

MAIO A AGOSTO DE 2009

ANO 10 - Nº 35

PUCviva

WWW.APROPUCSP.ORG.BR

Publicação acadêmica e informativa quadrimestral dos professores da PUC-SP

mercantilização do

Ensino

e ensino a distância

ISSN 1806-3667

Mercantilização do ensino e ensino a distância

A Revista PUCViva dedica seu 35º número ao debate sobre duas questões centrais de um modelo de ensino privatista, aligeirado e massificado, de retração da qualidade do ensino, voltado aos interesses do grande capital: a mercantilização do ensino e o Ensino a Distância.

A expansão do ensino mercantil no Brasil data dos anos 70, do século XX, com o Acordo MEC-USAID, consagrado entre a ditadura militar e o imperialismo norte-americano. O caminho desenfreado da privatização do ensino no país é fruto, porém, dos ajustes macroeconômicos para a América Latina, a partir de 1989, com o Consenso de Washington, firmado pelo Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o governo norte-americano.

No Brasil, a reforma do ensino superior, desenvolvida nos dois governos Fernando Henrique Cardoso, e que teve sua continuidade nos dois governos de Lula da Silva, é parte de um conjunto de (contra) reformas de destruição do trabalho, das políticas sociais, entre elas, da educação, a partir do receituário neoliberal, parametrado pelos organismos internacionais para recuperar o capital em crise de acumulação. A lógica é a do favorecimento do ensino privado, deslocando recursos públicos para a esfera privada, por meio de isenção fiscal e incentivo financeiro, criando programas como o PROUNI – Programa Universidade para Todos –, para “salvar” as vagas remanescentes da escola privada. Está provado que, enquanto se mantém um(a) aluno(a) na escola privada, seria possível educar três alunos(as) em uma universidade pública.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 –, sancionada no governo FHC, estabelece o estatuto de legalidade para uma universidade gerencial, operacional, em uma racionalidade instrumental voltada às exigências do mercado, formando uma força de trabalho necessária ao processo de reestruturação produtiva de flexibilização e precarização do trabalho e do ensino. Novas modalidades de cursos ampliam o caráter destrutivo do ensino, entre elas, os cursos sequenciais, os mestrados profissionalizantes, o PROUNI, o REUNI, as parcerias público-privado, a Universidade Aberta e o Ensino a Distância.

O Ensino a Distância, consubstanciado no Artigo 80 da LDB, estabelece que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação do programa de Ensino a Distância, em todos os níveis de modalidade de ensino e de educação continuada”. O Ensino a Distância é uma das metas dos organismos internacionais para a massificação e certificação, sob a aparência de democratizar o acesso dos estudantes à educação nos países periféricos. É direcionado aos segmentos mais pauperizados da sociedade, criando a ilusão de um ensino de qualidade.

É sob esta lógica destrutiva na educação que nos deparamos com onze artigos e um manifesto que tratam: da ofensiva do capital contra os trabalhadores e pobres, na precarização e mercantilização do ensino, a partir dos interesses dos organismos internacionais; da introdução do Ensino a Distância na escola pública como a mais alta expressão da deformação no ensino; da transformação da educação como um todo em serviço, destituída de sua qualificação como direito; da Universidade Aberta do Brasil como expressão do Ensino a Distância, constituindo-se em uma das maiores ameaças à Educação Superior no Brasil; do ensino na educação básica, em que as condições de aprendizagem cada vez mais se voltam às classes dominantes e a uma parcela da classe média, mas se distanciam das camadas empobrecidas, o que amplia a desigualdade social e de classe; da expansão do Ensino a Distância nos cursos de Serviço Social, em defesa do ensino presencial na formação profissional; dos efeitos nefastos do Ensino a Distância na formação de professores e nas licenciaturas, notadamente nas áreas das Ciências Humanas, no Plano Bolonha, aprovado pelo Banco Mundial, cuja orientação é a de pulverizar e fragmentar a educação superior, e que tem no Brasil sua similitude na Universidade Nova; do Ensino a Distância, que desconsidera a pesquisa e a extensão, e se configura no caráter mercantil do ensino; na retrospectiva histórica da educação no Brasil e de seu caráter elitista e de classe.

Nos posicionamentos contra a mercantilização do ensino e do Ensino a Distância, expressam-se: a defesa do ensino público, laico, gratuito, universal e presencial, como uma bandeira democrática, portanto, para todos, pelo fim do vestibular; a luta das entidades da formação, exercício profissional e estudantil de Serviço Social, pelo ensino público, contra o Ensino a Distância, pelo manifesto de suas entidades; as lutas, mobilizações e greves estudantis na Europa aliadas aos trabalhadores contra o Plano Bolonha; a defesa da escola pública, que pressupõe a luta pela estatização de todo o sistema de ensino e a constituição de um sistema único, público, laico e gratuito para transformá-lo em uma nova escola científica, vinculada à produção social.

Agradecemos aos estudantes, educadores, pesquisadores e militantes da educação que colaboraram para que esta revista fosse viabilizada. Esperamos que a revista cumpra seu objetivo, e desejamos uma ótima leitura a todos.

**Associação dos Professores
da PUC-SP – APROPUC**

Diretoria

Presidente

Maria Beatriz Costa Abramides

Vice-presidente

Willis Santiago Guerra Filho

1ª Secretária

Priscilla Cornalbas

2ª Secretário

João Batista Teixeira

1ª Tesoureira

Victoria Claire Weichtordt

2ª Tesoureira

Rachel Pereira Balsalobre

Suplente

Sandra Gagliardi Sanchez

Comissão de Cultura

José Arbex Jr.

Maria Lúcia Silva Barroco

Comissão de Educação

Carlos Shimote

Wagner Wuo

Comissão Jurídica

Leonardo Massud



Conselho Editorial

**João B. Teixeira da Silva, Leonardo Massud,
Maria Beatriz Costa Abramides, Priscilla Cornalbas,
Sandra Gagliardi Sanchez, Victoria C. Weichtordt,
Wagner Wuo, Willis Guerra**

Editoria-Geral

Maria Beatriz Costa Abramides

Editor Executivo

Ricardo Melani (MTPS nº 26.740)

Preparação e Revisão - **Gabriel Kolyniak**

Editoração Eletrônica - **Mauro Teles**

Capa e ilustrações - **Ricardo Melani**

Fotos - **Agência Estado e www.sxc.hu**

Impressão - **Rettec Artes Gráficas**

Tiragem: 2.000 exemplares

Normas de publicação

A revista *PUCviva* é uma publicação quadrimestral da Associação dos Professores da PUC-SP – APROPUC.

A revista trata de temas da atualidade nacional e internacional, com a publicação de artigos informativos, acadêmicos e científicos.

A revista visa principalmente a divulgar as diferentes posições críticas e promover o debate sobre os temas abordados.

Os temas são aprovados pela diretoria da APROPUC e todos os artigos são submetidos à aprovação do Conselho Editorial.

Os artigos devem ter no máximo 15 mil caracteres, salvo nos casos de veiculação de documentos históricos. O Conselho Editorial poderá recusar a publicação de artigos que não atendam a especificação definida e os objetivos da revista.

Os artigos devem ser entregues nos prazos estabelecidos para cada edição, preferencialmente em versão eletrônica, com título, subtítulos, intertítulos e créditos.

A entrega de artigos para a revista pressupõe a cessão de direitos autorais para esta publicação.

Todas as propostas de artigos devem ser encaminhadas para a APROPUC, aos cuidados do Editor-Geral da revista.

A PROPUC

Associação dos Professores da PUC-SP

Rua Bartira, 407 – Perdizes

CEP 05009-000 - São Paulo – SP

Fone: (11) 3872-2685 - apropuc@uol.com.br

sumário

- 6 **Ensino a distância, organismos internacionais e mercantilização da educação superior**
Kátia Lima
- 13 **Ensino a distância: exorcência do capitalismo**
Erson Martins de Oliveira
- 21 **Ensino a distância e Universidade Aberta do Brasil: mitos a serem desfeitos**
Lighia B. Horodynski-Matsushigue
- 31 **Educação a distância: uma alternativa de qualidade?**
Alda Luíza Carlini e Maria Teresa Meirelles Leite
- 36 **A EaD na Educação Básica**
Douglas Ferreira de Paula
- 41 **Serviço Social e Ensino a distância (EaD): análise da expansão**
Ana Cristina Borges Pimenta
- 47 **Uma educação de muito (e também de pouco) valor: como (não) formar professores no Brasil**
Nataniél Dal Moro
- 55 **Ensino a distância, um desafio à formação de assistentes sociais**
Talita Tecedor
- 61 **E o que nós ganhamos?**
Felipe Campos
- 65 **A educação como instrumento de desenvolvimento e seus descaminhos rendidos ao imperialismo burguês**
Rafael M. Limongelli
- 68 **Ensino a distância: o desenvolvimento da educação ou uma nova forma de segregação social ao ensino superior?**
Valério Paiva
- 72 **Carta Aberta aos Estudantes e Trabalhadores dos Cursos de Graduação a Distância em Serviço Social no Brasil**
CFESS, CRESS, ABEPSS e ENESSO



ENSINO A DISTÂNCIA, ORGANISMOS INTERNACIONAIS E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

KÁTIA LIMA

O ensino a distância vem se configurando, ao longo da década de 1990 e no início do novo século, como uma das principais políticas dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), sob a aparência de ampliação do acesso à educação nos países periféricos. Uma análise cuidadosa, entretanto, demonstra que, em primeiro lugar, essa política não trata da educação (ainda que utilize o termo), mas de um ensino massificado, concebido como transmissão de informações, treinamento, instrução e capacitação, absolutamente desarticulado da pesquisa e da produção de conhecimento. No mesmo sentido, o

ensino a distância, pela forma e conteúdo que apresenta, constitui-se em mais uma estratégia de mercantilização da educação, configurando-a como um promissor “mercado educacional”, principalmente para os empresários estadunidenses e europeus (Lima, 2006, 2007).

Se nas instituições de ensino superior (IES) privadas a massificação e a mercantilização encontram intenso ponto de articulação, nas IES públicas, ainda que parte significativa dos cursos a distância não seja paga, está presente a mesma lógica de massificação do ensino e de certificação em larga escala, norteadora das políticas dos organismos internacionais e do setor de “serviços educacionais”. Cabe, entretanto, destacar que a liberalização dos serviços educacionais é uma política

dos organismos internacionais, materializada nas ações dos vários governos dos países periféricos nos anos de neoliberalismo. Não se trata, portanto, de algo imposto de fora para dentro ou de uma pretensa autonomia dos empresários do setor educacional, mas de políticas governamentais estabelecidas em parceria com os organismos internacionais, visando à lucratividade de empresários locais ou internacionais.

Essa lógica mercantilizadora está presente na política do Banco Mundial (BM) para os países da periferia do capitalismo, e será explicitada num documento intitulado *O ensino superior: as lições derivadas da experiência* (Banco Mundial, 1994), no qual é apresentado um conjunto de estratégias para a reformulação da educação superior na América Latina, na Ásia e no Caribe. Em todas essas estratégias, o ensino superior a distância aparece como elemento central das políticas do Banco para as regiões anteriormente citadas.

A diversificação das instituições e dos cursos constitui-se em uma estratégia central dessa política, com o pressuposto de que a existência de universidades públicas, de IES privadas e, preferencialmente, não universitárias, incluindo os cursos de curta duração e a distância, atenderia de forma mais eficiente às demandas do “mercado de trabalho”, leia-se, do capital. A oferta desses cursos está relacionada ao perfil dos alunos. São cursos direcionados para os trabalhadores e os filhos dos trabalhadores da periferia do capitalismo, pois “a educação a distância pode ser eficaz para aumentar, a um custo moderado, o acesso dos grupos desfavorecidos, que, geralmente, estão deficientemente representados entre os estudantes universitários” (Banco Mundial, 1994, p. 36, tradução nossa).

A diversificação das fontes de financiamento apresenta-se como uma segunda importante estratégia. Para tanto, o BM defende a necessidade de cobrança de mensalidades, denominadas de “investimentos” para os estudantes; o corte de verbas públicas para as atividades “não relacionadas com a educação” (alojamento estudantil, segurança e alimentação); o estabelecimento de parcerias público-privadas para financiamento e oferta de cursos; a utilização de verbas privadas advindas de doações de empresas e das associações dos ex-alunos, e a venda de cursos de curta duração e a distância.

Esse debate foi ampliado com a realização da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, organizada pela UNESCO em outubro de 1998. Os documentos que orientam os debates na Conferência Mundial estão estruturados em vários eixos temáticos, como o estímulo à transferência de tecnologia e uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) por meio do ensino a distância/EaD (UNESCO, 1998). Dois textos que subsidiaram a Conferência são emblemáticos

...políticas governamentais ...visando à lucratividade de empresários locais ou internacionais.

na análise do uso das TIC, reduzido, para a periferia do capitalismo, ao EaD: “Do tradicional ao virtual: as novas tecnologias da informação” e “Aprendizagem aberta e a distância: perspectivas e considerações sobre políticas educacionais”. Ambos defendem a utilização das TIC para os “países do Sul” por meio do ensino a distância e do estímulo à criação de universidades virtuais. O primeiro texto (Oilo, 1999) faz referência à noção de “industrialização do ensino”, nos marcos da internacionalização da educação, identificando o EaD como um promissor componente da “indústria global”. O segundo documento apresenta a noção de “cooperação” como articulação de ações, por intermédio de parcerias entre governos, setor privado e organizações internacionais, como as agências da ONU e o Banco Mundial, que deverão

[...] encorajar modalidades de ensino menos caras (carreiras menos longas, mais objetivas, que recorram parcialmente a responsáveis por cursos profissionais remunerados por hora...), ensino a distância, obter apoio do mundo industrial e econômico, oferecer parceria com o mundo do trabalho [...] criar, onde for possível, associação de ex-alunos que assumam, de todo coração, a manutenção, direta e indireta, da instituição que os formou, a exemplo do que existe em alguns países (UNESCO, 1999, p. 168-169, grifo nosso).

O EaD é, portanto, direcionado aos segmentos mais pauperizados da população, com uma formação aligeirada, e pressupõe a diversificação das fontes de financiamento da educação superior, operando a diluição das fronteiras entre público e privado por meio de parcerias. Tais diretrizes foram retomadas um ano depois da realização da Conferência Mundial organizada pela UNESCO, quando o BM (1999) lançou o *Documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe*, contendo suas avaliações quanto às reformas educacionais na região durante a década de 1990 e as diretrizes a serem executadas a partir do século seguinte. Também nesse documento, as TIC aparecem reduzidas ao ensino a distância ou “sistemas de instrução” dos “mais pobres”, como afirma o documento:

[...] o Banco Mundial prestará assistência aos países para criar uma variedade mais ampla de instituições de educação superior e de sistemas de instrução (incluindo os provedores de educação privada e a distância) com o fim de oferecer maiores oportunidades educacionais ao crescente número de egressos da escola secundária, especialmente os setores mais pobres (Banco Mundial, 1999, p. 105, grifos nossos).

As políticas de ensino superior a distância ganharam novos contornos no final dos anos de 1990, com os debates realizados entre os países europeus, especialmente com o processo instaurado em 1998, quando os ministros da educação da Alemanha, Itália, França e Reino Unido assinaram em Paris a Declaração da Sorbonne para a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior. Essa proposta foi retomada em junho de 1999, quando vinte e nove ministros da Educação¹ desse continente elaboraram a Declaração de Bolonha (Portugal, 2001), cujo objetivo central era uniformizar o sistema de ensino superior por meio das seguintes estratégias: adoção da padronização curricular e de um sistema baseado, essencialmente, em dois ciclos, pré e pós-graduado; promoção da mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores, e garantia de uma “dimensão europeia ao ensino superior”². Trata-se, portanto, da formação do lucrativo “mercado educacional europeu”, conduzido em consonância com os interesses políticos

e econômicos das “indústrias do software (incluindo novos sistemas operativos para aplicações via Internet: Unix, Windows etc.) e de produtos multimídia (CD-ROM, videoconferência, video-clips, telefone, chat-lines, correio eletrônico etc.)” (Rosa, 2002, p. 3).

Esse quadro, marcado pela crescente mercantilização da educação, ganharia novos contornos sob a direção da OMC, na qual a educação está inserida no setor de serviços e adquire essa feição, mais especificamente, no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), que entrou em vigor em janeiro de 1995³. Considerando que a existência de instituições privadas de ensino superior, por si só, já caracteriza a oferta dos “serviços educacionais” em bases comerciais, a OMC advoga a exigência de tratamento igualitário para todos os fornecedores internacionais desses “serviços”. Se um país liberar a ação de uma universidade europeia ou estadunidense em seu território, deve estender a essa instituição o mesmo tratamento que oferece às suas IES: subsídios financeiros e isenções fiscais, entre outros. Para a OMC, esse comércio de serviços educacionais está agrupado em quatro modos de oferta:

Modo 1 – oferta transfronteiriça: a oferta de serviços por fornecedores com sede em um país, para um outro país-membro (educação a distância, teses etc.); Modo 2 – consumo no exterior: o consumo de serviços por indivíduos de um país em outros países-membros (por exemplo, cursos de línguas no exterior, pós-graduação, treinamentos etc.); Modo 3 – presença comercial: a presença comercial de grupos em um país, via instalação de *campi*, *franchises* no país de realização do serviço; Modo 4 – presença de pessoas naturais: a presença de pessoas físicas de um país executando serviços em outros países (consultores, professores, administradores, pessoal para aplicação de testes etc.) (Siqueira, 2004, p. 150-151).

Ação das empresas e universidades estadunidenses e europeias em outros países é destacada pela OMC como uma importante referência à “internacionalização da educação”, reduzida à comercialização do ensino, por meio da criação de “sucursais universitárias”. O maior obstáculo identificado para a internacionalização e a comercialização desses “serviços educacionais”, especialmente de nível superior, é a necessidade de

validação dos diplomas e certificados. Daí a proposta de uma certificação internacional, isto é, padronizando os currículos, diplomas e certificados, tal como proposto pela Declaração de Bolonha, para garantir a movimentação dos provedores internacionais. Outro obstáculo se refere à possibilidade de atuação dos provedores estrangeiros em alguns países:

Em relação ao estabelecimento de provedores comerciais, é importante mencionar, entre os possíveis obstáculos, a impossibilidade de obter licenças nacionais (quer dizer, de serem reconhecidos como centros de ensino capacitados para outorgar títulos/certificados), as medidas para limitar os investimentos por parte dos provedores estrangeiros de serviços educacionais (por exemplo, limites máximos de participação no capital social), as prescrições em matéria de nacionalidade, as provas de necessidades econômicas, as restrições impostas à contratação de professores estrangeiros e a existência de monopólios estatais, somada às subvenções para as instituições locais. Por exemplo, é importante que cada governo autorize em seu mercado a presença de provedores estrangeiros de serviços educacionais; alguns países não os reconhecem legalmente como universidades, circunscrevendo a concessão de títulos universitários às instituições nacionais (OMC, 1998a, p. 10, tradução nossa).

A importância da ação dos empresários e universidades estadunidenses nesse processo de internacionalização e comercialização levou o governo dos EUA à elaboração do documento *Comunicación de los Estados Unidos: servicios de enseñanza*⁴ (OMC, 1998b). Nele, são apresentados dois eixos básicos: a defesa das vantagens da liberalização do comércio de serviços educacionais e os indicativos para a superação das restrições a essa liberalização. Em relação às vantagens do comércio educacional, no documento estadunidense considera-se imprescindível o aumento da variedade e da quantidade desses serviços, destacando o estímulo para a transferência contínua de tecnologias para a execução de cursos a distância e a produção e venda de material didático para os países periféricos. O interesse estadunidense na internacionalização e na comercialização dos serviços educacionais fica evidente quando são apresentados os valores oficiais sobre a venda de tais serviços:

Segundo dados oficiais dos Estados Unidos, as vendas transfronteiriças de serviços educacionais por empresas estadunidenses para compradores estrangeiros totalizaram US\$ 8.300 em 1997, o último ano de que dispõem de informações. Essas exportações representam os gastos em ensino e manutenção de residentes estrangeiros matriculados em universidades e institutos de ensino superior dos Estados Unidos. Em 1996 (todavia, não estão disponíveis as cifras relativas a 1997), as importações realizadas pelos Estados Unidos de serviços educacionais totalizaram US\$ 1 milhão, cifra que representa os gastos em ensino e manutenção de estudantes estadunidenses que realizam seus cursos no estrangeiro (OMC, 1998b, p. 1-2, tradução nossa).

Para garantir a ampliação da comercialização dos serviços educacionais, o documento indica a importância das seguintes ações imediatas para os países-membros da OMC no sentido de garantir a superação das restrições a sua liberalização: a abertura para movimentação comercial dos provedores internacionais de serviços; a garantia da não aplicação de restrições ao consumo de serviços estrangeiros, principalmente no que se refere às limitações legais para a participação de capital estrangeiro, e a reversão do atual quadro de regulamentação excessiva em relação à emissão de diplomas e certificados.

A mercantilização da educação será retomada no documento do BM intitulado *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*, publicado em 2000. Uma importante referência desse processo está expressa no quadro da página seguinte, que apresenta as maiores instituições de EaD e sua movimentação financeira (Banco Mundial, 2000, p. 35).

