Universidade Estadual de Maringá	http://www.uem.br/
Sul	Universidade Estadual de Ponta Grossa	http://www.uepg.br/
Sul	Universidade Estadual do Centro Oeste	http://www.unicentro.br/
Sul	Universidade Federal do Paraná	http://www.ufpr.br/portal/
Sul	Universidade do Estado de Santa Catarina	http://www.udesc.br/
Sul	Universidade Federal de Santa Catarina	http://www.ufsc.br/
Sul	Universidade Federal do Rio Grande	http://www.furg.br/
Sul	Universidade Federal de Pelotas	http://www.ufpel.tche.br/
Sul	Universidade Federal de Santa Maria	http://www.ufsm.br/
Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	http://www.ufrgs.br/ufrgs/
Centro-oeste	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	http://www.nt.ufms.br/
Centro-oeste	Universidade Federal de Mato Grosso	http://www.ufmt.br/
Centro-oeste	Universidade do Estado de Mato Grosso	http://www.unemat.br/
Centro-oeste	Universidade de Brasília	http://www.unb.br/

ANEXO II

Rio de Janeiro, janeiro de 2010

Prezado(a) Senhor(a).

Tendo encontrado seu *e-mail* no site da instituição onde trabalha, com a indicação de 'contato' para esclarecimentos na área da Educação a Distância (EAD), e estando eu realizando uma pesquisa sobre a oferta de cursos de graduação a distância em universidades públicas, solicito o favor de responder às perguntas que se seguem (ou indicar uma outra pessoa que possa respondê-las).

As respostas a tais perguntas vão oferecer a base empírica para a construção de minha Dissertação de Mestrado, que está sendo desenvolvida junto ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Estácio de Sá. Tal programa engloba os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, ambos reconhecidos pela CAPES, (maiores informações sobre o PPGE – UNESA são visualizadas em <http://www.estacio.br/mestrado/educacao/sobre.asp>).

Todos os cuidados necessários serão adotados para preservar o sigilo das fontes de informação e os resultados encontrados, antes de sua integração ao relatório de pesquisa, serão devolvidos aos informantes para que verifiquem se traduzem realmente o que disseram.

Minha pesquisa tem as seguintes questões de estudo: (a) que cursos de graduação vêm sendo oferecidos totalmente a distância por essas universidades? (b) que setores da universidade se responsabilizam por esta oferta? (c) o que se estabelece nos objetivos gerais (ou nas diretrizes) desses cursos? (d) que disciplinas ou atividades são desenvolvidas nestes cursos visando, fundamentalmente, a iniciação científica dos alunos, ou seja, levar o aluno a realizar pesquisa em sentido acadêmico? (e) que critérios orientam essas universidades na oferta de seus cursos de graduação a distância?

QUESTIONÁRIO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- a. Nome da Instituição:
- b. Órgão/Departamento/ Setor onde o senhor(a) está lotado(a):
- c. Cargo/Função:
- d. Tempo de serviço nesta função/neste cargo:
- e. Sexo:
- f. Idade:

PERGUNTAS

Nas questões a seguir assinale com um X a(s) alternativa(s) que corresponde(m) à realidade dos Cursos de Graduação a Distância de sua Instituição.

Atenção! Nas perguntas de **2 a 5**, podem ser assinaladas mais de uma opção de resposta e, quando for o caso, use o espaço que se segue a cada opção para fazer o comentário que julgar procedente. As perguntas **1, 6 e 7** são abertas para que as informações possam refletir a situação peculiar de cada universidade.

1. No site de sua instituição encontramos a relação dos cursos de graduação oferecidos totalmente a distância. Esta relação está atualizada ou há algum dado novo a ser acrescentado?

2. Em relação ao órgão (departamento ou setor) responsável pela Educação a Distância em sua Instituição é correto afirmar que:

2.1. o órgão (departamento ou setor) possui total autonomia para a oferta da EAD ();

2.2. o órgão (departamento ou setor) atua como suporte para os Centros Universitários e/ou Faculdades / Escolas que possuem cursos a distância ();

2.3. o órgão (departamento ou setor) responde diretamente à Reitoria ();

2.4. o órgão (departamento ou setor) subordina-se aos Departamentos ();

2.5. o órgão (departamento ou setor) é parte integrante da Faculdade (ou Departamento) de Educação ();

2.6. o órgão (departamento ou setor) atua sob orientação da Faculdade (ou Departamento) de Educação ();

3. No que tange aos aspectos financeiros dos cursos de graduação a distância é possível afirmar:

3.1. tais cursos possuem dotação orçamentária própria ();

- 3.2. esses cursos compartilham dos mesmos recursos financeiros destinados à graduação presencial ();
 - 3.3. os cursos de graduação a distância estão vinculados a programas de governo (), entre os quais se destacam:
 - 3.4. os cursos são apoiados pela parceria da instituição com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) ();
 - 3.5. os cursos de graduação a distância possuem financiamentos da rede privada ();
 - 3.6. os cursos tanto possuem recursos financeiros oriundos de parcerias com o governo como com a rede privada ();
- 4. Comparando os cursos de graduação a distância aos cursos de graduação presenciais oferecidos por sua universidade, nas mesmas áreas de conhecimento, pode-se dizer que:**
- 4.1. ambas as modalidades são equivalentes (); favor explicitar:
 - 4.2. eles não são equivalentes (); favor explicitar:
 - 4.3. a carga horária dessas duas modalidades de cursos é a mesma (); ou: é diferente (); favor explicitar:
 - 4.4. esses cursos compartilham o mesmo corpo docente ();
 - 4.5. seus diplomas são diferenciados (); ou têm a mesma validade (); favor explicitar:
- 5. No que tange aos objetivos dos cursos de graduação a distância pode-se afirmar que:**
- 5.1. eles têm como objetivo proporcionar o ensino superior ();
 - 5.2. um dos seus principais objetivos é fomentar a pesquisa científica (); e faz isto por meio de (favor explicitar):

- 5.3. têm como objetivo básico atender à demanda crescente do mercado de trabalho, desenvolvendo a competência profissional ();
- 5.4. os cursos de graduação a distância visam a democratização do ensino superior ();
- 5.5. eles buscam ampliar a oferta de vagas para o ensino superior();
- 5.6. as licenciaturas a distância têm como objetivo atender às exigências e metas do governo quanto à formação de professores ();
- 6. Que disciplinas ou atividades são oferecidas nos cursos de graduação a distância dedicadas especialmente à iniciação científica de seus alunos? Favor explicitar:**
- 7. Que critérios orientam a universidade para oferecer um curso de graduação totalmente a distância? Favor explicitar:**

Desde já agradeço sua contribuição e peço que envie suas respostas para o endereço eletrônico: fbecharaf@gmail.com.

Atenciosamente.

Fabiana Bechara

Mestranda em Educação da Universidade Estácio de Sá

Linha de Pesquisa: Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais; orientadora: **Profa. Dra. Lúcia Regina Goulart Vilarinho** – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1757678864925265>.