Outro marco fundamental deste processo ocorreu em junho de 2003, em Paris, onde foi realizada a Segunda Reunião dos Parceiros da Educação Superior (Paris + 5), organizada pela UNESCO, com o objetivo de avaliar os encaminhamentos derivados da declaração final da Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998). Essas avaliações foram disponibilizadas no Relatório Sintético sobre as Tendências e Desenvolvimentos na Educação Superior a partir da Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998-2003). No relatório, a UNESCO recupera o quadro conceitual e as linhas de ação da Declaração de 1998. Nesse quadro, a internacionalização da educação será concebida

como expansão dos “mercados educacionais” e remoção de todas as barreiras ao comércio de serviços, viabilizando a exportação de programas de EaD dos países centrais para a periferia; o fornecimento de consultorias e a formação de parcerias para financiamento de pesquisas, criando a “educação transnacional” (UNESCO, 2003).

Também em 2003, o BM divulga o documento intitulado *Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária*, destacando dois gráficos (página 11) que demonstram a relação entre os países produtores e vendedores de tecnologia e os países compradores (Banco Mundial, 2003, p. 19).

Dois mecanismos devem ser destacados na análise deste documento: (i) o deslocamento da passagem de educação superior para educação terciária (Barreto e Leher, 2008), ou seja, a diversificação da educação via IES públicas e privadas e os cursos (de curta duração, a distância, entre outros), ganha nova racionalidade, na medida em que qualquer curso pós-médio é considerado de nível “terciário” e (ii) a ênfase na exportação de “serviços educacionais” para formação de um mercado internacional de “educação terciária”, espaço de atuação dos provedores de serviços educacionais, especialmente os “anfitriões da Internet”, como EUA, Canadá, Europa, Austrália, Japão e Nova Zelândia, os mesmos signatários dos documentos da OMC sobre

a “internacionalização/comercialização” dos serviços educacionais via ensino a distância.

A título de considerações finais

O desvendamento do significado político-pedagógico do ensino a distância demonstra que as políticas elaboradas e difundidas pelos organismos internacionais, importantes sujeitos políticos coletivos do capital, são constituídas por três pressupostos básicos: (a) a ampliação do acesso à educação, concebida como uma política de “inclusão social”, focalizada nos “segmentos populacionais mais pobres”; (b) a diversificação das instituições e dos cursos de ensino superior; (c) a diversificação das fontes de financiamento da educação superior.

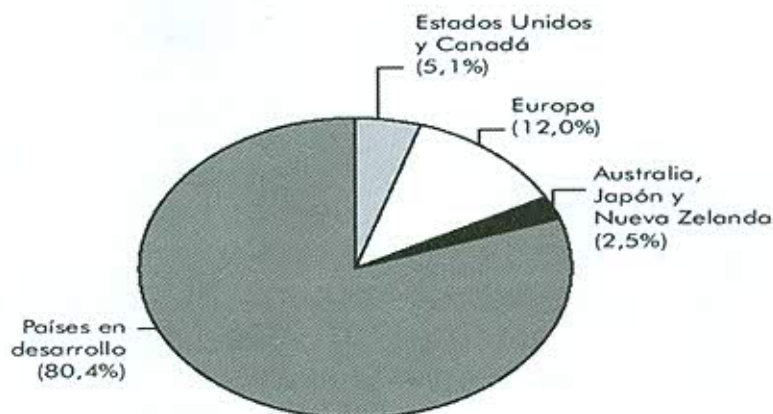
Tais pressupostos são apresentados como elementos significativos para a criação do fetiche da “democratização” e do aumento no índice de escolarização, mascarando dois fenômenos que vêm ocorrendo nos países periféricos: o aligeiramento da formação profissional e o processo de certificação em larga escala. Fenômenos que omitem o perverso processo de mercantilização da educação, transfigurada em “serviço”, para que o capital garanta sua busca incessante pela lucratividade e pela conformação de mentes e corações ao seu projeto de sociabilidade. **Pv**

Katia Lima é professora da UFF.

Cuadro 1: Las Drez Mas Grandes Instituciones de Educacion a Distancia

Institucion	Año de Fundación	Estudiantes*	Presupuesto (Millones de US\$)	Costo po unidad ^P (%)
Anadolu University, Turquia	1982	578.000	30 ^P	10
China TV University	1979	530.000	1 ^P	40
Universitas Terbuka, Indonesia	1984	353.000	21	15
Indira Ghandi National Open University, India	1985	242.000	10	35
Sukhothai Trammathirat Open University, Tailandia	1978	217.000	46	30
Korea National Open University	1982	211.000	79	5
National Centre for Distance Learning, Francia	1939	185.000	56	50
The Open University, Gran Bretana	1969	157.000	300	50
University of South Africa	1873	130.000	128	50
Payame Noor University, Iran	1987	117.000	13	25

(ii) Distribución de la población mundial



Fuente: Datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Gráfico 1.2 Distribución de sistemas anfitriones de internet y población mundial por región, 1999

(i) Distribución de sistemas anfitriones de internet



Notas

1 Assinada por vinte e nove países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Espanha, Eslováquia, Eslovênia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, Romênia, República Checa, Suécia e Suíça.

2 Disponível em: <<http://168.144.195.227/cnaves1/DOCS/Diversos/declaracaodebolonha>>. Acesso em: mar. 2005.

3 Além do AGCS, a OMC estabeleceu: Acordo sobre o Direito de Propriedade Intelectual (TRIPS), no qual está inserida a polêmica sobre as patentes, e o Acordo sobre Medidas de Investimento Relacionadas ao Comércio (TRIMS), que estabelece acordos sobre investimentos. Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/education>. Acesso em: mar. 2006.

4 Também foram apresentadas três propostas elaboradas pela Nova Zelândia, Austrália e Japão. Para conhecer as propostas desses países, indico o artigo elaborado por Siqueira (2004).

Referências bibliográficas

- BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C., Banco Mundial, 1994. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: fev. 2009.
- BANCO MUNDIAL. *Documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe*. Washington, D.C., Banco Mundial, 1999. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: fev. 2009.
- BANCO MUNDIAL. *Educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas*. Washington DC.: Grupo de Trabajo conjunto Banco Mundial-UNESCO sobre educación superior y sociedad, 2000. Disponível em www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/. Acesso em: dez. 2008.
- BANCO MUNDIAL. *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*. Disponível em <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>. Acesso em: nov. 2009.
- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. In: *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2008, vol.13, n.39, pp. 423-436. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782008000300002.
- IESALC. *Reformas e inovações na educação superior em alguns países da América Latina e Caribe, entre os anos 1998 e 2003*. UNESCO/IESALC, 2003. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve>>. Acesso em: dez. 2008.
- LIMA, Kátia. Educação a distância na reformulação da educação superior brasileira. In: NEVES, Lucia e SIQUEIRA, Ângela (org). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo, Xamã, 2006, p. 147-177.
- NEVES, Lucia e SIQUEIRA, Ângela. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo, Xamã, 2007.
- OILO, Didier. Do tradicional ao virtual: as novas tecnologias da informação. In: UNESCO/CRUB/MEC/CAPES (Ed.). *Tendências da Educação Superior para o Século XXI: Conferência Mundial do Ensino Superior*. Anais, Paris, 5-9 out. 1998. Tradução de Maria Beatriz Gonçalves. 2. ed. Brasília, UNESCO/CRUB/MEC/CAPES, 1999. p. 480-497.
- OMC. *Servicios de enseñanza*. Organização Mundial de Comércio/Conselho de Comércio de Serviços, 23 set. 1998a. Disponível em <http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/education>. Acesso em: dez. 2008.
- OMC. *Comunicación de los Estados Unidos: servicios de enseñanza*. Organização Mundial de Comércio/Conselho de Comércio de Serviços, 20 out. 1998b. Disponível em <http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/education>. Acesso em: dez. 2008.
- OMC. *AGCS: realidad y ficción*. 1995. Disponível em: <<http://www.wto.org/spanish/tratop>>. Acesso em: dez. 2008.
- PORTUGAL. *A declaração de Bolonha e o sistema de graus do ensino superior: bases para discussão*. [Ministério da Ciência, Tecnologia e Educação Superior/Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES)], out. 2001.
- ROSA, Rui Namorado. *Ameaças e oportunidades do processo de Bolonha*. Disponível em http://resistir.info/ruilbolonha_18jun02.html Acesso em: nov. 2009.
- SIQUEIRA, Ângela. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, maio-jun.-jul.-ago. 2004.
- UNESCO. Conferência Mundial sobre a Educação Superior. Paris, 1998. Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação. Marco de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior. *Revista Universidade e Sociedade*, n. 17, nov. 1998, p. 83-93.
- UNESCO. Aprendizagem aberta e à distância: perspectivas e considerações sobre políticas educacionais. In: UNESCO/CRUB/MEC/CAPES (Ed.). *Tendências da Educação Superior para o Século XXI: Conferência Mundial do Ensino Superior*. Anais, Paris, 5-9 out. 1998. Tradução de Maria Beatriz Gonçalves. 2. ed. Brasília, UNESCO/CRUB/MEC/CAPES, 1999, p. 663-726.
- UNESCO. *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização*. Anais, Paris, jun. 2003. Segunda Reunião dos Parceiros da Educação Superior. Brasília, UNESCO, 2003.
- UNIREDE. *Termo de Adesão*. Brasília, MEC, 23 ago. 2000.



ENSINO A DISTÂNCIA

EXCRESCÊNCIA DO CAPITALISMO

ERSON MARTINS DE OLIVEIRA

Governo Lula **impulsiona o ensino virtual** - Em julho de 2005, publicamos o estudo “Educação a distância – a velha e a nova escola”. Mostramos a expansão acelerada dessa modalidade de ensino, a sua implantação, tanto na universidade pública quanto na privada, o papel das instituições públicas para impulsionar o seu avanço, a contradição entre escola presencial e a não-escola (virtual), a lucratividade do negócio *on-line* e as conseqüências pedagógicas. Estamos no começo de 2010, portanto se passaram quase cinco anos. Novos passos foram dados para afirmar o ensino a distância.

Dois deles foram fundamentais: a regulamentação pelo governo Lula da universidade inteiramente virtual, que lhe permitiu criar a Universidade Aberta do Brasil (UAB), e os decretos do governador de São Paulo, José Serra, que introduziu a modalidade no ensino médio público e criou a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp).

No primeiro caso, encerra-se o processo de institucionalização do ensino superior totalmente *on-line*, em nível federal. No segundo, abre-se caminho para implantação do ensino *on-line* no grau médio.

Na LDB de 1996, no artigo 80, inscreveu-se a modalidade a ser praticada em todos os níveis de escolaridade e atribuiu-se ao Estado a tarefa de incentivar sua implantação. Em 1988, o Presidente Fernando Henrique Cardoso expediu um decreto detalhando a regulamentação do ensino a distância. Três anos depois, o Conselho Nacional de Educação aprovou normas para sua vigência nos cursos de pós-graduação. Passaram-se mais três anos; em 2004, o MEC estabeleceu que as universidades podiam transformar 20% da carga-horária presencial em on-line. A portaria dos 20% deu segurança jurídica às universidades particulares e, então, promoveram-se as reformas curriculares.

Mas os empresários do ensino consideraram que essa medida ainda era acanhada e restritiva à liberdade de exploração econômica dos seus negócios. Questionaram o atrelamento da modalidade virtual à presencial e reivindicaram a universidade totalmente *on-line*. O governo, em junho de 2006, não só atendeu aos reclamos empresariais, facultando-lhes, por decreto, o ensino virtual, como se pôs à dianteira, criando a UAB.

Em 2007, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual se prevê a intervenção da UAB no programa governamental de formação de professores e se estabelece que haverá uma “relação permanente entre educação superior e educação básica” por inter-

...em 2004, o MEC estabeleceu que as universidades podiam transformar 20% da carga-horária presencial em on-line.

médio dessa modalidade. Os empresários regozijaram com o governo Lula e avaliaram que o ano de 2007 foi excepcional para o ensino a distância.

A Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED) calcula que “mais de dois milhões de brasileiros utilizaram a Educação a Distância”, em 2007. (Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta – AbraEAD

2008). A maior conquista deveu-se, no entanto, ao fato de o governo acabar com as amarras e limites à expansão do sistema virtual, parindo a UAB.

No artigo introdutório ao AbraEAD 2008, *O crescimento da Educação a Distância no Brasil*, o Secretário de Educação a Distância do Ministério da Educação, Carlos Eduardo Bielschowsky, faz a seguinte consideração: “Um outro aspecto positivo é que agora a EaD integra ampla política de educação, sendo uma das prioridades do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A oferta de ensino superior a distância, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, já é uma realidade, contando com a participação de 291 polos de apoio presencial, que iniciaram suas atividades, em 2006.”

Por isso afirmamos que o decreto presidencial sobre a UAB encerra várias etapas do processo de institucionalização do ensino a distância. O governo de Lula (PT) deu o presente que os empresários da educação tanto almejavam.

Também nos referimos à decisão do governo Serra (PSDB) de avançar a implantação da modalidade *on-line* no ensino básico e superior. A partir da portaria 4.059/2004 do governo federal, os governos estaduais passaram a ter um instrumento legal para fazer sua parte em favor do ensino a distância.

Já em 2001, em São Paulo, o Conselho Estadual de Educação incorporou a tarefa de implantar o ensino virtual, legislando em seu favor, tanto em relação ao nível básico quanto ao superior. A Escola do Futuro tem sido o “cavalo de Troia” do EaD implantado na USP. Tem servido aos propósitos privatizantes do ensino. Com o decreto de criação da Univesp, em outubro de 2008, formou-se um consórcio das três universidades estaduais em favor do ensino virtual. Logo se desencadeou uma disputa entre setores da burocracia universitária sobre como estruturar a modalidade virtual, como controlar as informações já consolidadas etc.

O governo José Serra planejou em 2007 implantar o EaD na UNESP. Um ano depois, dava o passo decisivo rumo ao ensino virtual, investindo milhões de reais para viabilizar a Univesp. O governo, em agosto de 2009, deu o segundo passo conclusivo – corporificou o projeto com um ato governamental, que atribuiu

à Vunesp a tarefa de abrir o vestibular para o EaD na UNESP. Inaugurou a modalidade com a abertura de centenas de vagas para o curso de Pedagogia, destinado inicialmente a professores da rede pública. O objetivo é possibilitar a obtenção de um diploma de ensino superior aos professores do ensino fundamental que não cursaram a universidade.

No Rio de Janeiro, o governo se esmera em ser ponta-de-lança na empreitada de organizar consórcios de EaD. Há algum tempo, funciona o Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Cederj). Não por acaso, a Secretaria de Ciência e Tecnologia se uniu ao Cederj para implantar a UAB, incorporando as federais (UERJ, UFF e UFRR) e a UNIRIO. O Cederj ofereceu 4.011 vagas para o vestibular de 2009.

Governos estaduais se enfileiram por trás do governo federal na implantação, expansão e legitimação do ensino virtual. As ações federais e estaduais convergem na tarefa, segundo os interesses dos empresários, de implantar o ensino a distância no nível básico. Ocorre que a penetração do ensino virtual ou semipresencial neste nível ficou a cargo de cada estado, portanto, da política de cada governo. A campanha empresarial se concentra na obtenção de uma regulamentação federal, de forma que os governadores estejam obrigados a segui-la.

Roberto Palhares, do Instituto Monitor e da AbraEAD, exalta o fato de as autoridades terem resolvido a legalização do EaD para o nível superior, o que permitiu um crescimento da modalidade em 356%, em apenas quatro anos. Mas, reclama que o mesmo não pôde ocorrer com o nível básico, que cresceu apenas 62,8%, devido à falta de regulamentação federal. Atribui a resistência de governadores em irem adiante com o EaD, neste nível, à existência de preconceitos. Exemplifica com o caso de Minas Gerais, que se encontra em atraso com a “lição de casa”. No Estado de São Paulo, não há problema. José Serra vem colaborando com a ofensiva dos protagonistas do EaD. Tem-se observado, no entanto, que os alunos do EaD enfrentam resistência na obtenção de vagas em estágios ou, então, que não obtêm registro de seus diplomas.

A Associação Brasileira de Estudantes de Ensino a Distância (ABE-EaD) chegou a entrar com mandato

de segurança no STF para garantir a validade do curso virtual. Ocorre que o Conselho Nacional do Ministério Público questionou sua validade. Na mesma linha, o Conselho Federal de Serviço Social desautorizou o ensino não presencial. O Conselho Federal de Biologia, em junho de 2008, “publicou resolução proibindo o registro de profissionais com diploma de ensino a distância” (O Estado de S. Paulo, 3/11). A secretaria do MEC para ensino a distância respondeu com o argumento legal do credenciamento dos cursos, de forma que os estudantes têm os direitos assegurados. O choque no interior das instituições estatais reflete a ausência de uma avaliação séria do EaD. Provavelmente, não pode-

Governos estaduais se enfileiram por trás do governo federal na implantação, expansão e legitimação do ensino virtual.

rão fazê-la devido à natureza mercantil do ensino e os interesses empresariais em jogo.

O conflito mais significativo ocorreu em torno do concurso público. O Conselho Municipal de Educação de São Paulo emitiu uma deliberação, em 2004, vetando a participação de professores no concurso de ingresso portadores do diploma de ensino a distância. Lá foi a ABE-EaD, trincheira dos capitalistas da educação, impetrar um mandado de segurança. A liminar condenou a decisão do Conselho Municipal de Educação como discriminatória. É visível a decadência do ensino universitário presencial, imaginemos o que se passa com o não presencial. Até mesmo parte da burocracia e dos tecnocratas receia a rapidez com que são expedidos diplomas e a sua possível inundação no já restrito mercado de trabalho.

Esses são alguns dos casos que explicam o porquê de o empresariado exigir que haja uma investida estrutural e coordenada dos estados e municípios para

dar um salto na implantação de um sistema irreversível de EaD em todos os níveis da educação. O governo Lula tem cumprido a contento sua parte. Basta que os órgãos do Estado se acomodem à modalidade. Quanto ao chamado “preconceito” contra os estudantes formados pelo EaD, o problema adentra na esfera social. O

O ensino expressa a realidade estrutural e conjuntural da economia. Com diploma presencial ou virtual, os estudantes e trabalhadores sempre serão vítimas da ordem capitalista.

capitalismo promove a concorrência em um mercado de trabalho cada vez mais saturado. O ensino expressa a realidade estrutural e conjuntural da economia. Com diploma presencial ou virtual, os estudantes e trabalhadores sempre serão vítimas da ordem capitalista. Os responsáveis por aligeirar os cursos, flexibilizá-los, mercantilizá-los, afastá-los da produção social e deformá-los ao ponto de não guardarem sombra do conhecimento científico politécnico são a burguesia, seu Estado e os tecnocratas a soldo. Mas por trás e por baixo dessa força social está o sistema capitalista esgotado.

**Ensino a distância:
reflexos da mercantilização**

A ampla intervenção do Estado para viabilizar o ensino a distância tem duplo objetivo: livrar-se o máximo possível dos custos do ensino público e auxiliar o máximo possível a expansão da rede privada. São dois objetivos que se combinam sob a égide da mercantilização.

O ano de 1996 contava com 211 instituições públicas de ensino superior e 711 privadas. Evidencia-

va-se a brutal desproporção. Mas ainda havia campo para a invasão do capital. Em 2004, segundo o INEP, as públicas estavam praticamente estacionadas em 224, enquanto as privadas davam um salto espetacular, chegando a 1.789. Em oito anos, o empresariado abriu 1.078 novos estabelecimentos.

Esses números mostram que: 1. O Estado abandonou a obrigação de ampliar a rede pública superior. 2. Os capitalistas passaram a explorar o mercado de ensino com maior voracidade. Conclusão: o sistema privado controla as universidades e determina, em última instância, a política educacional do governo.

Em 2006, calculava-se que esse mercado movimentava R\$ 15 milhões, o que explica o “boom” privatista e a acirrada concorrência. Como qualquer ramo de exploração capitalista, havia de se manifestar a lei da centralização e monopolização. É o que se presenciou nos últimos anos. O crescimento vertiginoso deu lugar a um grande excedente de vagas. Não por falta de alunos, mas por falta de condições sociais da maior parte da classe média e da camada mais bem situada da classe operária. Os dados mais recentes, sobre 2008, revelam que as universidades federais exibiram vagas ociosas da ordem de 7.387. O que representa mais da metade das vagas oferecidas aos ingressantes. Nas privadas, o número é exorbitante – 1,4 milhão de vagas ociosas (Censo de Educação Superior de 2008). Como isso é possível? A esmagadora maioria dos jovens tem de disputar uma vaga nas empresas para sobreviver. Padece da estafante jornada de trabalho. Quando não, amarga com o desemprego. A exploração do trabalho e a pobreza cortam prematuramente a vida escolar de milhões.

Com o excesso de vagas e a concorrência, a alta taxa média de lucratividade começou a ser reduzida, passando de 18%, em anos anteriores, a 7,7%, em 2006, segundo a empresa de consultoria Hoper Educacional (Folha de S. Paulo, 5/02/2006). Trata-se da superprodução, que se verifica no âmbito da indústria. O setor altamente lucrativo recebe pesados investimentos e aumenta a capacidade muito além da potencialidade do mercado. Advêm a queda na taxa de lucro e as quebras, que dão lugar a um processo de concentração, por meio de aquisições e fusões. Um processo semelhante vem se manifestando nos últimos anos na Universi-

dade mercantilizada. O Censo de Educação Superior de 2008 constatou uma taxa elevada de vagas ociosas e uma redução do número de instituições de ensino superior no Brasil. As faculdades que não podem concorrer no mercado educacional são incorporadas pelos conglomerados, como UNIP, Anhanguera Educacional etc.

O movimento concentracionista foi e é acompanhado por demissões, redução dos salários, aviltamento das condições de ensino e desqualificação da docência. A subordinação dos professores ao empresariado e a sua canalização para a forma mercantil do ensino golpeiam o desenvolvimento intelectual independente e crítico.

Uma nova etapa se abre com o mercado de ensino controlado pelos conglomerados e com a possibilidade de garantir a alta lucratividade: a intervenção do capital externo, proveniente de fundos internacionais e grandes empresas universitárias. O Fundo da Educação para o Brasil (FEBR) adquiriu o Grupo Anhanguera Educacional e se vinculou à Anhembi-Morumbi, que, por sua vez, vendeu 51% de suas ações ao grupo norte-americano Laureate Education Inc. O fundo americano Best Associates financiou a Whitney Internacional University System para adquirir a Faculdade Jorge Amado, de Salvador. O grupo especialista em ensino a distância Apollo Group passou a controlar metade da Faculdade Pitágoras, de Minas Gerais.

O salto na concentração e centralização do ensino privado explica o lançamento de ações na Bolsa de Valores de São Paulo. O grupo Veris, que congrega as faculdades IBTA e Ibmec, constituiu um fundo de acionistas para compra de instituições privadas que não aguentarem a concorrência, a ociosidade de vagas, a inadimplência e o alto custo do ensino presencial.

O ensino a distância se apresenta como negócio a ser explorado. Possibilita a constituição de 20 a 30 polos, segundo os planejadores da expansão dessa modalidade. Além do fundo próprio, a Veris conta com empréstimos subsidiados pelo governo, por meio do BNDES, para esse fim. Os dados da pesquisa de 2008 constataam a voracidade do ensino *on-line*. “Enquanto os cursos presenciais assistem a uma redução do crescimento, os a distância estão em fase de expansão – do

número de instituições, vagas e procura. Desde 2003, a quantidade de vagas oferecidas cresceu mais de 70 vezes. E mesmo assim, a relação candidato/vaga aumentou – de 0,35 e, 2007 para 0,41 em 2008. Cursos a distância são oferecidos por 115 instituições – o triplo do que havia em 2003” (O Estado de S. Paulo, 28/11/2009). Como se vê, a mercantilização, a concentração e as possibilidades de alta lucratividade com o ensino a distância são acompanhadas pela incursão do capital externo, num movimento de desnacionalização.

A tese de que o EaD é consequência natural das novas tecnologias de comunicação obscurece o crescimento da mercantilização. A explicação de que se trata de uma solução para a exclusão de milhões que não podem estudar expõe o cinismo dos empresários e de seus governos. E a fundamentação de que o EaD vem a modernizar o ensino e superar a velha forma presencial é de uma desfaçatez sem tamanho. Na base dessa modalidade, encontra-se o processo de mercantilização do ensino e concentração de propriedade.

O ensino a distância resulta na destruição da escola. A mercantilização da educação, por si só, destrói o ensino, subtrai-lhe os traços mais elementares do conhecimento social. O EaD leva às últimas consequências a mercantilização. A intervenção do Estado é indispensável para impulsionar esse processo. Como vimos, não basta apenas regulamentar o EaD, é preciso

...o sistema privado controla as universidades e determina, em última instância, a política educacional do governo.

que as instituições públicas criem a sua estrutura básica e lhe confirmem legitimidade. Ao se implantar a “flexibilização” do ensino na rede pública, essa modalidade é tornada em uma atividade nacional. O Estado deve reconhecer e autenticar o EaD para que este não compareça como uma excrescência mercantil da educação. O capital estrangeiro tem todo o interesse em assumir parte do ensino superior. Aliado aos grandes grupos na-

cionais, pressiona para a abertura de mercado. O EaD é uma condição para a lucratividade. Nesse sentido, caminha a monopolização mercantil.

Em defesa do ensino público

O predomínio do ensino empresarial e o raquitismo do ensino público constituíram-se em base material da formação de uma mentalidade privatista. Professores universitários e parcela dos estudantes aceitam passivamente a tese de que é inevitável a mercantilização da educação. Muitos estabeleceram vínculos empregatícios e dependência financeira com a “indústria” educacional e do diploma. A poderosa organização privada do ensino sufocou e sufoca a formação de intelectuais, pesquisadores e professores com o mínimo de independência política e cultural.

O ensino a distância, embora seja visivelmente uma excrescência do capitalismo, é admitido sob o argumento das novas tecnologias, do novo aprendizado e da democratização. Não há possibilidade de se confundir o uso das tecnologias no ensino com a substituição da forma presencial pela virtual, como se fosse a condição para a aplicação de tais tecnologias. Não faltam os semicríticos. Como tal, alertam para os perigos do controle do ensino por uma cúpula de burocratas a serviço do capital, mas acreditam que, se evitado esse controle e se bem aplicado, o EaD poderá ser a solução ou parte dela para resolver o problema do acesso, que impossibilita milhões de estudar.

Por outro lado, a mentalidade privatista nas universidades tanto privadas quanto públicas alenta a posição de que há de se apoiar todo e qualquer incentivo do governo para a ampliação do acesso, e atribui à expansão da rede privada superior a responsabilidade pela democratização. A tese se baseia na afirmação de que o Estado não tem recursos para sustentar o ensino a todos e que a intervenção do capital vem no sentido de suprir as lacunas. A noção de democratização resultante da privatização e da parceria com o Estado, sob a forma de coexistência entre público e privado, visa a obscurecer o objetivo único dos empresários, que é o lucro. Os intelectuais e setores que admitem capitulam à ofensiva privatizante e à propagação da ideológica burguesa sobre a inclusão social.

Há até pouco tempo, esses setores se agarravam à bandeira de verba pública para escola pública – uma forma de não atacar o ensino privado, que pode exercer sua atividade mercantil, desde que não conte com o Estado. Mas, aceitam como medida de “inclusão” o ProUni, que subsidia o ensino privado e o ajuda a enfrentar o excesso de vagas. O mesmo se passou e se passa com o Reuni, concebido pelo governo como uma forma de abrir vagas nas federais já existentes, aumentando o número de alunos em sala de aula. ProUni e Reuni são duas faces da mesma política mercantilista do PDE.

A compreensão da direção da UNE de que o governo Lula dá um passo à frente com o PDE, possibilitando a democratização do acesso e o controle externo das empresas de ensino, obscurece a verdade ideológi-

O ensino a distância, embora seja visivelmente uma excrescência do capitalismo, é admitido sob o argumento das novas tecnologias, do novo aprendizado e da democratização. Não há possibilidade de se confundir o uso das tecnologias no ensino com a substituição da forma presencial pela virtual...

ca e os reais objetivos mercantilistas. Não por acaso, a UNE se encontra completamente atada à política privatizante e reforça a mentalidade privatista reacionária.

A CONTEE, com apoio da CUT, UNE e CNTE, critica a desnacionalização e mostra que o capital estrangeiro está interessado no EaD, mas o máximo que faz é pedir ao governo Lula que assuma a “medida emergencial de limite à participação do capital

estrangeiro” em 30%. Aceita sua penetração, desde que controlada, como aceita e defende o ensino privado. A coexistência do ensino público com o privado comparece como sacrossanta. Na realidade, essa relação, dita democrática, serve à mercantilização e à superposição da universidade privada sobre a pública.

Como se escondem a capitulação e a mentalidade privatista? Afirmando que a “educação é um bem público”, repudiando, em palavra, o “modelo que trata a educação como uma mercadoria” e defendendo um nacionalismo educacional sob o controle da burguesia. Eis a formulação integral: “Repudiar um modelo que trata a educação como uma mercadoria é defender a educação como um “bem público”, um direito a ser assegurado pelo Estado, fundamental para a construção de um novo modelo de desenvolvimento do país, com base na soberania, na valorização do trabalho e na distribuição de renda.”

Essa tese reformista é de adaptação à realidade de uma educação privatizada, de entrelaçamento do capital nacional e estrangeiro, de destruição do ensino presencial pelo EaD e de um governo com cara de nacional-reformista e alma de pró-imperialista.

Os empresários nacionais que tomaram conta do ensino superior e combatem o ensino público nos casos em que este lhes tira mercado, com apoio de seu Estado e seus governos, não vão assegurar soberania alguma. E o “modelo de desenvolvimento do país” é o do capitalismo atrasado e submetido às potências. Não há outro capitalismo possível. A valorização do trabalho no capitalismo se traduz em encontrar formas de melhor explorá-lo; e a distribuição de renda é uma farsa reformista, traduzida em sonho para os pobres, que mal têm o que comer.

As organizações operárias, estudantis e docentes estão impregnadas dessa mentalidade privatista e condicionadas a apoiar os interesses nacionais da burguesia. Nesse terreno, avançam as teses empresariais e imperialistas de que o EaD se constitui no marco do ensino globalizante e da inclusão digital. O programa de defesa do ensino público é completamente oposto à fraude reformista. Expressa a luta contra a destruição da escola pelo capitalismo e contra a marginalização da maioria oprimida do ensino. Não se pode rechaçar o uso da

educação como mercadoria sem lutar contra a sociedade mercantil, ou seja, contra as relações de produção capitalista. É verdade que tanto a escola pública quanto a privada se assentam nestas relações, expressam-as e estão a seu serviço. A diferença está em que a escola

Como se escondem a capitulação e a mentalidade privatista? Afirmando que a “educação é um bem público”, repudiando, em palavra, o “modelo que trata a educação como uma mercadoria” e defendendo um nacionalismo educacional sob o controle da burguesia.

pública é uma conquista democrática na sociedade de classe. A mercantilização a limita e ameaça.

Sem dúvida, o ensino público se encontra deformado e decadente, como decadente está a sociedade e a classe burguesa que o criou. A introdução do ensino a distância na escola pública é a mais alta expressão da deformação e da decadência, ao contrário do que afirmam os favoráveis à tese de que se trata de sua modernização.

Não se pode ser conseqüente na defesa da escola pública sem colocar a estatização de todo o sistema e a constituição de um sistema único, público, laico e gratuito. A escola tem de deixar de ser propriedade particular e passar para o controle real da sociedade.

A burguesia – e, com ela, a Igreja – nunca admitiu o sistema único estatal. Em primeiro lugar, porque se trata do direito burguês à propriedade privada; em segundo, porque lhe deve ser assegurado o privilégio de classe dominante; em terceiro, porque a escola pública foi criada para formar mão-de-obra (hoje, mal serve

para esse fim), e, em quarto lugar, porque a educação é um instrumento da Igreja.

A classe capitalista em nenhum momento pôde ir até o fim com a tarefa democrática de ensino público e, hoje, o limitou a tal ponto em função da mercantilização que o está destruindo. Entendemos que se trata de um fenômeno geral. No Brasil, o ensino público tem a particularidade de ser atrasado e raquítico. As estatísticas comparativas com outros países indicam que, no Brasil, prevalece a baixa escolarização da maioria.

É visível que a tarefa democrática de expandir a rede escolar pública em todos os níveis esbarra não

É visível que a tarefa democrática de expandir a rede escolar pública em todos os níveis esbarra não só no atraso das forças produtivas, mas também na ampla miséria das massas.

só no atraso das forças produtivas, mas também na ampla miséria das massas. Haja vista que, para o ensino fundamental, o Estado tem exibido o grande feito da universalização, mas somente quanto à possibilidade de ingresso, não quanto à permanência e à real aprendizagem. A partir daí o problema se agrava, pois mais de 50% dos jovens estão fora do grau médio, e apenas 11% chegam a ingressar na universidade. É sintomático que a estatística do INEP (2005) tenha mostrado que, do pequeno número de universitários de 4.453.156, 75% estavam nas instituições privadas (3.260.967). Os dados de 2008 não mostram sensível mudança: o Inep apurou 5 milhões de estudantes universitários, que correspondem à taxa de 12% de jovens de 18 a 24 anos.

No fundo de tudo, está a tremenda exploração do trabalho, a alta taxa de desemprego, a brutal concentração de riqueza e a miséria generalizada. O ensi-

no superior é concebido para o ingresso dos filhos da burguesia e de uma camada da classe média. Às massas exploradas, reservam-se a alfabetização, que não é de fato universalmente garantida, e limitadamente o grau médio. A crise da educação é parte da crise social resultante da exploração e do desemprego. Afirmando a defesa do ensino público em contraposição ao ensino privado como tarefa democrática que se choca com o capitalismo decadente.

Dizemos programa de defesa do ensino público porque é parte do programa da classe operária de transformar a propriedade privada dos meios de produção em propriedade social. A tarefa democrática de ensino a todos e sem distinção de classe passou para as mãos do proletariado e do conjunto dos explorados.

Partimos da defesa da escola pública atual contra a mercantilização para transformá-la em uma nova escola científica, vinculada à produção social. O programa da classe operária de expropriação revolucionária da propriedade privada dos meios de produção estabelece tarefas democráticas não cumpridas pelo capitalismo e que a burguesia já não mais poderá cumprir, devido às contradições do capitalismo em sua etapa superior monopolista.

A socialização dos meios de produção e o controle da sociedade sobre a educação transformarão as aquisições tecnológicas mais avançadas do capitalismo em meio de vincular a escola à produção social. Transformando a propriedade privada dos meios de produção em propriedade coletiva, transforma-se a relação entre as forças produtivas com a ciência, o conhecimento, o ensino e a aprendizagem. As forças intelectuais da produção deixarão de ser capital e, portanto, propriedade privada, para ser instrumento da força de trabalho, que socialmente movimenta a economia. Ao invés de se individualizar ao máximo a formação escolar, como faz o capitalismo da época do ensino a distância, essa será elevada a mais alta coletivização, de forma que se potencializem as capacidades do indivíduo. **Pv**

Erson Martins de Oliveira é professor aposentado da PUC-SP.



ENSINO A DISTÂNCIA E UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: MITOS A SEREM DESFEITOS

LIGHIA B. HORODYNSKI-MATSUSHIGUE

Antes de focar o tema específico, é imprescindível descrever, brevemente, o contexto em que as propostas de ensino a distância estão sendo apresentadas. De início, é necessário lembrar¹ que, especialmente a partir de 1996, o ensino superior brasileiro vem sendo, crescentemente, dominado por setores que entendem a educação como serviço comerciável, não como um direito inerente à condição humana. Não há paralelo no mundo atual à realidade de que, no Brasil, mais de 70% das matrículas presenciais nesse nível de ensino se encontram em instituições privadas, a maioria de cunho mercantil e desvinculada de um ambiente universitário. Nos Estados Unidos, muitas vezes tomados como exemplo do liberalismo de mercado, a situação é exatamente inversa, com 70% das matrículas em instituições públicas² (se bem que com cobrança de taxas, tanto menores quanto mais o estudante contemple determinados critérios). É preciso ter em conta, ainda, que naquele país, a maioria das grandes universidades particulares custeia parte importante do ensino que oferece e, parcial-

mente, sua pesquisa, a partir de fundos privados próprios, muitas vezes decorrentes de doações efetuadas décadas, ou até séculos, atrás, pois as taxas cobradas dos estudantes – mesmo altas – não cobrem todas as necessidades para o funcionamento da instituição.

Ocupando os espaços deixados vazios pela falta de políticas concretas para fomentar a educação superior pública de qualidade no Brasil³, os setores mercantis não desprezam qualquer oportunidade para ampliar suas empreitadas. Assim, aproveitando as brechas, já abertas na legislação a partir do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), mas ampliadas por legislação específica, promulgada na primeira década deste novo século⁴, sobre a falsamente denominada Educação a Distância, tais setores estão transformando esta modalidade em mais uma enorme oportunidade de negócio, vendo no Ensino a Distância (EaD) um modo de baratear, ainda mais, a oferta do ensino superior. Frequentemente, isso ocorre sob o beneplácito de docentes e dirigentes idôneos,

seduzidos pela crença de que o EaD possa representar um verdadeiro instrumento de democratização, visando ao ingresso de estudantes desvalidos de oportunidades, prescrevendo-o, conseqüentemente, também para o setor público. Em relação ao grande público, uma ajuda adicional para a aceitação do EaD sem questionamentos é a maneira – esparta – com que ele é apresentado como inevitável e positivo, na globalização moderna das tecnologias.

Nesse quadro, não há como desconsiderar, ainda, o enorme perigo representado pela possibilidade de, além dos interesses mercantis locais, claramente despertados e já postos em ação, o “e-learning” transfronteiriço se avolumar, descaracterizando, adicionalmente, a formação da juventude, em oposição aos legítimos interesses da nação. A Organização Mundial do Comércio vem, seguidamente, fazendo pressões para que a educação, como um todo, seja definitivamente rotulada como serviço, não sujeito a protecionismos por parte dos países-membros. Nesse sentido, vários países, em particular a Espanha, vêm se preparando para, com apoio oficial, exportar os seus “pacotes de informação” para países em desenvolvimento, em especial os latino-americanos. De forma análoga, associações entre instituições estrangeiras e brasileiras, como as recentemente efetuadas, por exemplo, entre a Laureate e a Anhembimorumbi, e entre a Apollo e a Pitágoras, poderão ser consolidadas e ampliadas, transformando-as em instrumentos, ainda mais eficazes, de mercantilização da educação. No contexto descrito, é mister chamar a atenção para a “reforma universitária”, em trâmite no Congresso, desde 2004, retomada mais recentemente, a partir de abril de 2009, pois sua aprovação, nos moldes em que se encontra, facilitaria, e muito, a ação dos setores que representam os interesses privados.

Contudo, alheio a tudo isto e numa atitude que parece querer, ao mesmo tempo, indicar solução para o imenso problema da falta de professores para a educação básica, em especial nas áreas das ciências exatas, e demonstrar abertura para a modernidade, o MEC e sua Secretaria de Educação a Distância (SEED) vêm divulgando apelos publicitários simplistas com respeito ao EaD. Estes representantes do executivo federal para a área da educação dão mostras de partilharem da visão equivocada de que o trabalho docente é passível de ser decomposto em pequenas unidades que

se referem a habilidades e competências básicas e, assim, que diferentes profissionais⁵, competentes, possam cuidar de produzir material “à prova de professor”, enquanto, outros, na função de tutores⁶, estariam à disposição, como “animadores de aula” e recursos “vivos” adicionais, no caso de se apresentar a necessidade de serem dissipadas dúvidas.

Podem estar se configurando a seguinte estratégia política: mudar o paradigma da educação como um todo, introduzindo profundas modificações, tanto na instituição escolar quanto na função dos professores e dirigentes. O sistema tecnológico passaria para a posição de sujeito, na concepção proposta para o EaD, ao tempo em que especialistas produziram os materiais de ensino, a serem acompanhados dos devidos manuais de instrução, enquanto os professores se tornariam facilitadores, animadores, tutores ou monitores... Os dirigentes, então, passariam a desempenhar, de fato, o papel de figuras decorativas ou de meros instrumentos para impor a disciplina necessária ao funcionamento do sistema.

...representantes do executivo federal para a área da educação dão mostras de partilharem da visão equivocada de que o trabalho docente é passível de ser decomposto em pequenas unidades...

Nesse contexto, é importante resgatar alguns conceitos fundamentais, cunhados por educadores: educação é muito mais amplo do que ensino⁷, que, por sua vez, não é equivalente a atividades didáticas. Não é válido falar em “Educação a Distância”, pois esta modalidade não abrange diversas das dimensões essenciais à caracterização da educação, mas, no máximo, em “Ensino a Distância”, o EaD. Mais restritamente, talvez se devesse falar em programação de “atividades didáticas”, já que o “ensino”, necessariamente, teria de corresponder à aprendizagem, ou seja, à apropriação e reformulação de conceitos, cuja ocorrência, ou não, é difícil de ser acompanhada em boa

parte das situações de EaD. Por fim, o EaD não prepara para a vida em sociedade, portanto pode até ensinar, mas não educa. Atividades formadoras são necessariamente presenciais, pois são as únicas que promovem saberes socialmente referenciados.

As reflexões promovidas a respeito do tema, especialmente no meio sindical ligado à educação superior⁸, levaram à convicção de que, para garantir a real formação do estudante, o EaD não deveria ser aplicado na formação inicial, em qualquer nível de ensino, ou seja, naquela que leva à diplomação ou à certificação. Por outro lado, o EaD pode ser uma opção viável, se bem conduzido, naquilo que se convencionou denominar “educação continuada”, pois, neste caso, tendo interiorizado conceitos e técnicas básicas de sua área de atuação, o estudante teria a capacidade de agregar-lhes, avaliando-as criticamente, as informações e técnicas adicionais, que podem ser veiculadas sem uma intensa interação professor-aprendiz.

Tomado por esse ângulo, o ensino a distância não é tão moderno assim, pois data da época das diligências no continente americano, conforme resgataram Washington⁹ e, mais recentemente, Tonegutti¹⁰, em relação à apropriação de informações e técnicas de telegrafia, datilografia etc., veiculadas por material impresso, distribuído pelo correio. Por este meio, pessoas adequadamente alfabetizadas e acostumadas a uma rotina de trabalho podiam atualizar-se, já no século XIX e início do século XX. Vale lembrar que as técnicas atuais do EaD, como a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) modernas, já são largamente empregadas, em situações específicas e como complementação da educação presencial nas universidades públicas que dispõem de recursos para tanto.

É urgente que seja desconstruída a falácia de que o EaD seria a única porta viável para a democratização do acesso à educação superior. Nas atuais condições, é mais provável que sua disseminação, conforme os designs do mercado, criará, isto sim, um *apartheid* em escala mundial, entre os que têm acesso a uma educação de qualidade, na qual as tecnologias modernas são utilizadas de forma complementar, e aqueles submetidos a pacotes tecnológicos, simplificados, segundo recomendações de organismos internacionais. Tal futuro seria tão mais grave, quanto previsível, se o EaD se focar, como tem feito, na pseudo-“formação” de professores¹¹.

Por fim, precisa ser desconstruído o mito de que o EaD de boa qualidade seria pouco dispendioso, quer do ponto de vista do empenho pessoal do professor, que precisa, necessariamente, ter autonomia de pensamento e de ação, quer do ponto de vista da infra-estrutura. Refuta-se,

É urgente que seja desconstruída a falácia de que o EaD seria a única porta viável para a democratização do acesso à educação superior.

assim, a falácia de que o EaD pode servir de veículo efetivo para a democratização do acesso à educação superior; insistindo nesta opção, no Brasil, ela necessariamente será, na prática, um “ensino pobre” para as massas. Exemplos desta situação foram fornecidos, denunciando-se, em particular, as farsas das “pós-graduações” para estudantes estrangeiros em EaD perpetradas em Portugal e Cuba, já prenunciando os efeitos danosos da mercantilização transfronteiriça.

O CEDERJ, consórcio de universidades públicas do Rio de Janeiro, estimulado pelo governo estadual e pela União para atuar principalmente em licenciaturas por EaD, já formou a primeira turma de professores de biologia. Demonstrou, neste caso, que também no Brasil vale o que se tem observado nas poucas experiências do mesmo tipo postas em prática no exterior: o EaD de qualidade razoável é muito intensivo em trabalho e pouco eficiente. De fato, de uma turma de 200 ingressantes, houve apenas oito formados no primeiro ano de conclusão de curso. A estatística global do Inep também confirma a baixa eficiência do EaD, tanto no setor público quanto privado. A oferta de vagas para EaD no ensino superior têm aumentado, ano a ano, de fatores da ordem de 2 a 4, estando na ordem de 24 mil, em 2002, crescendo até 423 mil, principalmente em instituições privadas, já em 2005, e contabilizando a impressionante cifra de 1,7 milhões, em 2008, segundo dados do Inep¹². Contudo, segundo a mesma fonte, em 2008, apenas um quarto destas vagas correspondeu efetivamente a ingressos, que foram de 430 mil ao todo, sendo 247 mil em IES privadas, que, por ora, têm o pior índice

de ingresso por vaga ofertada, ou seja, para cada dez vagas, disponibilizadas pelas instituições privadas, há menos de três ingressos. Este enorme banco de vagas ociosas pode ser utilizado a qualquer momento para uma espécie de ProUni à distância... Vale notar¹³ que também na oferta pelo sistema público a relação de número de candidatos por vaga é muito menor na modalidade EaD do que na presencial. Por fim, as conclusões não excederam algumas centenas, em 2002, 12,6 mil, em 2005, e 70 mil, em 2008, mas também se encontram em tendência claramente crescente.

É possível afirmar que a opção por EaD, se houver preocupação com alguma qualidade, resultará em investimento elevado e, certamente, haverá problemas trabalhistas mal resolvidos, em particular quanto ao tempo dedicado à atividade por professores¹⁴ e à situação funcional de monitores e tutores.

Vários programas oficiais de EaD têm vindo à tona, também nos estados, a exemplo da UNIVESP, em São Paulo¹⁵, mas por sua abrangência e anterioridade, o texto se alongará sobre o sistema chamado, erroneamente, Universidade Aberta do Brasil (UAB).

“Universidade Aberta do Brasil”

Dado o escopo da proposta, a assim chamada Universidade Aberta do Brasil constitui-se hoje numa das maiores ameaças que a educação superior pública do país pode enfrentar. Propondo-se a enfrentar, via EaD, os problemas reais de carência do ensino superior, em determinadas áreas do conhecimento e áreas geográficas, acabará não apenas por não o fazer, mas por criar outros, inclusive no ensino presencial, pela maneira açodada e pouco responsável com que vem sendo articulada a sua implantação. Ademais, essas características de sua implantação podem gerar, a médio prazo, ou seja, em alguns poucos anos, o descrédito para o ensino a distância, como um todo, inclusive como instrumento para a assim chamada educação continuada. O estrago que pode, mesmo nesse prazo relativamente curto, ter sido causado à educação superior pública e a necessidade de considerar os danos pessoais que podem advir para milhares de estudantes (que se iludiram com os apelos, muito chamativos num primeiro momento), requerem um amplo processo de esclarecimento da sociedade e um combate decidido desta ameaça, que avança celeremente.

O primeiro equívoco a ser desfeito é que não se trata, de modo algum, de uma “universidade”: a UAB não é definida como uma instituição, nem há, e não haverá, pesquisa e extensão executadas por essa entidade. Desde o início, o próprio discurso oficial sempre salientou que a UAB seria constituída como um “sistema”, consorciando as IES, nos três níveis da federação, com municípios que desejassem contribuir por meio do estabelecimento de polos de apoio para o avanço do EaD na educação superior. Deste modo, a UAB não tem, ao menos, sede definida, não tem funcionários próprios e trabalha intermediando bolsas para professores e tutores, vinculados ou não a outras instituições.

A situação da UAB é, assim, totalmente diferente de projetos de “Universidades Abertas” constituídas pelo poder público em vários outros países, à frente a “Open University” britânica¹⁶, instituição que está se aproximando da marca de meio século de existência e quase nada tem em comum com a proposta brasileira. Tanto esta instituição quanto a “Universitat Oberta de Catalunya”¹⁷ colocam claramente que, como organizações, pautam-se pelo tripé “ensino-pesquisa-extensão”, embora realizem pesquisas mais voltadas à própria educação a distância. Ademais, as duas universidades dispõem de corpo docente próprio. A catalã, de meados da década de 1990, ainda está em plena fase de consolidação e, conforme sua própria reitora, Imma Tubella, faz parte do sistema de universidades públicas, ACUP. As demais universidades, todas presenciais, a consideram como um elemento complementar nesse sistema.

Também a maior e mais antiga iniciativa espanhola na modalidade, a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)¹⁸, com cerca de 150 mil matriculados na graduação, sendo destes 2,2 mil no exterior, é uma instituição composta de nove faculdades e duas escolas técnicas superiores, com corpo docente próprio. Realiza pesquisas, tanto que tem 3,5 mil matriculados em atividades que levam ao doutorado. Da mesma forma como acontece em outras iniciativas na modalidade já estabelecidas na Europa, três quartos de seus estudantes de graduação são constituídos por pessoas com idade entre 30 e 50 anos. Formada por iniciativa governamental, nos inícios dos anos 70 do século passado, pretende atingir crescentemente alunos no exterior, tendo já doze centros fora da Espanha, além de cinco “centros de exame”. A UNED pretende fazer-se representar, especialmente, na América Latina, e cinco dos

scus centros estão na América do Sul. Há um destes em São Paulo, na Escola Miguel de Cervantes.

Além de não ser uma universidade, a UAB, ao contrário de várias iniciativas europeias, não é aberta, pois a porta de entrada são, e sempre foram, vestibulares específicos promovidos pelas respectivas universidades do consórcio, possivelmente substituídos, no futuro, por uma prova unificada, a exemplo do Novo Enem. Há indícios, ainda, de que a UAB pretende atrair a população de jovens, abaixo dos vinte anos de idade, entrando em concorrência direta com o ensino presencial, ao contrário das instituições em outros países, que focam mais a parcela da população atada por ocupações que dificultam, de fato, a presença sistemática numa universidade.

Já estão se manifestando sinais de problemas decorrentes das características da UAB, quanto ao seu modo de organização e ao método de implantação: aparentemente, a arregimentação de professores para a preparação de material didático, os chamados professores conteudistas, não conseguiu desempenhar a contento o papel que lhe fora atribuído. Recentemente, o MEC, no portal da Capes, começou a fazer propaganda¹⁹ sobre o convênio que, no dia 8 de fevereiro de 2010, estabeleceu para uso do material produzido pelo CECIERJ, do consórcio, mais antigo, do estado do Rio de Janeiro. Também a quantidade de matrículas encontrava-se, em 2008 (último dado disponível), bem abaixo do projetado²⁰.

Por fim, é pouco provável que, nas atuais condições, as universidades públicas tenham reais possibilidades, até por contingências de falta de recursos humanos e, especialmente, materiais, de se apropriarem das tecnologias de informação e comunicação na perspectiva da emancipação pessoal e institucional.

Um pouco da história da UAB²¹

A proposta do sistema UAB data de 2005, embora já no ano anterior, por meio da criação do Fórum das Estatais pela Educação (setembro de 2004), tivessem sido dados os primeiros passos para sua caracterização. Tal fórum tem a coordenação geral do Ministro Chefe da Casa Civil, a coordenação executiva do Ministro da Educação e a participação “efetiva e estratégica das Empresas Estatais brasileiras”, entre elas todos os bancos

ainda públicos, além da FINEP e EMBRAPA, todas as empresas de energia elétrica ainda públicas, entre elas, a ITAIPU e, adicionalmente, a ECT, o SERPRO, INMETRO e COBRA.

Ainda em 2005, esse fórum propôs a criação de uma fundação privada com o objetivo específico de dar apoio à UAB, em todas as ações que dela fossem demandadas, e foi dado início à primeira fase de implantação do “sistema”, por intermédio de convênios com várias IFES, visando à diplomação de funcionários do BB e outros, em cursos-piloto de graduação em Administração por EaD, iniciados em 2006 e ainda em andamento.

...UAB, ao contrário de várias iniciativas europeias, não é aberta...

O Edital nº 1 da Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED, dezembro de 2005) buscou organizar a “UAB”, de forma mais definitiva, por meio de uma chamada para que os municípios oferecessem “polos de apoio presencial” e as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) desenvolvessem cursos de interesse daqueles municípios.

Em 8 de junho de 2006, a UAB foi tornada efetiva pelo Decreto Presidencial nº 5.800 e, ainda declaradamente em “caráter experimental”, em 2007, começam a funcionar os 297 “Polos de Apoio”, selecionados a partir do Edital, oferecendo mais de 80 mil vagas para cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento, organizados pelas 47 IFES que decidiram colaborar com a UAB. Destas, 36 eram universidades e 10 CEFETs, e uma é uma instituição de pesquisa, a FIOCRUZ, que ofereceu, para 2007, dois cursos. Vários docentes de IFES foram seduzidos pelo apelo à democratização do ingresso, mas também por uma bolsa de valor não desprezível, a colaborarem no desenvolvimento de cursos e na coordenação de sua aplicação.

Nessa época, no portal do MEC, havia uma chamada luminosa, de proporções consideráveis, piscando e requisitando a atenção para a UAB...

O segundo Edital, ampliando a iniciativa para instituições públicas estaduais e municipais, foi lançado, ainda em 2006, em 18 de outubro. A divulgação dos resultados da seleção foi prevista para o dia 6 de setembro do ano seguinte, 2007. Denunciando problemas inevitáveis, provavelmente em parte decorrentes da pressa da ação, apenas nove meses após o vencimento deste prazo, em 20 de maio de 2008, foi, finalmente, colocado a público o resultado, entretanto, exigindo que os cursos começassem em agosto do mesmo ano.

A partir desta época, ficou muito mais difícil obter informações sobre a UAB no portal do MEC. Ultimamente, é necessário acessar²² a CAPES para obter dados a respeito.

Polos e Cursos

O Edital II, lançado pelo MEC, em novembro de 2006, para a Seleção de “Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores”, convocou prefeituras e IES para a oferta de cursos a distância, com início em 2008, desta vez, já explicitamente como UAB, excluindo o termo “experimental” e convidando para a “integração e expansão do sistema UAB”. Desta forma, em menos de três anos, a UAB foi alçada, de um projeto-piloto, já com 10 mil vagas, para um projeto instalado, com um número de vagas equivalente ao das vagas para cursos de graduação presencial, oferecidas em todo o sistema IFES, ou seja, mais de 100 mil, o que projeta, de saída, 400 mil matrículas, mesmo que não haja expansão de novos cursos, o que certamente ocorrerá nos próximos quatro anos, duração prescrita para a graduação virtual, por enquanto.

Tal dimensão excede, em muito, o que se verifica na Europa²³, onde apenas uma desconhecida “Learn Direct”, do Reino Unido, atingiu esse número de matrículas, em 2005; a “Open University” britânica contabilizava, ao todo, meros 11 mil estudantes; a universidade catalã (UOC) teve 94 mil estudantes; e a Universidade Virtual de Barcelona contava com 21,9 mil matrículas. Excetuando-se, ainda, a UNED, as demais contabilizavam menos de 45 mil matrículas, portanto atendiam a um décimo daquilo que a UAB pretende atingir em apenas quatro anos de existência. Na verdade, das vinte e sete instituições europeias, citadas como sendo as maiores no estudo MegaTrend, feito por um consórcio de universidades que já ofereciam EaD,

apenas cinco concentravam um número total de estudantes que excedia 15 mil.

Outros dados interessantes podem ser extraídos do estudo acima mencionado: um número expressivo dessas 27 instituições deve estar lutando com dificuldades, pois, pelo menos, treze delas, ou seja, da ordem de metade, não contabilizava, em média, mais do que cinquenta estudantes por curso, havendo casos extremos, como o de duas universidades inglesas, a de Leicester e a de Ulster, que, novamente em média, tinham, respectivamente, 7 e 6 estudantes por curso.

Quanto à UAB, a análise dos cursos oferecidos nos polos selecionados no primeiro edital, cuja relação foi divulgada no dia 31 de outubro de 2006, demonstrava já algumas das consequências desta pressa e, por outro lado, também a situação de penúria vivida tanto pelos municípios mais pobres quanto pelas IFES menos influentes. Poderiam ter sido desconstruídas, assim e de imediato, algumas das falácias com as quais o projeto UAB fora enfeitado. Ao contrário do propalado, os cursos foram ofertados principalmente nas regiões sul e sudeste, as mais providas de cursos presenciais. No primeiro semestre de 2007, entre sul e sudeste, estão concentrados 82 dos 150 polos, portanto mais da metade(!). Campeão absoluto é o Rio Grande do Sul, com 22 polos. No outro extremo, a região Norte, tão necessitada, conta, nesta data, nos seus sete estados, alguns de vasta extensão territorial, com apenas 23 polos, sendo notável haver apenas dois no estado do Amazonas. Para o segundo semestre de 2007, a situação é apenas ligeiramente mais balanceada, havendo 65 polos adicionais que devem ter entrado em funcionamento nas regiões sul e sudeste, contra 29 na região norte; contudo o Amazonas, novamente, abrirá mais dois, perfazendo, ao todo, apenas quatro.

Mais constrangedora, ainda, ficava a situação para as pretensões do governo quando eram destacados os cursos prometidos, na ocasião, para estes polos. De modo geral, verificava-se extrema reticência entre as IFES maiores, mais antigas, e mesmo entre várias das que, sabidamente, estiveram envolvidas com EaD, mesmo antes de ser lançada a UAB. Em particular, as licenciaturas em Física, Matemática, Química e Biologia não foram as graduações mais prevalentes, frustrando possivelmente a expectativa do MEC de, rapidamente, fechar a enorme lacuna em relação a professores dessas áreas. Isto, do ponto de vista da socie-

dade, pode, entretanto, ser uma vitória, pois muitas vezes se levantaram contra a formação inicial de jovens, especialmente para profissões tão demandantes, sem uma orientação presencial segura por mestres mais experientes. Nesse sentido, vale ressaltar o fato de a UnB não oferecer qualquer das licenciaturas citadas; de a UFSC oferecer apenas Ciências Biológicas, e isto em somente três polos, e a UFC oferecer apenas Química e Matemática, apenas em alguns dos municípios atendidos. Na verdade, foram somente as IFES menos tradicionais, no caso o UFPI, o CEFET-PA e a UFS que se prontificaram a oferecer todas as quatro licenciaturas requisitadas.

...a graduação mais prevalente, com 10% do total de cursos, é o Bacharelado em Administração; a seguir, vêm as licenciaturas em Pedagogia e Matemática, com, respectivamente, 31 e 28 ofertas.

Havia, também, a oferta de alguns cursos, segundo podia ser verificado na relação de cursos e polos, então disponível no sítio da SEED/MEC, que indicava propostas aprovadas que são, para aquilo que existe hoje, no mínimo, inovadoras. Assim, a UFES, dentre os dezessete cursos que propunha, listava um de “Filosofia, Psicologia e Medicina” e outro de “Gestão de Entidades sem Fins Lucrativos”; a UFSJ tinha “Educação Empreendedora”; a UFC apresentava “Direito a Diversidade”; a UFF, “Empreendedorismo e Inovação”; a UFSC, “Formação de Professores de Tradução” (para qualquer idioma?!); e a UFPR listava “Saúde para Professores da Educação”, como cursos a serem ofertados.

Atualmente, é preciso buscar as informações no portal da CAPES. Fazendo a busca por instituições, obtém-se a informação²⁴ de que, ao todo, 87 instituições constituem o sistema UAB, sendo, destas, 47 universidades federais, 13 IFET, um Cefet/RJ, 25 universidades es-

taduais (sendo que, de São Paulo, apenas a UNESP aderiu) e a FIOCRUZ. Nota-se, então, que o segundo Edital não obteve êxito em ampliar expressivamente a atuação da UAB entre as instituições federais.

Quanto aos polos, houve uma expressiva ampliação. Agora, ao todo, há 651 destes, o que corresponde a mais do que duplicá-los. Entretanto, 263 dos polos, ou seja, bem mais do que um terço, continuam concentrados nas Regiões Sudeste e Sul. A página de Internet Geocapes, do portal CAPES, mostra bem quão desprovidos continuam os Estados do Amazonas e do Tocantins, onde as distâncias são maiores, em relação à existência de cursos oferecidos com apoio de polos, enquanto a situação no vizinho Pará é bem melhor. Segundo a CAPES, ao todo, são contabilizados, atualmente, 684 cursos, muitos deles de especialização ou aperfeiçoamento. De longe, a graduação mais prevalente, com 10% do total de cursos, é o Bacharelado em Administração; a seguir, vêm as licenciaturas em Pedagogia e Matemática, com, respectivamente, 31 e 28 ofertas. Esses não são os cursos cuja oferta é pequena na modalidade presencial, embora, sujeitos ao interesse comercial, lhes falte muitas vezes a necessária qualidade. Por outro lado, apenas 19 cursos de Licenciatura em Física constam da lista, metade deles a serem oferecidos na Região Nordeste. É esta a área em que há, em todo Brasil, a maior carência de professores na educação básica...

Mais uma expansão sem o devido financiamento

A ideia original do Fórum das Estatais, como foi colocado acima, era repassar os recursos para a UAB por intermédio de uma fundação privada, o que possibilitaria as conhecidas manobras financeiras, características deste tipo de entidade. Aparentemente, tal intento não prosperou.

Já no Decreto 5800/06, o governo se pronuncia sobre o financiamento, referindo-o ao Tesouro Nacional e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De fato, no começo do ano de 2007, em 2 de janeiro, foi publicada a Resolução nº 44 do FNDE, estabelecendo “orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes [...] no âmbito do Sistema UAB [...], a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006”. Essa Resolução detalha, em cinco páginas, as

responsabilidades de cada ente do referido sistema; apresenta, ainda, os valores a serem pagos a cada um dos profissionais, disponibilizados à UAB por essas universidades consorciadas e pelas prefeituras. Os valores são exatamente os mesmos anteriormente mencionados no anteprojeto da tal fundação privada, ou seja, R\$ 1.200,00 mensais para coordenadores ou professores/pesquisadores (antes chamados de conteudistas...) e R\$ 600,00 para tutores a distância; R\$ 900,00 para coordenadores de polos; R\$ 500,00 para tutores presenciais.

...no Brasil pode estar sendo desenhado um quadro cada vez mais triste para a educação, como um todo...

Os valores totais desembolsados não estão explicitados nesta Resolução; mas, fazendo as contas a partir de um detalhamento um pouco maior, antes encontrado no anteprojeto da Fundação, deduz-se que são da ordem de, apenas, cem reais por aluno por mês. Isto significa que o governo pensa em proporcionar educação superior aos jovens deste país por um valor equivalente aos míseros recursos destinados a cada aluno do sucateado ensino fundamental.

Por outro lado, não é tudo que se refere à UAB que teve um financiamento tão reduzido. Uma visita à página Transparência Pública do próprio MEC nos ensina que há outros atores em jogo. Em 29/12/06, procedimentos que dispensam licitações concederam, por exemplo, Empreendimentos Científicos e Tecnológicos à Fundação, que, na época, ainda estava ligada à UnB, contratos de, respectivamente, R\$ 416,4 mil e de R\$ 120 mil, a título de cooperação técnica para implantação da UAB.

À guisa de conclusão

Utilizando o EaD, ainda sem o devido planejamento e tempo de maturação das ações, parece que o governo pretende, por milagre, convencer a sociedade de que cumprirá a meta do PNE em vigor, de atender com vagas

públicas uma parcela importante dos 30% de jovens, entre 18 e 24 anos, que deveriam estar na educação superior no ano de 2011.

O governo pretende, ainda, propalar que a educação superior de qualidade, até hoje, ainda uma característica que a população reconhece na maioria das universidades públicas, em especial das federais, chegará a todos os jovens, independentemente de sua condição social ou da região onde morem. Embora 45% das matrículas atuais na educação superior estejam concentradas em apenas 20% dos mais de 5 mil municípios brasileiros – ou seja, nos maiores – não há, por enquanto, sinais de que o EaD esteja modificando consideravelmente esta situação, estando muito mais difundido nas Regiões Sudeste e Sul, já bem aquinhoadas pela educação presencial, e quase ausente na Região Norte, onde vastas extensões continuam desprovidas de acesso. Tomando como exemplo o Estado de São Paulo, a relação de trinta e cinco polos, apontados pela lista obtida na CAPES, demonstra que mais de um terço destes estão situados a menos de 100 km de distância do centro da capital, chamando a atenção o polo de Osasco, que dista menos de 10 km da USP. Além de tudo, há polos em regiões já contempladas com ensino presencial público acima da média do Estado, como em São Carlos e em São José do Rio Preto, demonstrando que foram as universidades e, especialmente, as prefeituras mais bem estruturadas que fizeram muitas das ofertas em relação às chamadas pelos editais da UAB. As condições técnicas para a aplicação do EaD não fazem prever que este dado seja revertido brevemente.

Mas, acima de tudo, no Brasil pode estar sendo desenhado um quadro cada vez mais triste para a educação, como um todo, e um ponto-chave para esta situação é a não reversão da falta de compromisso com a formação e as condições de trabalho daqueles que são responsáveis pela educação das novas gerações: os professores da educação básica. É improvável que, sem uma melhora considerável na remuneração e nas condições de atuação deste importante segmento profissional, haja sucesso em preencher com a devida competência²⁵ as posições atualmente vacantes na educação básica. Não haverá milagre, muito menos pela falácia do EaD, que possa modificar esta triste situação, sem um empenho vigoroso dos governos, de todas as esferas da Federação, na busca da reversão do quadro de desvalorização da profissão docente. Na verdade, há maior número de licenciados, for-

mados em boas universidades às custas do erário público, em Física, Química, Matemática e outras áreas, que, atualmente, estão exercendo outras profissões do que aqueles que continuam atuando na educação básica, em especial em seu setor público. Não pode ser deixado de lado, também, o fato de que o sistema público formou, nos últimos anos, um número considerável de mestres e doutores nas áreas destacadas, que poderiam ser melhor aproveitados para, numa expansão responsável da área pública na educação superior presencial, servirem de vetor para aumentar a qualificação dos futuros licenciados, uma vez resolvido o problema crucial da valorização da profissão.

É preciso denunciar que, em muitas instituições não universitárias e guiadas pelo lucro, formam-se, já hoje, pessoas que podem executar “tarefas docentes”, ou seja, formam-se, de fato, tutores, não mais professores na acepção completa do termo. Assim, o Brasil há tempos se curvou às recomendações do Banco Mundial, que, já em meados da década de 1990, criticava o “pernicioso modelo europeu” na educação superior, opondo-lhe a necessidade de uma maior diversificação institucional e abertura à iniciativa privada.

...formam-se, já hoje, pessoas que podem executar “tarefas docentes”, ou seja, formam-se, de fato, tutores, não mais professores...

Aquele modelo, que elevou o potencial cultural e científico de muitas nações européias, preconiza que o ensino neste nível seja predominantemente universitário, unindo de modo estreito o ensino e a pesquisa, repartindo o resultado com a sociedade por meio da extensão; é o modelo que ainda se tenta manter nas universidades públicas brasileiras, apesar das reiteradas tentativas de seu desvirtuamento, e isto só é possível devido ao esforço pessoal de seu corpo docente e discente, que ainda resiste à privatização interna e ao rebaixamento da qualidade de suas atividades-fim.

Um dos pontos mais problemáticos do EaD é exatamente a exacerbação da situação de precarização e heteronomia, já vigente no trabalho docente em muitas insti-

tuições presenciais, majoritariamente entre as privadas, que roubam do professor a possibilidade de exercer por inteiro a sua profissão e, mais grave ainda, roubam dos estudantes a vivência do ambiente universitário, historicamente efervescente e inovador.

O dramático, nesse contexto, é que, na maioria das situações, o EaD não está sendo introduzido no país pelo caminho normal das decisões institucionais, por intermédio dos órgãos colegiados pertinentes. Com exceção, talvez, da UnB, onde a opção pelo EaD e por instrução programada é relativamente antiga, praticamente em todas as outras IES públicas, federais e estaduais, o modelo está sendo imposto pelos respectivos executivos, da União e dos Estados, por coerções de diversos tipos. Atualmente, a imposição mais séria, porque de abrangência maior e de caráter potencialmente permanente, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), está sendo trazida até as IFES e IEES por intermédio de suas reitorias e pró-reitorias pela ação coercitiva da União, que acena com verbas extras, extremamente escassas nestas instituições.

É necessário chamar a atenção, ainda, ao fato de que em boa parte dos Estados, o EaD foi ou está sendo utilizado como “único meio” para “qualificar”, com graduação em pedagogia, os professores em atividade na educação básica, que antes tinham apenas diploma do antigo curso normal. Utilizando a LDB e sua Década da Educação como desculpa, formaram-se consórcios público-privados que, atropeladamente, graduaram milhares de pedagogos. Cabe a pergunta: foram treinados ou, de fato, formados?

O apelo de que o EaD seja a única maneira de democratizar o acesso à Educação Superior, possibilitando, assim, que seja alcançada a cobertura numérica preconizada pelo PNE, não encontra, conforme descrito, respaldo na realidade. Antes de mais nada, é preciso investir na educação como um todo, em especial, lembrar que também há metas a cumprir em relação aos demais níveis. Dentre estes, assume especial relevância a educação infantil, cuja importância, quanto ao desenvolvimento futuro do aprendiz, é ressaltada em estudos internacionais bem fundamentados. Também precisa ser levado em conta que há graves problemas no atual Ensino Médio, tanto quantitativos, quanto qualitativos, que precisam de urgente equacionamento e, também, não serão resolvidos por EaD.

Por fim, nunca é demais lembrar a situação lastimável em que o Brasil se encontra quando é analisado o investimento que realiza em educação, em todos os níveis, mas também na educação superior, especialmente se tomado em referência ao seu PIB e de modo comparativo a outras nações. Nenhum país conseguiu elevar-se acima da mendicância educacional ao investir apenas 4% do seu produto interno bruto nesta área, patamar do qual o Brasil

não tem conseguido afastar-se ao longo das décadas recentes²⁶. Sem, pelo menos, dobrar ou mesmo triplicar esta relação, não há saída de qualidade para a educação brasileira, muito menos pelo simulacro representado pela UAB. **Pv**

Lighia B. Horodyski-Matsushigue é professora aposentada do IF/USP; e membro da Coordenação do GT Política Educacional do ANDES-SN.

Notas

1 Ver *Sinopses Estatísticas da Educação Superior*, publicadas pelo Inep/MEC.

2 Ver as publicações da Unesco/OCDE.

3 O artigo de Kátia Lima, no volume 39 da revista *Universidade e Sociedade* (fev. 2007) do ANDES-SN, pode ser uma leitura instigante a respeito da ligação entre este fato e a expansão das propostas de EaD.

4 Em especial o decreto nº 5.622/05, que regulamenta o art. 80 da LDB.

5 Como exemplo que explicita essa visão de forma cabal, pode-se tomar o artigo de Schneider na revista *Candeeiro*, Vols 13 e 14 (nov. 2006) da ADUFS-SSIND; é interessante ainda notar que o texto acaba por utilizar-se de termos pouco usuais na produção acadêmica pública, como: “o aluno pode, de fato, exercer seu poder de cidadão-cliente[...]”; e, ao exaltar as possibilidades do EaD, enfatizar que este cliente não precisará mais “se restringir aos produtos ofertados em nível de mercado local”!

6 Notar que o termo tutor vem de tutela; veja-se a respeito interessante discussão de Antonio Zuin, no volume 27, n. 96 da revista *Educação & Sociedade* (out. 2006) do Cedes/Unicamp.

7 Ver, por exemplo, a discussão que Fétizon e Minto trazem a respeito, no volume 39 da revista *Universidade e Sociedade* (fev. 2007) do ANDES-SN.

8 Consultar as diversas publicações do ANDES-SN a respeito do tema, também as editadas em seus principais eventos, Congressos e CONADs anuais, bem como as de suas seções sindicais, em particular também da Adusp.

9 Marília Leite Washington, em seminário proferido na Regional São Paulo do ANDES-SN, em 2006.

10 Cláudio Tonegutti, em artigo no volume 45 da revista *Universidade e Sociedade* (jan. 2010) do ANDES-SN.

11 Ver, entre outros, o artigo de Larchert e Couto, no volume 43 da revista *Universidade e Sociedade* (jan., 2009) do ANDES-SN; como confronto de opiniões, pode-se recorrer também ao *Jornal da Sedufsm*, de nov. De 2006, à páginas 4, uma opinião favorável e, na próxima, 5, uma contrária a este tipo de formação, esta última da autora do presente artigo; ver www.sedufsm.com.br/jornal/pdf/0611-05.pdf.

12 Conforme *Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2008*, lançado pelo Inep em 2009.

13 Ver a interessante análise de Tonegutti, no volume 45 da revista *Universidade e Sociedade* (jan., 2010) do ANDES-SN.

14 Conferir discussão, também sobre este assunto, no mesmo artigo de Tonegutti, citado na nota anterior.

15 Conferir livreto *UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo*, editado pela Secretaria de Ensino Superior daquele estado, em abril de 2009.

16 Ver www.open.ac.uk

17 Ver www.uoc.edu

18 Ver www.portal.uned.es

19 Ver *Capex e consórcio fecham acordo*, na seção Notícias do portal, em fevereiro de 2010.

20 Ver, também aqui, *Resumo Técnico 2008* do Inep.

21 As informações aqui apresentadas foram, inicialmente, colhidas no portal do MEC e, mais recentemente, no portal da UAB, no sítio da Capex.

22 www.uab.capes.gov.br e www.geocapes.capes.gov.br

23 www.nettskolen.com/megatrends, acesso em 2/2/2007, dados de 2005.

24 <http://uab.capes.gov.br/sisub/PesquisaUAB>, consultado em setembro de 2009.

25 Vale notar que, hoje, apesar das poucas vagas disponibilizadas na rede pública (nas três esferas administrativas) de ensino superior para as licenciaturas nas áreas de Ciências, em particular para a de Física, mesmo assim, há considerável evasão, sendo exemplo a que ocorre no bom curso oferecido pelo antigo Cefet/SP; hoje IFESP; ademais, muitos dos que se formam nestas licenciaturas derivam para outras profissões ou lecionam em colégios particulares.

26 Conferir dados e análises no compreensivo artigo de Tonegutti, no volume 39 da revista *Universidade e Sociedade* (fev. 2007) do ANDES-SN.



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ALTERNATIVA DE QUALIDADE?

ALDA LUIZA CARLINI

MARIA TERESA MEIRELLES LEITE

Historicamente, tem sido voz corrente a qualificação do ensino a distância como uma alternativa de segunda mão para os processos educativos. Se o condutor do veículo dirige mal, logo alguém pergunta se “tirou carta” por telefone; se o técnico não é capaz de restaurar o aparelho deixado para conserto, presume-se que fez curso por correspondência. Assim é o senso comum: analisa o fato descolado de sua conjuntura, e o qualifica com base apenas na lógica formal.

No entanto, essa percepção social da educação a distância não é tão ingênua quanto parece. Ela foi construída ao longo da história da educação brasileira, e já tem cerca de um século. De modo geral, é possível afirmar que, desde a instituição dos modelos de radiodifusão educativa, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, até os dias atuais, com as políticas públicas de formação de professores para a educação básica, na modalidade a distância, essas ações correspondem a soluções emergenciais e, acima de tudo, político-

eleitoreiras. Ações capazes de interferir significativamente em indicadores quantitativos, índices numéricos, no entanto, esvaziadas da necessária qualidade.

Foram as preocupações quantitativas que inspiraram Roquete Pinto, não só na fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, como na proposta de “uma rádio-escola em cada Estado” e na “mobilização das pessoas instruídas das comunidades em benefício da educação dos pobres”. Ele acreditava, tanto quanto outros intelectuais da época, na radiodifusão como um meio para solucionar o problema educativo brasileiro. Essa crença, característica dos “profissionais da educação” das décadas de 1920 e 30, traduzia-se na defesa do tecnicismo em educação e, como decorrência, no descompromisso com as ideias políticas. No limite, essa atitude permitiu acreditar que a aparente neutralidade desses profissionais era resultado da ideia de que a esfera educativa seria desvinculada das demais áreas da sociedade, ou da aceitação irrestrita das ideias políticas dos governantes (Paiva, 1973, p. 93-4).

Depois dessa proposta, que parece ter sido mesmo a inaugural em solo brasileiro, foram muitas outras: Instituto Monitor (1939), Instituto Universal Brasileiro (1941), MOBREAL (1967), Projeto Minerva (1970), Telecurso 2º Grau (1978) e Telecurso 1º Grau (1981), entre as mais conhecidas. Em todas elas, um pressuposto: educação mediada por tecnologias (apostilas em papel; apostilas e programas de rádio; apostilas e programas de televisão), com a expectativa de atendimento a amplas parcelas da população e, em decorrência, de solução imediata, “mágica”, para graves problemas educacionais, como alfabetização de adultos, acesso e permanência de jovens e adultos em processos educativos, formação do trabalhador. Em todas elas, a mesma concepção tecnicista de educação: entrega de conteúdos padronizados para estudo individual, difusão de conhecimentos que, por si, seriam geradores de habilidades e de atitudes nos alunos. Conteúdos que dariam suporte a ações e, principalmente, a certificações.

Em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação a Distância foi definida no artigo 80, que determina:

Art 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. (...)

Assim, ela se tornou oficialmente uma forma de ensino a ser desenvolvida sob o incentivo do Poder Público, que se responsabiliza por credenciar instituições e regulamentar exames e registro de diplomas, delegando aos sistemas estaduais e municipais de ensino a definição de normas para produção, controle e avaliação de programas e a autorização para sua implementação.

Conseqüentemente, no *Plano Nacional de Educação (PNE)*, publicado em 2001 e ainda em vigor, há um subtítulo dedicado ao tema, denominado “Educação a distância e tecnologias”. Nos parágrafos iniciais, no item dedicado ao diagnóstico, afirma que:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia.

Depois de comentar as iniciativas nesse sentido, desenvolvidas pelo setor público, e a contribuição do setor privado, afirma que “o sistema também se ressentia da falta de uma rede informatizada que permita o acesso generalizado aos programas existentes”, embora reconheça que “a regulamentação constante na Lei de Diretrizes e Bases é o reconhecimento da construção de um novo paradigma da educação a distância” (Brasil, PNE, p. 53-4).

Ao longo desses textos, a educação a distância vai sendo apresentada mais e mais como panaceia, capaz de viabilizar soluções para muitos problemas da educação nacional, especialmente para aqueles acumulados ao longo das últimas décadas, como a desigualdade de oportunidade de acesso à educação escolar de qualidade, a dificuldade de escolarização dos trabalhadores, a formação continuada de profissionais da educação, entre outros. Ao mesmo tempo, é definida claramente como uma ação a ser executada em regime de cooperação com a iniciativa privada, sob a regulação e controle da União.

À primeira leitura, esses documentos remetem a uma reedição do pensamento educacional brasileiro da década de 1930, embora mencionem o uso de tecnologias só disponíveis no final do século. Da mesma forma que a radiodifusão educativa pretendia combater os graves problemas educacionais daquela época, a educação a distância é apresentada agora como a alternativa adequada para o enfrentamento de questões ainda muito semelhantes. Segue o documento:

Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a educação a distância tem função estratégica: contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais.

(...) Cursos a distância ou semipresenciais podem desempenhar um papel crucial na oferta de formação equivalente ao nível fundamental e

médio para jovens e adultos insuficientemente escolarizados (Brasil, PNE, p. 54).

Afirma ainda (p. 55): “A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço.”

Em iniciativa mais recente, o governo federal instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cuja prioridade é a conquista da “educação básica de qualidade”, por meio de cerca de 40 ações diferentes. Entre elas, é possível destacar a formação inicial de professores, pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o governo federal está implantando um sistema nacional de educação superior a distância com a participação de instituições públicas de educação superior e em parceria com estados e municípios. O principal objetivo da UAB é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública que ainda não tenham graduação, o que significa atender a demanda de milhares de profissionais e propiciar formação continuada a quase dois milhões (Brasil, PDE).

No contexto das políticas neoliberais e da decorrente redução do papel do Estado no atendimento às demandas sociais, não causa estranheza, nem pode merecer credibilidade uma proposta de qualificação da educação básica pela formação inicial ou capacitação de professores por meio de programas de educação a distância que sejam elaborados de forma homogênea, central, e distribuídos para todo o país. Na verdade, inspira cuidado qualquer proposta de formação inicial de profissionais a distância, e não só de professores, a ser executada desta forma. No entanto, cabe perguntar: Por quê? O que nos preocupa? Profissionais formados em cursos presenciais são sempre corretos, adequados, capazes? A qualidade da formação está diretamente relacionada à presença em sala de aula e à realização de cursos presenciais? É sabido que não.

O objetivo deste texto, considerando os determinantes históricos e políticos da realidade, é contribuir para um processo de reflexão acerca da possibilidade de construção de uma educação transformadora, orientada pela concepção crítica de educação, em EaD. Contri-

buir para o debate, sem determinações prévias de juízos de valor, mas procurando entender os limites e as possibilidades para a construção de processos qualificados de formação profissional.

Tecnologias em educação e educação a distância (EaD)

O uso de tecnologias em educação, mesmo em atividade presencial, tem carregado historicamente a marca do distanciamento e da padronização, que sugerem um fazer educativo descomprometido, desvinculado da realidade, apenas técnico. Para os professores, parece trazer uma sensação de constante inadaptação e de desperdício de tempo, considerando a disponibilidade que devem ter para conhecimento dos recursos e orientação técnica de uso. Além disso, podem suscitar questionamento e reflexão sobre a prática pedagógica.

Em se tratando de educação a distância (EaD), entendida como a modalidade educativa na qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre totalmente mediado por recursos de ensino, com professores e alunos separados no tempo ou no espaço, esse distanciamento e padronização podem ser considerados totais.

Também parece dessa forma quando se utiliza a expressão “ensino a distância”, onde a ênfase pode estar atribuída ao professor, como aquele que exerce o ensino, sem vínculo com a aprendizagem. É assim ocorre no *caput* do artigo 80 da LDB, embora nos parágrafos tenha sido usada a denominação “educação a distância”, que torna a expressão mais abrangente. No entanto, nenhuma das duas formas é totalmente adequada para designar uma atividade educativa organizada com base em recursos de ensino que se renovam continuamente e fazem mesmo questionar a ideia de distância. Usuários da Internet, no cotidiano, somos todos testemunhas de que ela é uma ferramenta capaz de reduzir e, algumas vezes, de anular distâncias.

Embora seja rejeitada por muitos educadores, a EaD pode ser uma opção adequada para a educação continuada de adultos, principalmente para aqueles que já têm experiência consolidada de aprendizagem individual e colaborativa e de pesquisa, como os alunos da pós-graduação e os profissionais graduados em busca de

especialização. Educação continuada é entendida como aquela que se dá no processo de formação constante, de aprender sempre, de aprender em serviço, por associação entre teoria e prática, por reflexão sobre a própria experiência, por ampliação do universo do conhecimento com novas informações e novas relações e que, em última instância, deve contribuir para a construção de uma práxis, como sinônimo de prática refletida.

No entanto, antes de adotá-la, antes de decidir pela seleção dos procedimentos e recursos de ensino a serem utilizados, na forma de ferramentas da educação a distância, é preciso ter clareza a respeito da concepção de educação que fundamenta esta prática educativa.

É preciso considerar o que Pesce denomina de “ambiguidade” presente no trabalho com TIC, e característica dos seres humanos:

(...) no flanco das possibilidades educacionais emancipadoras, as tecnologias podem ajudar na democratização do acesso à informação e no diálogo entre educadores, que, embora distantes geograficamente, vivenciam circunstâncias históricas semelhantes. No flanco da cristalização, colaboram com a manutenção do status quo, em favor de uma racionalidade instrumental que se coaduna com os princípios neoliberais (Pesce, 2009, p. 149).

É preciso indagar, para além dos recursos e possibilidades da EaD, quem oferece os processos de ensino e que concepção de educação os sustenta. Ainda segundo Pesce, ao analisar as políticas de formação docente na modalidade EaD:

A utilização das tecnologias da informação e comunicação, na perspectiva alienante, outorga aos educadores um perfil não-emancipado. A visão crítica aceita a ambiguidade da tecnologia, que, a um só tempo advoga em favor da emancipação e da alienação, a depender do uso que se faça dela. (Pesce, 2009, p. 149).

Especialmente no contexto da concepção crítica de educação, a EaD requer um criterioso processo de planejamento pedagógico, que deve ser realizado pelo grupo de professores, em sintonia com a realidade social, aberto à participação dos atores do processo educativo, baseado na articulação entre teoria e prática e

em condições de promover a transformação da realidade na qual se desenvolvem. Para tanto, deve considerar a prática social do aluno, a partir da compreensão que ele traz e pode mobilizar em relação ao objeto do conhecimento (tema do curso, da unidade temática ou da aula). Essa prática precisa ser problematizada, por meio de processos de questionamento em face das teorias conhecidas e disponíveis, já elaboradas. Nessa fase, alunos e professores, em relação dialógica, realizam a construção de novos conhecimentos, que oferecem subsídios para, de forma organizada, elaborar sínteses capazes de provocar a reelaboração da prática social, interferindo na realidade.

É importante lembrar que um curso a distância requer o trabalho articulado de uma equipe especializada, que deve contar com profissionais de programação, *webdesign*, desenho instrucional e educadores. No entanto, é fundamental reconhecer que todo esse trabalho deve seguir coerente e submetido à proposta pedagógica inicial, ainda que ocorram ajustes técnicos. Muitas vezes, por desconhecerem a dinâmica da EaD, professores tendem a delegar decisões técnicas a outros profissionais, não educadores, as quais podem comprometer severamente o trabalho, pelo desrespeito à concepção de educação que orienta o processo.

Entender e aceitar a possibilidade de trabalhar com EaD requer disponibilidade para a revisão dos conceitos de curso e de aula. O curso não é uma sequência de conteúdos predefinidos, distribuídos em aulas. É a aula que deixa de ser um espaço e um tempo determinados. O curso pode ser definido pelo conjunto de experiências de aprendizagem mobilizadoras do conhecimento que reúne, e a aula, por espaço e tempo flexíveis, espaço de disponibilidade para o diálogo e de encontro no processo de conhecimento, aula como pesquisa e intercâmbio.

O professor continua a “dar aula”, no sentido de que deve ser o responsável por organizar objetivos e conteúdos de ensino e por mediar os processos de aprendizagem, no entanto, de forma enriquecida pelas possibilidades que as tecnologias interativas podem proporcionar: recebe e responde mensagens dos alunos, cria fóruns ou listas de discussão e alimenta continuamente os debates e pesquisas com textos, vídeos

e outros documentos impressos ou disponíveis em páginas da Internet.

O papel do professor é redimensionado. Ele atua como mediador, como incentivador dos processos de aprendizagem dos alunos, na construção ou reconstrução do conhecimento. Sua atividade será tão ou mais intensa, a depender do tipo de curso organizado e do nível de complexidade das propostas, que aquela que desenvolve em sala de aula presencial. No entanto, sua atuação pode ser verdadeiramente docente, responsável e comprometida.

Considerações finais

Experiências educativas transformadoras da realidade social estão em curso no Brasil, nesse momento, baseadas em concepções críticas de educação e obedientes às determinações da legislação vigente. Correspondem a demonstrações da capacidade de seres humanos dispostos a promover educação de qualidade mesmo que asfixiados por estruturas e ambientes altamente re-

produtores e controladores. Elas podem contribuir para demonstrar que tecnologias, ambientes virtuais e educação a distância não são, em si, boas nem más, são apenas ferramentas e recursos a serviço de quem as opera. E, como já dizia Paulo Freire, há cerca de 25 anos,

O problema é saber a serviço de quem e de quê, a informática entrará agora maciçamente na educação brasileira (...).

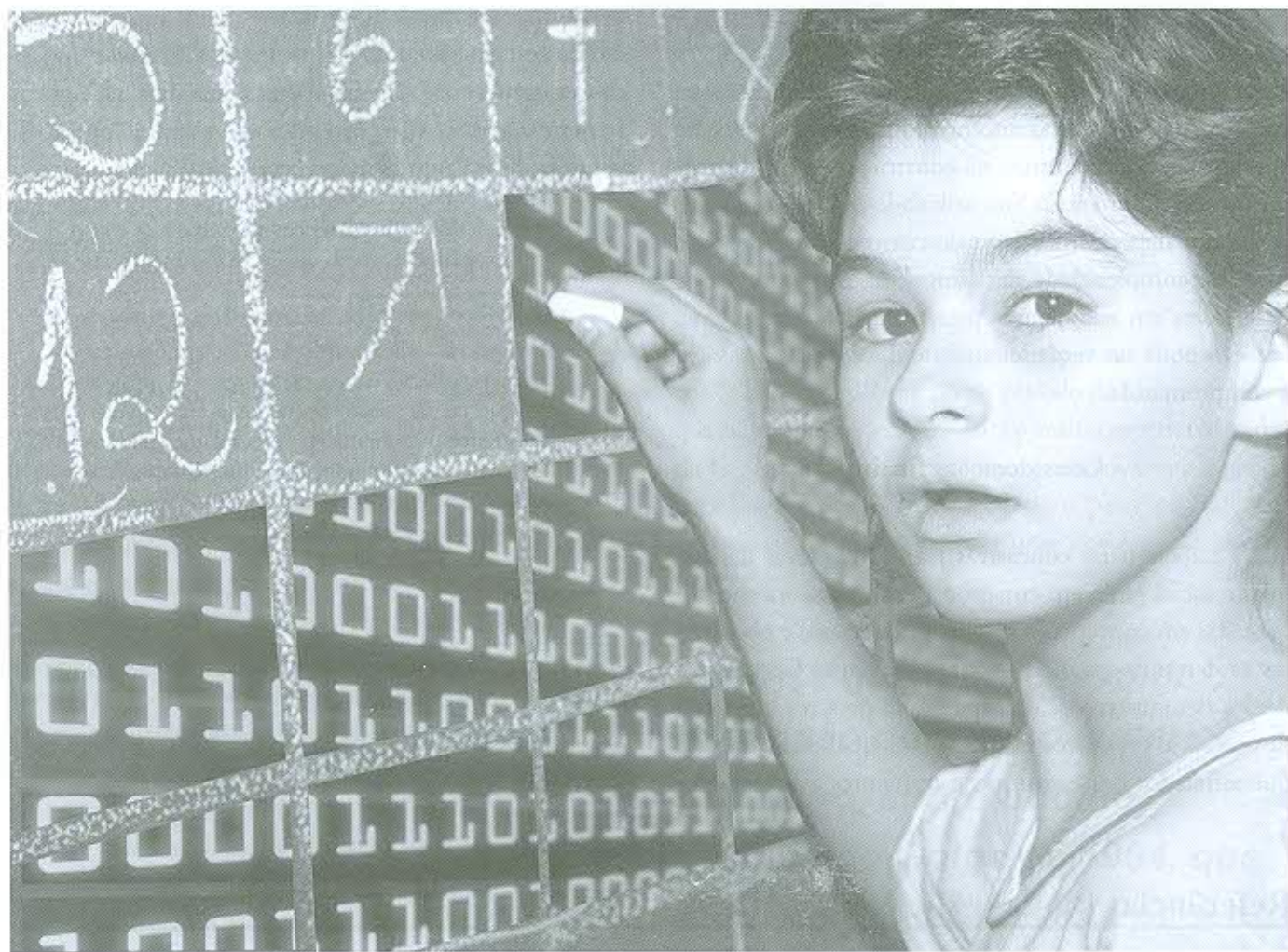
Por isso, eu insisto em dizer: a crítica nossa tem que ser política, e não tecnológica. A posição em que eu me situo, portanto, é essa: eu não sou contra o computador; o fundamental seria nós podermos programar o computador. É a questão do poder: é saber a serviço de quem ele é programado para nos programar (Freire, 1984, p. 83-4). **Pv**

Alda Luiza Carlini é professora Titular da Faculdade de Educação da PUCSP.

Maria Teresa Meirelles Leite é professora da Faculdade de Educação da PUCSP.

Referências bibliográficas

- ANASTASIOU, L. G.C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: Anastasiou, L. G.C. e Alves, L. P. *Processos de Ensino na Universidade*. 3ª ed. Joinville/SC, UNIVILLE, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356, acesso em 29/set/09.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html>, acesso em 30/out/09.
- CARLINI, A. L. O professor do Ensino Superior e a Inclusão Digital. In: Carlini A. L. e Scarpato, M. (orgs.) *Ensino Superior: questões sobre a formação do professor*. São Paulo, Avercamp, 2008.
- Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Agência EducaBrasil. Em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario>, acesso em 19/out/09.
- FREIRE, P. e Guimarães, S. *Sobre educação (Diálogos)*. vol 2. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.
- MORAN, José Manuel. *O que é educação a distância (ECA-USP)*. Em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>, acesso em 29/set/09.
- PESCE, L. O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade de educação a distância. In: Feldmann, M. G. (org.) *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*. São Paulo, SENAC, 2009.
- PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo/RS, Ed. Unisinos, 2001.
- Saviani, D. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1982.
- VASCONCELOS, Sérgio Paulo Gomes de. *Educação a Distância: histórico e perspectivas (UERJ)*. Em <http://www.filologia.org.br/viii/felin/19.htm>, acesso em 29/set/2009.



A EAD NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DOUGLAS FERREIRA DE PAULA

O artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, de 1996, trata muito genericamente da questão da educação a distância, na Educação Básica. Na verdade, o seu objetivo é apenas legitimar a aplicação da EaD, garantindo que exista “em todos os níveis e modalidades de ensino”.

O Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, torna a legislação mais específica, possibilita que a educação a distância seja aplicada na educação de jovens e adultos (no nível fundamental ou médio), no ensino médio regular, na educação profissional e no ensino superior. Em 19 de dezembro de 2005, a aprovação do Decreto 5.622 amplia as possibilidades de oferta, ga-

rantindo que seja estendida ao ensino fundamental, em situações particulares.

Desse modo, em dez anos, o ensino a distância foi regulamentado na Educação Básica. Dois documentos são ilustrativos desse processo por darem suporte teórico e legitimador às “experiências práticas” em EaD já realizadas no país. O primeiro deles é o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, que trata, em uma de suas seções, da “Educação a Distância e Tecnologias Educacionais”, e o segundo é o Parecer nº 41/2002 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o qual versa exclusivamente sobre as “Diretrizes Curriculares para a Educação a Distância na Educação

de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio”.

O PNE – Modalidade Educação a Distância

Como no ensino superior, a justificativa-chave para a aplicação da EaD na educação básica é forjada a partir da exposição das deficiências históricas do processo da universalização do ensino no país. Responsabilizando as desigualdades regionais, o PNE aponta a EaD como a ferramenta de “indiscutível eficácia” para democratizar o ensino a curto, a médio e a longo prazo. Mais: é “crucial” para regularizar o fluxo de alunos que se encontram fora da idade e da série, por isso, defende: “Cursos a distância ou semipresenciais podem desempenhar um papel crucial na oferta de formação equivalente ao nível fundamental e médio para jovens e adultos insuficientemente escolarizados.”

Como se vê, o objetivo da EaD era oferecer cursos para jovens e adultos equivalentes ao ensino fundamental e médio presenciais. Nisso, os elaboradores do PNE não fazem nada de novo...

Entre as “metas e objetivos” estipulados pelo PNE, encontra-se um em especial que reforça a aplicação da EaD na EJA: “Ampliar a oferta de programas de formação a distância para a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito à oferta de ensino fundamental, com especial consideração para o potencial dos canais radiofônicos e para o atendimento da população rural.”

Como se vê, o objetivo da EaD era oferecer cursos para jovens e adultos equivalentes ao ensino fundamental e médio presenciais. Nisso, os elaboradores do PNE não fazem nada de novo, apenas dão expressão teórica e normatizadora a uma realidade que já era dominante.

Os cursos de formação de jovens e adultos por meios audiovisuais remonta, pelo menos, a 1978, quando surgiu o Telecurso, projeto da Fundação Roberto Marinho em parceria com a Fundação Padre Anchieta, que se transformou na mais sucedida empreitada de ensino a distância do país. De acordo com Renato Martarelli Carli, gerente de projetos na área de teleducação da Fundação Roberto Marinho, cerca de 7 milhões de pessoas assistem semanalmente ao programa¹.

O caráter dessa intervenção, circunscrita, nesse momento, à educação de jovens e adultos e ao Ensino Profissional², não era determinado pelo conservadorismo dos elaboradores do Plano ou pela preocupação com a “qualidade” de ensino da educação a distância, pois o mesmo PNE vislumbrava a possibilidade de controlar e supervisionar as instituições para garantir níveis mínimos de aprendizagem. O que determinava o conservadorismo da proposta era a realidade da qual se originava, ou seja, as experiências predominantemente privadas de ensino a distância no país, que “privilegiaram” a formação de jovens e adultos. O ensino médio regular analisado em outra seção do PNE não contava com experiências de instituições privadas, no que tange ao ensino a distância. O fato é que a existência do EM regular é determinada, em grande escala, pela intervenção estatal. Mesmo em instituições públicas, o aluno não consegue conciliar trabalho e estudo, o que o leva a se evadir ou a repetir de série, como demonstram os dados do PNE. A pobreza condiciona o tipo de EM presencial e limita a atuação das escolas particulares. Daí a inexistência, até 2000, de experiências de ensino médio a distância por particulares.

O Parecer nº 41 do CNE/CEB de 2002

O Parecer trabalha na mesma linha de raciocínio do PNE: uma vez que as deficiências do sistema educacional brasileiro são históricas, não é possível a curto prazo utilizar o ensino presencial, deve-se, portanto, recorrer a “alternativas”. Entre os fatores que determinam o uso da EaD estão os baixos custos. O texto do Parecer é categórico ao afirmar isso: “Em nações pobres, tornou-se a única maneira de fazer a educação acessível a grandes parcelas da população. O equipa-

mento e a infraestrutura para esse tipo de educação foram se tornando mais baratos, mais confiáveis e disponíveis de modo geral” (p. 3).

A afirmação de que é a “única maneira de fazer a educação acessível” evidencia com toda força que, nos países de capitalismo atrasado como o Brasil, não há outra opção, pois todas as outras já foram rejeitadas. A concepção de que a EaD aparece no cenário como uma “alternativa a mais” ou um “suporte” para a aprendizagem mostra-se falsa. Ela se configura, na verdade, em nosso país, e na maior parte do globo, como a única opção para a “democratização e universalização” do ensino.

As melhores condições de aprendizagem são reservadas às classes dominantes e a parcelas das classes médias, mas não à totalidade da população. A pobreza determina a educação e a forma de ensino, o que contradiz o discurso democrático de que a educação determinaria o fim da pobreza e das desigualdades sociais. Coloca-se aí a manutenção das desigualdades estruturais do capitalismo. O direito de educação igual a todos não aparece como uma tarefa dos governos ditos democráticos, tendo em vista a divisão internacional do trabalho, na qual os “países pobres” ocupam um lugar periférico no desenvolvimento científico-tecnológico.

Desse modo, a justificativa ideológica que o Parecer levanta – acerca dos benefícios da educação a distância na formação da autonomia do estudante e na constituição de uma mentalidade mais adequada às rápidas transformações da “sociedade do conhecimento” – serve apenas para obscurecer o papel que esta ocupa nos países atrasados.

Todavia, por se referir às “Diretrizes para a Educação a Distância”, o Parecer objetiva igualmente teorizar sobre a melhor forma de “desenvolver” as potencialidades dos alunos. Por isso, conclui que “a Educação a Distância apresenta peculiaridades que a indicam, predominantemente, para uma população adulta, ou, pelo menos, acima da idade própria da escolaridade básica. Esta última necessita de forte apoio logístico e institucional que estabeleça meios permanentes de estímulo social e motivação individual. As crianças e adolescentes vão à escola para “aprender a aprender, a fazer, a ser e a conviver”, competências para cujo desenvolvimento é indispensável a troca com seus pares e com adultos. É

por meio da imitação, da elaboração de vivências e da construção coletiva do conhecimento que se promove o desenvolvimento da personalidade em formação, até o final da Educação Básica” (p. 13). Contudo, a teorização logo se dissipa em face do papel objetivo que a EaD assume nos “países pobres”, isto é, quando se levanta a necessidade “excepcional” ou “emergencial” da educação a distância para crianças e adolescentes: “Quando for o caso [do uso da EaD], é preciso que os projetos levem em consideração que a idade, dos menores de 18 (dezoito) anos, indica que estão ainda em fase de desenvolvimento, em período de formação de suas personalidades. As propostas pedagógicas devem adequar-se muito bem a essas necessidades” (p. 13).

A afirmação de que é a “única maneira de fazer a educação acessível” evidencia com toda força que, nos países de capitalismo atrasado como o Brasil, não há outra opção, pois todas as outras já foram rejeitadas.

Qual “adequação” se deve fazer na proposta pedagógica para substituir a importância das “vivências” e da “troca com seus pares e com adultos”? O Parecer não responde. Justamente porque não o pode, pois a EaD jamais poderá substituir tais relações coletivas, presenciais. O que determina a utilização da EaD, nesse nível de ensino, não são as exigências “pedagógicas”, portanto, mas os imperativos econômico-sociais.

A legislação educacional, embora pareça vaga nesse ponto, é bastante precisa, pois, primeiro, reflete o movimento real presente na sociedade, isto é, as “experiências” dos setores privados direcionaram-se para a formação de jovens e adultos (um público que pode pagar por esses serviços); segundo, deixa aberta a possibilidade de uso da EaD

no ensino fundamental e médio regulares, se assim as condições o exigirem. E quais são essas condições? O Decreto 5.622, de 2005, responde em seu 30º artigo:

Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme § 4º do art. 32 da Lei no 9.394, de 1996, exclusivamente para:

I - a complementação de aprendizagem; ou

II - em situações emergenciais.

Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do caput contemplará a situação de cidadãos que:

I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial;

II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;

III - se encontram no exterior, por qualquer motivo;

IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;

V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou

VI - estejam em situação de cárcere.

Ora, o que significa dizer que existem estudantes em “localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial”? Significa que a educação fundamental, por exemplo, que é obrigatória e é um dever do Estado, não tem chegado a todos os rincões do país. A que se propõe a legislação? Acabar com essas desigualdades regionais? Obviamente, não. Ao contrário, utiliza o discurso acerca das desigualdades regionais, econômicas, culturais etc. para justificar a utilização da EaD.

Em outras palavras, a legislação educacional referente à EaD na educação básica permite que: (a) os empresários da educação mantenham seus cursos de educação a distância para os jovens e adultos, porém não mais em caráter excepcional ou “experimental”, mas de forma regular e sistemática; e (b) o Estado preencha os vazios que subsistem no ensino presencial público com o uso do ensino a distância, mais barato e mais adequado às nossas características de “país pobre”.

O Parecer do CNE/CEB de 2002 legitima o que já é ou está em vias de ser legalizado. Por isso, embora defen-

da que “a Educação a Distância precisa de bons motivos para ser utilizada na etapa do Ensino Médio da Educação Básica. A não ser em casos em que a demanda social para

...o Estado preencha os vazios que subsistem no ensino presencial público com o uso do ensino a distância, mais barato e mais adequado às nossas características de “país pobre”.

essa opção seja altamente justificada, as próprias características da modalidade a tornam menos viável para propiciar a consecução dos objetivos do Ensino Médio na idade própria” (p. 13), passa, a partir da página 22, a debater as diretrizes de implementação da EaD na educação de jovens e adultos e no ensino médio regular.

O caso do Estado de São Paulo

As explicações para o uso da educação a distância na educação básica são variadas, mas sempre tocam no ponto das desigualdades regionais e econômicas e a excepcionalidade de seu uso quando da não existência das redes de ensino presenciais. Mas, o que dizer quando de sua regulamentação no estado mais rico da federação, o Estado de São Paulo?

A Deliberação nº 14, de 2001, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, dispõe sobre o funcionamento de cursos de educação a distância, deliberando sobre a forma de aprovação em tais cursos. Nela, não se fala em “excepcionalidade”, em “emergência” ou em “localidades” distantes. Apenas são reconhecidos os cursos de ensino fundamental e médio, na modalidade da educação de jovens e adultos, por meio de exame presencial. Tal deliberação segue o caminho aberto pela Deliberação nº 11, de 1998, do mesmo conselho, que versava sobre o credenciamento de instituições e de funcionamento de cursos a distância para jovens e adultos.

Se a EJA estava liberada, faltava abrir caminho para a educação a distância no ensino regular. Com a Deliberação CEE nº 77 de 2008, o Estado de São Paulo passou a permitir o uso de até 20% de ensino a distância no ensino médio. O governo Serra seguiu o mesmo raciocínio do governo federal ao liberar até 20% de ensino a distância nos cursos superiores presenciais (Portaria 4.059 de 2004).

A ofensiva contra o ensino presencial não deve parar por aí, e a sua defesa configura-se hoje como uma bandeira democrática...

Os 20% aparecem aí como “complementares” ao ensino presencial, como forma “alternativa” de aprendizagem, quando, na verdade, funcionam como meio de desempregar uma parcela do professorado, como já ocorre desde 1999 com as telessalas espalhadas pela rede estadual de ensino.

Com efeito, todos os argumentos de que a EaD atua na resolução das desigualdades caem por terra quando temos o Estado mais rico como implementador dessa forma de ensino na Educação Básica. Se nem São Paulo garante ensino presencial a todos, qual estado o garantirá?

Aspectos conclusivos

A realidade é que os limites da EaD na Educação Básica não são determinados por valores ou concepções

“pedagógicas”, mas pelo perfil econômico e social da população que tem acesso a esse nível de ensino.

Por um lado, as redes privadas interessam-se pelas áreas de mercado que podem pagar pelo serviço, daí a urgência da implementação da EaD na EJA, pois são os trabalhadores jovens e adultos que arcarão com as despesas de seus estudos. Por outro lado, o ensino fundamental e médio regular necessita do impulso do poder público, sem o qual mais crianças e adolescentes estariam fora da escola. O problema para os governos de plantão refere-se aos custos da modalidade presencial. A implementação do ensino a distância é uma saída, já que os professores podem ser substituídos pelos tutores e as salas “virtuais” não se constroem com o problema físico das escolas, podendo atender a centenas de estudantes ao mesmo tempo, entretanto, a forma dessa implementação deve ser mais cautelosa, dada a inexistência de experiências (privadas) com a educação básica regular.

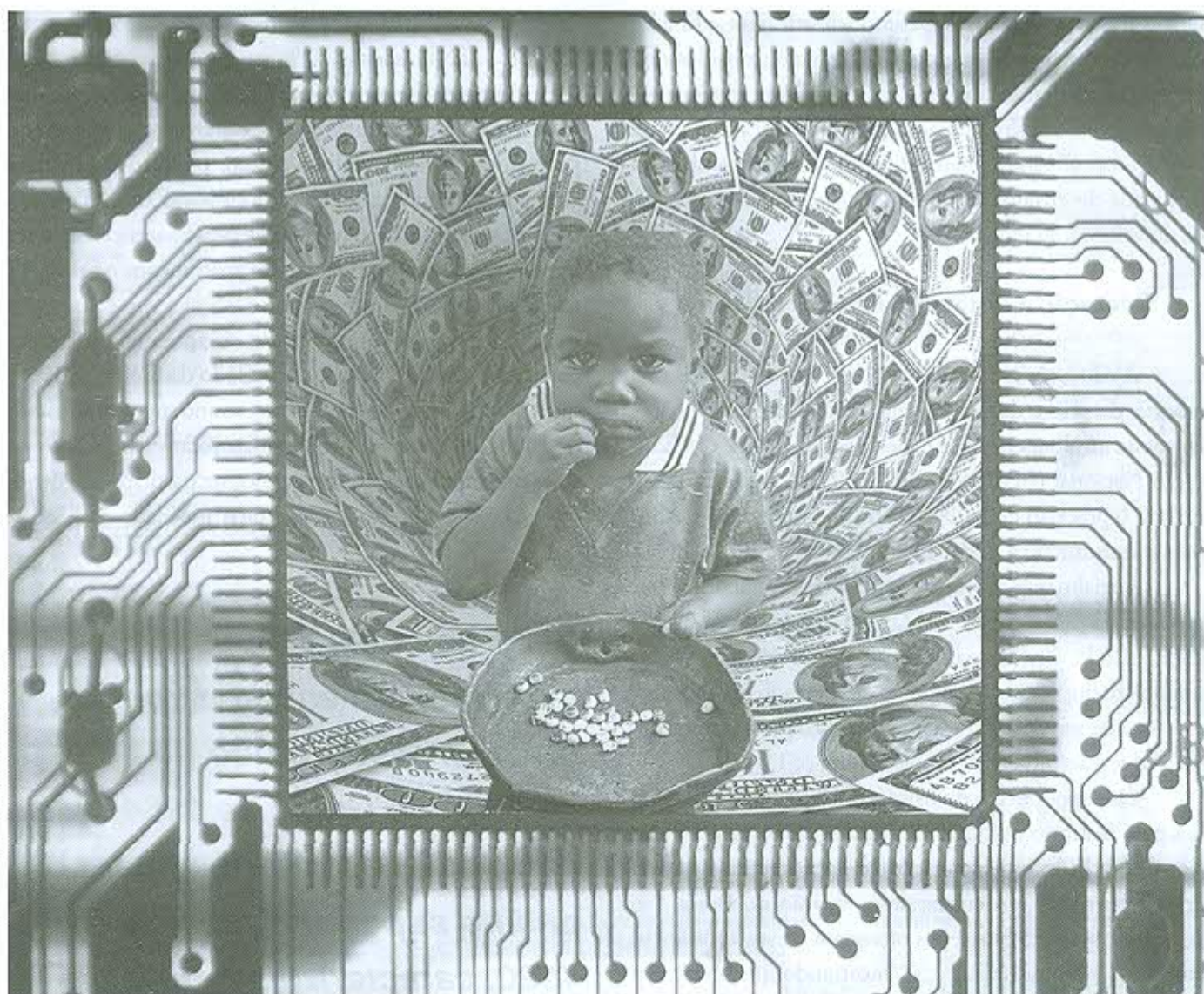
A regulamentação do ensino semipresencial é estratégica, pois pode servir como ponto de apoio para a regulamentação posterior do ensino a distância. A própria Secretaria Estadual de Educação ainda não implementou os 20% possíveis; espera que as iniciativas privadas criem o terreno para legitimar suas propostas aos professores estaduais. A ofensiva contra o ensino presencial não deve parar por aí, e a sua defesa configura-se hoje como uma bandeira democrática, vinculada à defesa da escola pública, gratuita, única e para todos. **Pv**

Douglas Ferreira de Paula é professor da rede estadual de ensino e Mestre em Educação pela USP.

Notas

1 O dado é revelado em entrevista e pode ser encontrado em: <http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0017.asp>. Acesso em 20 de outubro de 2009.

2 Não trataremos aqui do Ensino Profissional, embora as investidas da EaD sobre ele contem também com amplo apoio dos governos, sobretudo, federal. No PNE, o ponto 9 refere-se a ele: “9. Promover, em parceria com o Ministério do Trabalho, as empresas, os serviços nacionais de aprendizagem e as escolas técnicas federais, a produção e difusão de programas de formação profissional a distância”. Observamos o caso da educação profissional na seção XXX.



SERVIÇO SOCIAL E ENSINO A DISTÂNCIA (EAD): ANÁLISE DA EXPANSÃO

ANA CRISTINA BORGES PIMENTA

O presente artigo é produto da dissertação de mestrado “Serviço Social e Ensino a Distância (EaD): análise da expansão”, cujo tema eram as questões da EaD e o Serviço Social, procurando analisar e tecer algumas considerações sobre a dinâmica da expansão dos cursos de graduação a distância de Serviço Social, desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1997, até 2007, à luz da reforma universitária.

Parte do princípio de que o Estado, na atualidade, face às políticas de cunho neoliberal e de uma sociedade globalizada, assume ações focalistas e amplia a abertura da educação superior à exploração do mercado, com tendências a favorecer e expandir a privatização deste setor. Nesta perspectiva, a formação profissional do assistente social não fica imune à mercantilização do ensino superior, concebida com a expansão desenfreada das IES privadas não-

universitárias e, atualmente, com a constituição e funcionamento dos cursos a distância. Tal cenário, considerando as especificidades da profissão, constata uma tendência à precarização no âmbito do Serviço Social, baseada em uma formação profissional mercantilizada, que compromete a qualidade do ensino de Serviço Social e cria um processo de desvalorização da profissão.

Educação a distância: algumas reflexões

A educação a distância tem, no Brasil, uma história recente, do ponto de vista de sua participação na oferta de cursos de nível superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – desencadeou no país o processo de EaD, que, no entanto, só foi efetivamente estruturado a partir do ano 2000.

Inicialmente conduzido pelas IES¹ públicas, esse processo teve, a partir de 2002, a participação agressiva do setor privado. Em um curto espaço de tempo, tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional, e deixou de ser uma ferramenta subsidiária e complementar à educação presencial (Giolo, 2008, p. 1.212).

Os dados oficiais do Ministério da Educação, apurados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)², indicam o crescimento acelerado do uso dessa ferramenta nos cursos de graduação no Brasil. No ano 2000, sete IES brasileiras ofereciam cursos a distância; em 2007, eram noventa e sete, mostrando que houve um aumento de noventa instituições. Em 2007, 408 cursos foram autorizados a desenvolver programas de EaD, dos quais 69% estão localizados em ambientes privados. Essa tendência privatista manifesta-se da mesma forma no ensino superior presencial.

Não é apenas na modalidade a distância que a iniciativa privada segue monopolizando o cenário educacional. A presença do setor privado em todos os níveis da educação superior brasileira vem crescendo de forma surpreendente; o último censo concluído da educação superior, referente ao ano de 2007, constatou que havia no país 2.281 IES, 89% de natureza privada. Outra informação relevante destacada nos resultados do Cadastro das Instituições de Educação Superior, disponibilizados pelo INEP em seu portal, é a concentração de IES não universitárias, ou seja, unidades que, segundo a legislação vigente, não são obrigadas a

desenvolver atividades de pesquisa e extensão. Atualmente, das 2.281 IES brasileiras, 92% estão inseridas em ambientes não universitários. Em contrapartida, as universidades representam muito pouco: somente 8% das IES devem, por obrigação legal, realizar ensino, pesquisa e extensão, contar com um terço de doutores e mestres em seu quadro docente e com um terço de seus professores contratados em regime de tempo integral, de acordo com o artigo 52 da LDB de 1996.

Sabe-se que o processo de expansão do ensino superior brasileiro, sobretudo no período do Golpe de 1964, que culminou nas reformas para o ensino superior nos anos de 1990, caracteriza-se por uma significativa ampliação do setor privado de ensino. Essa crescente participação, denominada de privatização, não é uma novidade na história

Sabe-se que o processo de expansão do ensino superior brasileiro, sobretudo no período do Golpe de 1964, que culminou nas reformas para o ensino superior nos anos de 1990, caracteriza-se por uma significativa ampliação do setor privado de ensino.

da educação superior no país. A partir dos anos de 1990, entretanto, ela se intensificou e adquiriu novos aspectos, qualitativamente importantes, como é o caso da educação a distância.

Nesse momento, verificou-se no Brasil a efetividade das diretrizes da política neoliberal, como resultado do processo de reestruturação produtiva que já acontecia em outras partes do mundo. Essa reestruturação, além de interferir na economia das diversas sociedades, intervém também nos aspectos sociais, como é o caso da educação.

A atual LDB (Lei 9394/96), baseada no princípio do direito universal à educação, foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ex-ministro da educação Paulo Renato Sousa, em 20 de dezembro de 1996. A LDB anterior, organizada no ano de 1961, era considerada obsoleta, mas somente em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído.

Ranieri (2000, p. 38) afirma que o “contexto em que se produziu e se aprovou a LDB de 1996 fez dela um dos principais instrumentos das reformas nos anos 90, adotando uma orientação pouco divergente em relação às grandes diretrizes advindas dos anos 80 para o ensino superior”. Nesse sentido, o artigo 43 é fundamental: ao não reafirmar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade, abriu-se o caminho para uma ação ainda mais efetiva no sentido da maior diversificação da rede de ensino, com a desintegração das atividades essenciais das universidades e a criação de um enorme espaço para o avanço do setor privado, já que não convinha às classes dominantes ampliar a oferta de vagas nos moldes do “modelo único universitário”.

A partir desta garantia que a LDB trouxe em seu artigo 43, deu-se início à expansão de inúmeras IES não universitárias pelo território brasileiro, visto que é mais vantajoso e lucrativo desenvolver ações puramente de ensino do que investir em pesquisas e grupos de extensão.

Em 2001, já na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, surgiu o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que carrega, em seu conteúdo, objetivos e metas em todos os níveis para a educação brasileira. O PNE previa como uma de suas metas que, até o ano de 2011, 30% dos jovens de faixa etária entre 18 e 24 anos deveriam estar matriculados no ensino superior, e 40% das matrículas estariam inseridas em ambientes públicos.

As propostas apresentadas até o momento pelo MEC, como o ProUni e o Programa de Expansão e Interiorização das Ifes, norteiam-se pelo princípio de expansão de vagas, sem recursos adicionais aos discentes, no setor público, e subsídios tributários ao setor privado, em troca de bolsas de estudo. Tratam-se de medidas paliativas, que não enfrentam a questão central, que é a expansão do setor público sem perda de qualidade.

Apesar desses investimentos na expansão do ensino superior público e na criação de programas de expansão,

difícilmente o Brasil conseguirá alcançar a meta do PNE. O último censo da educação superior divulgado pelo Ministério da Educação mostra que, atualmente, aproximadamente 12% dos jovens nessa faixa etária estão inseridos no nível superior de ensino.

Seja qual for o tipo de observação que se queira realizar em relação à expansão desenfreada das IES não universitárias, privadas e dos cursos na modalidade a distância, o fato é que o poder público ainda não se interessou seriamente pela questão central da educação como um todo: a qualidade da formação profissional.

...é mais vantajoso e lucrativo desenvolver ações puramente de ensino do que investir em pesquisas e grupos de extensão.

Nesse sentido, a educação superior no Brasil se insere no atual projeto econômico do governo, trazendo em seu discurso a proposta de ampliação do acesso à educação, e omitindo sua verdadeira estratégia de colocar a educação como um serviço, aprofundando seu processo de mercantilização, em contraposição ao acesso ao ensino público de qualidade.

Serviço Social e EaD

No tocante ao Serviço Social, a expansão das escolas privadas não universitárias e o processo de mercantilização atravessaram a formação dos assistentes sociais desde a Ditadura Militar, tendo como ápice o período posterior a 1995. Atualmente, da totalidade dos 336 cursos de Serviço Social, 84% estão localizados em IES privadas e 56% encontram-se em ambientes não universitários, panorama que expressa claramente o interesse do empresariado nos cursos brasileiros de Serviço Social. A maior concentração de escolas de Serviço Social ocorre na região sudeste, seguida pela Região Sul do país.

Os cursos de graduação em Serviço Social, como a maior parte dos cursos superiores da área de humanas, não

ficaram fora do contexto da EaD. A maioria dos cursos iniciou-se em meados de 2006 e, atualmente, existem onze instituições credenciadas a ministrar cursos a distância de Serviço Social, contudo, somente dez IES estão ofertando cursos a distância no momento³, com aproximadamente 1.121 polos de apoio presencial ligados a tais unidades de ensino.

A maior concentração de escolas credenciadas e que oferecem cursos de Serviço Social está na região sudeste; nota-se também que, atualmente, na Região Norte⁴, não há nenhuma IES ofertando curso de Serviço Social, realidade que não confirma o objetivo da central da EaD de expandir para regiões mais vulneráveis o acesso à educação superior.

Além disso, das onze IES credenciadas a oferecer cursos a distância de Serviço Social, nenhuma instituição é pública, ou seja, há custos de mensalidades para os alunos realizarem sua graduação. Nesse sentido, conclui-se que, mais uma vez, o ensino a distância, no caso do Serviço Social, não cumpre com a diretriz que o Governo Federal estabeleceu de alargamento da rede pública do ensino superior que beneficiaria os estudantes que não apresentam condições socioeconômicas de estudarem em escolas privadas. Numa outra perspectiva de análise, fica claro o interesse do empresariado em investir nos cursos superiores a distância.

Outro fator interessante são os números relacionados à organização acadêmica. Destaca-se que 66% das IES credenciadas a ofertar cursos a distância de Serviço Social encontram-se em ambientes universitários, fato que poderia ser bastante positivo no que se refere ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. No entanto, fica impossível o incremento da pesquisa e da extensão no formato em que é desenvolvido o EaD, visto que os encontros presenciais geralmente se dão uma vez por semana ou, em outros casos, uma vez por mês nos pólos de apoio presencial, e as demais atividades são realizadas em ambientes virtuais.

Verificou-se um total de, aproximadamente, 1.121 polos de apoio presencial ligados as onze IES, ofertando o curso de Serviço Social nos processos seletivos do ano de 2009. Todavia, a distribuição dos polos também apresenta suas disparidades regionais: a Região Sudeste permanece monopolizando o cenário da educação superior no que diz

respeito à quantidade de polos e cursos de Serviço Social a distância; em contrapartida, a Região Norte é a que apresenta a menor quantidade de polos de apoio presencial de graduação a distância em Serviço Social.

Considerações para o debate

Constatou-se que a reformulação da educação superior em curso, que tem origem nos ditames do governo de Fernando Henrique Cardoso e que, atualmente, é conduzida pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, não só mantém como aprofunda o padrão dependente da educação superior historicamente vigente em nosso país.

Por um lado, há potenciais aspectos que provocaram mudanças positivas na qualidade da educação brasileira; em contrapartida, muitos outros que apontam um retrocesso no cenário educacional, quer por forças ideológicas, por inexistência de financiamento ou por falta de vontade política – contexto que baliza o anacronismo do sistema educacional brasileiro.

Essa nova fase da “reforma universitária” consentida pelo capital reafirma o “colonialismo educacional” e a inserção capitalista dependente do Brasil, na economia mundial, pautada, como afirma Lima (2005, p. 7), no binômio imperialista-dependência.

...o ensino a distância, no caso do Serviço Social, não cumpre com a diretriz que o Governo Federal estabeleceu de alargamento da rede pública do ensino superior...

A educação, sendo uma política social regulada pelo Estado, atualmente é conduzida pelas diretrizes de um governo neoliberal e de uma sociedade globalizada, movimento que afirma o propósito de tratá-la como uma mercadoria rentável, não mais como um direito concedido à sociedade, como afirmam a Constituinte de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Nesse cenário, onde há diversas mudanças de paradigmas, a discussão entre o público e o privado e as reflexões acerca da política educacional brasileira tornam-se ainda mais polêmicas e controversas.

Ao se completarem dez anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e após a “Década da Educação” instituída pela própria LDB em seu artigo 87, verifica-se o grande incentivo que o Governo Federal trouxe à iniciativa privada, principalmente no que diz respeito à oferta de vagas no ensino superior. Isso seria louvável, se o foco dessa ação não fosse a ampliação do número de estudantes neste nível de ensino, ao invés do investimento na abertura de vagas em IES públicas.

No tocante à formação superior em Serviço Social, constatou-se que esses cursos não ficaram isentos da dinâmica governamental de mercantilização do ensino superior brasileiro, traduzindo a especulação do empresariado na oferta de cursos mais baratos, como os considerados de ciências humanas, por não obrigarem ao investimento, por exemplo, em equipamentos e laboratórios.

O estudo da evolução das Escolas de Serviço Social (ESSs) mostrou que a expansão dessas unidades de ensino seguiu as tendências da política educacional brasileira de alargamento das IES privadas e não universitárias. Esse movimento teve início no período da Ditadura Militar, em que já não havia mais o monopólio da Igreja Católica na criação das ESSs, e encontrou seu ápice nos governos de Fernando Henrique Cardoso e, recentemente, com o os ditames da gestão de Luiz Inácio Lula da Silva.

Nessa perspectiva, cabe, então, buscar resposta à questão: expansão, nesse caso, é sinônimo de democratização e qualificação?

A expansão, ainda que tenha sido a marca da “Década da Educação”, está distante de alcançar uma demanda razoável da faixa etária estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, que estabelece o atendimento de 30% da faixa etária entre 18 e 24 anos no ensino superior e 40% das matrículas neste nível de ensino em instituições públicas. Além disso, trata-se de uma expansão focada em IES privadas e não universitárias, sem envolvimento com a produção de conhecimento.

A LDB também concedeu em suas diretrizes o reconhecimento legal da educação a distância em todos os seus níveis de ensino, além de garantir o incentivo do

poder público para essa modalidade. Além disso, o EaD passou a ter grande relevância para a educação superior, em decorrência da crescente acessibilidade às tecnologias de informação, principalmente à Internet.

Atualmente, a formação a distância é a modalidade que mais cresce no ensino superior do país. O Ministério da Educação informou que, em 2008, o número de estudantes de graduação alcançou mais de 760 mil alunos, um aumento de 91% em relação a 2007.

Essa situação de expansão revela uma discrepância na oferta de educação no país, visto que o ensino a distância é feito por meio de tecnologias como a Internet. Professores e alunos não precisam estar juntos no mesmo local ou em determinada hora para as aulas. O EaD prescinde, portanto, da presença física e temporal em um local para que ocorra educação – circunstância que perde em convívio humano, social e em troca de diálogos e experiências.

No caso da formação a distância do Serviço Social, como garantir a capacidade crítica de apreensão da realidade, entendendo tal realidade como uma totalidade que se produz e reproduz no cotidiano, se não há contato com o cotidiano?

Outro aspecto que merece complacente atenção é o fato de que a população brasileira nem sempre apresenta as condições mínimas de formação básica para acompanhar com certa autonomia e visão crítica a dinâmica de um curso de graduação a distância. Além disso, a população mostra-se deficiente no que se refere às condições materiais e estruturais que um curso baseado em recursos tecnológicos requer, como equipamentos de informática em casa e um bom sinal de Internet.

O governo federal afirma que o investimento na expansão dos cursos de graduação tem por finalidade a ampliação pública da educação superior, considerando os processos de democratização do acesso e a interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior.

No processo analítico da dinâmica de expansão dos cursos de Serviço Social a distância, constatou-se que o governo federal não cumpre com seus objetivos de ampliação de acesso ao ensino superior à população que reside no interior do país e de expansão das IES públicas.

Essa situação, indefinida em muitos aspectos, demanda uma investigação sobre as questões que envolvem a educação a distância no momento e os desafios

crecentes que elas representam para o sistema de educação superior como um todo. Não se nega a importância de discutir as intencionalidades de sua inserção no sistema de educação superior, mas defende-se a necessidade de refletir sobre as melhores estratégias para lidar com a realidade da inserção do EaD, que avança velozmente.

Os dados apresentados não pretenderam esgotar o assunto, mas sim, chamar a atenção para o desafio

dos que pensam, elaboram, implementam e defendem uma formação superior pública de qualidade e pretendem ultrapassar o discurso da denúncia, colocando em prática as propostas de alteração da realidade educacional brasileira. **Pv**

Ana Cristina Borges Pimenta é Mestre em Serviço Social pela PUCSP. Assistente Social da Petróleo Brasileiro S/A – Regional São Paulo-Sul (Petrobras).

Notas

1 Entende-se por IES: Instituições do Ensino Superior.

2 O último censo divulgado pelo INEP refere-se ao ano de 2007. O resumo técnico e as sinopses relativas ao censo de 2008 ainda não foram divulgadas pelo INEP.

3 O Centro Universitário Newton Paiva (Belo Horizonte - MG) não está ofertando o curso de Serviço Social em 2009.

4 A Universidade do Tocantins (UNITINS) localizada em Palmas – TO oferecia graduação a distância em Serviço Social, todavia, em 2009 foi descredenciada pelo MEC para ofertar cursos a distância.

Referências Bibliográficas

- ANUÁRIO brasileiro estatístico de educação aberta e a distância. 4. ed. São Paulo, Instituto Monitor, 2008.
- COSTA, Lucia Cortes da. *Os impasses do estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil*. Ponta Grossa, UEPG; São Paulo, Cortez, 2006.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.
- GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Revista Educação e Sociedade de Campinas*, São Paulo, v. 29, n. 105, set./dez. 2008.
- HADDAD, Sérgio et al (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 2008.
- INEP. Cadastro nacional das instituições de educação superior. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.educacao-superior.inep.gov.br/>>. Acesso em: 6 jun. 2009.
- INEP. Censo da educação superior 2006. Brasília, DF, [2007]. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2009.
- LIMA, Kátia. Reforma da educação superior e educação a distância: democratização do acesso ou subordinação das instituições públicas de ensino superior à ordem do capital? *Cadernos Especiais*, n. 33, 2006. Disponível em: <www.assistentesocial.com.br>. Acesso em: 06 jun. 2009.
- NOGUEIRA, Oracy. *Pesquisa social: introdução às suas técnicas*. São Paulo, USP, 1968.
- PEREIRA, Larissa Damer. *Educação e serviço social: do profissionalismo ao empresariamento da formação profissional*. São Paulo, Xamã, 2008.
- . Mercantilização do ensino superior e formação profissional em Serviço Social: em direção a um intelectual colaboracionista? *Revista Agora: políticas públicas e serviço social*, Rio de Janeiro, a. 3, n. 6, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.assistentesocial.com.br/>>. Acesso em: 6 de junho de 2009.
- PETERS, Otto. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. São Leopoldo (RS), UNISINOS, 2004.
- RANIERI, Nina Beatriz. *Educação superior, direito e estado na lei de diretrizes bases: lei no. 9.394/96*. São Paulo; EDUSP, FAPESP, 2000.
- TANGO, Roberto. *EaD: contribuições para o ensino médio, profissionalizante e superior no Brasil e no Peru*. Tese (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- VIEIRA, Evaldo Amaro. *Sociologia da educação*. São Paulo, FTB, 1996.
- . *Os direitos e a política social*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2007.
- VIEIRA, Sofia Lerche. O público e o privado na educação: cenários pós LDB. In: Iria Brzezinski. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo, Cortez, 2008, v. 1, p. 77-98.
- WEREBE, Maria José. *Grandezas e misérias da educação brasileira: 30 anos depois*. São Paulo, Ática, 1997.



UMA EDUCAÇÃO DE MUITO (E TAMBÉM DE POUCO) VALOR: COMO (NÃO) FORMAR PROFESSORES NO BRASIL

NATANIÉL DAL MORO

Não há como negar que existe uma educação feita para a elite e outra que se destina às pessoas comuns. A maior parte dos brasileiros ainda não consegue se localizar em relação às normas, regras e leis existentes na sociedade dita civilizada, muitas delas, frutos da educação formal e institucionalizada que intenta e consegue mesmo deixar de fora este “tipo de gente”. Essas pessoas, por sua vez, ficam perdidas e, não menos, são ludibriadas na empreitada de sobreviver num mundo conceituado pelos adjetivos: moderno, atual, contemporâneo.

A elite brasileira soube e sabe historicamente muito bem como socializar entre os seus alguns saberes e como impedir o acesso a outros. Em razão disso é que se deve pensar a educação, no Brasil, como mais uma das propriedades da elite nacional, não como um

bem social e coletivo. Essa mesma elite sabe também que tipo de educação coloca em risco a sua hegemonia, os seus interesses e valores, e que educação deve ser disponibilizada para o grosso da população brasileira, afinal, determinados tipos de educação não servem para quase nada, pelo menos para os sujeitos que adquirem esse tipo de educação. Já para quem vende, a questão é bem outra. E o quanto se vende esse tipo de educação sem valor pelo Brasil afora e adentro. E, o pior, ainda tem muita gente que compra esse tipo de educação. Mas qual tipo?

Esse texto objetiva discutir justamente esta problemática: o tipo, na verdade, a qualidade da educação superior vendida por Instituições de Ensino Superior (IES) que atuam na Educação a Distância (EaD) pós-Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em particular no campo das licenciaturas em áreas das ciências humanas. Não menos, o presente trabalho intenta fazer também uma reflexão a respeito da formação educacional ministrada para estes acadêmicos-clientes por meio da externalização de situações ditas educacionais, uma vez que o autor deste artigo presenciou a “vida acadêmica” de duas graduandas do curso de Letras de uma dessas instituições de EaD on-line.

1. Mercado educacional e viabilização das empresas de ensino privado

A LDBEN – Lei n. 9.394 (Brasil, 2000), promulgada em dezembro de 1996, é sem dúvida um marco de grande e positivo relevo na história da educação privada no Brasil. Até as décadas de 1970 e 80, mesmo depois do processo de expansão do ensino superior privado que se iniciou nos anos de 1960 (Martins, 1989), apenas cidades de grande e médio portes tinham IES privadas/particulares; com as públicas, o processo não diferia muito. Quem residia no interior e desejava estudar tinha de se transferir para cidades que possuíam relativa população. Cidades pequenas, neste sentido, eram locais impróprios, não chamativos para a existência de IES.

A viabilização financeira das IES privadas era de fato custosa: faltavam alunos e sobravam contas. A oferta dos então chamados cursos de nível superior abarcava em geral áreas que necessitavam quase exclusivamente de professor e de giz; cursos que careciam de laboratórios não atraíam tanto a atenção dos empresários do ensino, já que as instalações e a manutenção geravam ainda mais custos.

A saída para os empresários da educação superior, muitos deles religiosos, estava então na oferta de cursos mais em conta, tais como os de licenciatura em Pedagogia, História, Letras e Geografia e os de bacharelado em Serviço Social, Direito e Administração. Raramente as faculdades privadas ofereciam mais do que isso.

Cursos de extensão e pesquisas mais apuradas eram pouco comuns nestas IES. Mestrado e doutorado quase nunca, especialização de vez em quando, e ainda assim com verbas públicas, geralmente da CAPES ou do

CNPq. A própria legislação educacional também não exigia dessas instituições a prática de pesquisa, apenas a realização de atividades de extensão: cursos de curta duração, seminários e palestras, dentre outras tarefas que eram ofertadas aos discentes como formação complementar. Detalhe importante: os cursos eram ministrados, todos eles, de forma presencial. Nem se falava na possibilidade de o aluno fazer um curso de nível superior sem assistir aulas, fazer provas, entregar ele mesmo os trabalhos, estar presente na IES.

Com a vigência da LDB, essa realidade foi aos poucos transformada, e este “aos poucos” foi algo bem rápido. O mundo educacional dos anos 90 do século XX já não pode mais ser verificado em seus moldes estruturantes, a menos que se recorra ao passado, à memória. A grande proposta política e social da LDB residia no fato de esta lei determinar o início e o término da Década da Educação no Brasil¹.

Docentes com curso superior incompleto, magistério ou mesmo com apenas os antigos 2º ou 1º graus, por vezes também incompletos, continuam ministrando aulas no Brasil.

Os professores que atuavam na Educação Básica (antigos 1º e 2º graus) e que ainda não eram formados em curso de graduação em licenciatura plena tinham de, entre os anos de 1997 e de 2006, concluir este nível para não serem impedidos de lecionar. Na prática, isso não ocorreu. Docentes com curso superior incompleto, magistério ou mesmo com apenas os antigos 2º ou 1º graus, por vezes também incompletos, continuam ministrando aulas no Brasil².

A LDB sinalizou que deveriam ser encontradas formas de se resolver a questão da formação inicial e continuada de professores. Já faz décadas que o EaD

é praticado, seja por meio de correspondências, seja via tecnologias e suportes midiáticos como o rádio e a televisão. Em meados do século XX, no então Estado de Mato Grosso³, houve pessoas que, ouvindo programas radiofônicos transmitidos de Campo Grande pela Rádio Educação Rural Ltda., foram alfabetizadas nas primeiras letras⁴.

Utilizar a EAD foi o caminho mais fácil para resolver esta tarefa⁵. No Estado de Mato Grosso do Sul, foram criados inicialmente cursos de licenciatura modular, realizados de forma semipresencial. O aluno tinha aulas no período das férias e do recesso escolar. Enquanto os educandos dos cursos normais tinham aulas de segunda à sexta-feira, os discentes dos cursos modulares, por sua vez, assistiam aulas nos períodos matutino e vespertino.

No restante do tempo, faziam outras atividades, além, é claro, de serem professores da Educação Básica. Em síntese, a formação extraclasse calcava-se na feitura de trabalhos que eram remetidos ainda via correspondência impressa para os docentes das IES. A Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), localizada na cidade de Campo Grande (MS), ofereceu a partir de 2001 vários cursos de licenciatura por meio dessa modalidade de ensino. A Universidade do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), hoje Anhanguera-UNIDERP, também ofereceu, meses depois, cursos de licenciatura nesses moldes.

Os professores das respectivas graduações – História, Pedagogia, Normal Superior, Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa – elaboraram uma espécie de apostila para servir de guia introdutório para os acadêmicos. Por vezes, este material era o próprio início-meio-fim do que era visto nas aulas. Afirmando isso por ter presenciado muitas acadêmicas-professoras descrevendo o cotidiano universitário que passaram a vivenciar quando do retorno aos bancos escolares, algumas vinte ou até quase trinta anos distantes de um saber “mais atualizado”.

A clientela constituía-se majoritariamente de professoras que possuíam apenas o magistério. Boa parte das acadêmicas vinha de cidades que distavam a um raio de 250 km de Campo Grande, embora alguns estudantes fossem das Regiões Norte e Nordeste e, também, do interior do Estado de São Paulo. Naquela época, ano de 2001, havia poucas IES no Brasil que praticavam esta

modalidade de ensino. Uma delas era a UCDB; a outra, de que tenho notícia, estava no Estado do Maranhão.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) possuía uma licenciatura na cidade de Aquidauana (MS) que foi criada com o intento de formar exclusivamente docentes indígenas. Na UCDB, via cursos modulares, formaram-se vários professores indígenas. Algumas escolas estaduais existentes em aldeias, como a Córrego do Meio e a Buriti (municipalidades de Dois Irmãos do Buriti e de Sidrolândia), possuem desde o ano de 2005 apenas professores índios ministrando aulas.

Este tipo de ensino, contudo, não vingou na UCDB. Sua descontinuação foi devida não ao fator financeiro, uma vez que os alunos tinham aulas apenas em duas temporadas, porém pagavam boletos de matrícula e de mensalidades todos os meses. O valor destes era em torno de um terço do valor mensal de um curso de graduação em licenciatura realizado de forma presencial (Moro e Bittar, 2003, p. 10).

A popularização da Internet foi, seguramente, um fator-chave para esta reordenação da forma de ministrar aulas no Brasil. Porém, os resultados não foram, nem são muito animadores para os futuros professores e professoras, pelo menos tendo em vista a realidade que observo desde meados do ano de 2007. Já para os empresários da educação superior a realidade é bem outra: crescimento e lucros são as coisas mais visíveis.

2. LDBEN e educação a distância on-line: pagar para não aprender?

Em 2002, 90% dos cursos de EaD on-line eram voltados para formar professores (Moran, 2002, p. 254). Com a ajuda da tecnologia computacional, agora há IES em todos os lugares, cursos e mais cursos, inclusive de pós-graduação *lato sensu*. A maior parte dos cursos de especialização realiza atividades quinzenais, e os de graduação possuem trabalhos semanais (apenas uma vez por semana), tudo feito pela Internet.

O movimento inicial da educação a distância, o de proporcionar formação regular e continuada aos professores em exercício (os professores leigos), é repleto de mérito e, porque não dizer, de êxito. Não se pode falar o mesmo, entretanto, do

que veio depois, quando os cursos de formação de professores passaram a disputar os alunos dos cursos presenciais, substituindo a sala de aula pela formação em trânsito, descolada dos espaços tradicionais de ensino-aprendizagem (Giolo, 2008, p. 1.224-1.225).

Quando ingressei na Educação Superior no ano 2000 e, no ano seguinte, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UCDB para desenvolver pesquisa com foco na história e no desenvolvimento da educação superior/formação de professores no Estado de Mato Grosso do Sul, a maior parte da academia não cogitava a possibilidade de haver um *boom* de cursos oferecidos a distância e de forma on-line por tantas IES, tal como se verificou a partir do ano de 2004.

Na verdade, os cursos de graduação a distância on-line têm, quando muito, apenas o elemento ensino, ficando bem longe da extensão e, mais ainda, da pesquisa.

O número de instituições existentes no Estado de MS que atuavam no campo da educação presencial estava concentrado sobremaneira nas cidades de Campo Grande (capital de MS), Corumbá, Três Lagoas, Ponta Porã, Dourados, Naviraí, Aquidauana, todas com mais de 50 mil habitantes. Fora dessas cidades, praticamente não havia instituições privadas oferecendo cursos de graduação (Moro e Bittar, 2003).

Além disso, as IES públicas, na época representadas pela UEMS e pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)⁶, possuíam a maior parte dos cursos de licenciatura do Estado, ofertando também majoritária percentagem do total de vagas para tais cursos. Em específico, a UFMS sempre fez uma política que priorizou a criação de cursos de li-

cenciatura. Em certas épocas, sobretudo na década de 1980, em torno de 50% das vagas desta IES destinavam-se a formar futuros educadores.

A UEMS trabalhava inclusive com uma política rotativa de cursos, independentemente de serem de licenciatura ou de bacharelado; quando havia profissionais além da demanda na região, o curso era transferido para outra localidade do Estado, a fim de sanar o déficit de profissionais daquela região.

A partir de 2004 e, sobretudo, de 2005 em diante, a territorialização das IES no Mato Grosso do Sul tornou-se outra. Hoje, não há praticamente uma cidade sequer do Estado que não tenha várias instituições.

São IES de todos os cantos do Brasil. Um dos objetivos que todas possuem em comum é o de “formar alunos”; vale frisar que, no entanto, também cobram por este “formar alunos”. O processo seletivo também é diversificado: umas fazem redação com tema livre, outras provas on-line em horário escolhido pelo vestibulando e algumas trabalham com entrevistas para selecionar os alunos. Certas instituições refazem até o processo seletivo para possibilitar que mais pessoas (que não deixam de ser clientes) tenham acesso ao que se diz ser “educação superior”.

Grosso modo, os estudantes afirmam que “fazem universidade”. Na verdade, os cursos de graduação a distância on-line têm, quando muito, apenas o elemento ensino, ficando bem longe da extensão e, mais ainda, da pesquisa. A característica essencial da Universidade é a materialização do tripé ensino-extensão-pesquisa, mas pelo que se pode observar isso não ocorre com a adequada constância nestes cursos de EaD; quando ocorre deixa muito a desejar, em especial do ponto de vista pedagógico⁷.

A instalação física destas IES nos municípios de Mato Grosso do Sul, em particular no caso da cidade de Sidrolândia⁸, se deu com o apoio do poder público. No caso da Universidade Paulista (UNIP), o polo de apoio aos acadêmicos está localizado no segundo piso da Biblioteca Pública da cidade, espaço que abriga computadores doados pelo poder público federal para promover a inclusão digital dos discentes da Educação Básica. Contudo, este mesmo aparato

tecnológico serve de instrumental para que os acadêmicos da EAD realizem suas atividades via Internet. Dito de outra forma, os estudantes da Educação Básica acabam por ter que dividir os computadores com os universitários.

De 2001 a 2004, a cidade de Sidrolândia contou com curso de graduação da UNAES⁹. O Centro Universitário de Campo Grande (UNAES) ofereceu o curso de Pedagogia para uma clientela formada em geral por professoras que tinham apenas o magistério e já atuavam na rede municipal de ensino do município. As aulas eram diárias e os professores que ministravam as disciplinas vinham quase todos da cidade de Campo Grande.

Na época, o poder municipal também auxiliou a instituição, tanto que cedeu o espaço físico da Escola Municipal Olinda Brito de Souza para a realização das aulas. Depois da conclusão da primeira e única turma, o referido curso foi desativado em razão da falta de alunos e da realidade do mercado educacional depois da popularização da educação a distância no Brasil. Neste mesmo espaço funciona, desde 2007, um polo da hoje chamada Universidade Anhanguera-UNIDERP Interativa.

Em convênio com a Prefeitura de Sidrolândia, a UNAES ofereceu também, de 2004 a 2005, um curso de especialização para educadores da rede municipal. Quase todos os acadêmicos, a maior parte do sexo feminino, obtiveram bolsas de estudos parciais, que cobriam em torno de 50% do valor da mensalidade. A outra parte do valor era descontada já na própria folha de pagamento, visto que as alunas eram majoritariamente funcionárias e concursadas da rede municipal de ensino. Isso representou inadimplência próxima de zero para a instituição. Portanto, um ótimo negócio, do ponto de vista empresarial.

Grande parte das monografias abordou a problemática da educação das crianças e dos adolescentes em ambiente escolar, na família e, em menor parte, na sociedade. Jean Piaget foi, com certeza, o teórico mais utilizado pelas pós-graduandas para formular os projetos, conduzir reflexões, análises e pesquisas, além de nortear as interpretações dos dados que coletaram em pesquisas de campo. Infelizmente, as monogra-

fias não foram disponibilizadas para a comunidade educacional de Sidrolândia e, pasmem, nem mesmo *on-line*.

Em 2009, há apenas IES a distância na cidade, tais como: Sistema Educacional Eadcon, Grupo Educacional UNINTER, UNISA, UNIP, ULBRA e Anhanguera-UNIDERP. A parcela mais significativa dos cursos de especialização visava a aprimorar a mão-de-obra local nos mais variados e possíveis assuntos. Pode-se fazer pós em marketing educacional, psicopedagogia, formação do professor para o ensino superior, gerenciamento estratégico, relações públicas

A grande questão que está cada dia mais latente, pelo menos para quem se preocupa com a formação destes educadores que estão fazendo ou já concluíram a graduação por meio de EaD e de forma on-line, reside na qualidade destas licenciaturas...

e, no campo do Direito, há uma infinidade de opções. Assim como na pós, na graduação o período de inscrições é quase que perene. Sempre que se abre o site das instituições de EaD, veem-se as seguintes mensagens: "Inscrições abertas" e "Últimos dias".

A grande questão que está cada dia mais latente, pelo menos para quem se preocupa com a formação destes educadores que estão fazendo ou já concluíram a graduação por meio de EaD e de forma on-line, reside na qualidade destas licenciaturas; alguns alunos-professores podem ensinar mais do que aprenderam, mas no geral o restante ensina mesmo só o que lhes foi ministrado.

Mas qual é a qualidade desses cursos? O que ensinam? Como ensinam? Afinal, que tipo de professores estas IES titulam ao término da graduação?

Não há como afirmar que todas as IES oferecem cursos de má qualidade; por outro lado, também não se pode alardear que todos os cursos possuem qualidade aceitável, que são dignos de mérito, quando comparados com determinadas graduações presenciais. Na recente e ainda pouco estudada situação

Há casos de alunas que, em apenas um período... em tempo aproximado de no máximo quatro horas-aula, fizeram prova versando sobre o conteúdo de quinze disciplinas da graduação de Letras.

destas licenciaturas, alguns caminhos são válidos para que se possam iniciar análises qualitativas a respeito do que se processa nestes cursos: observar de modo pontual as atividades dos alunos é um dos meios eficazes para externar condutas e, depois, estabelecer parâmetros comparativos entre os cursos de EaD on-line e os presenciais.

O aparato terminológico do EaD on-line já é muito rico em conceitos. A tecnologia empregada também consegue suprir as demandas pedagógicas essenciais. O capital humano dos cursos possui diversos profissionais envolvidos, cujas tarefas consistem desde em guiar os alunos para que imprimam os boletos das mensalidades até em sanar dúvidas e orientar os discentes na elaboração dos relatórios de estágio ou mesmo na escrita da monografia.

Teleconferências, videoconferências, trabalhos monitorados, vivências educativas e oficinas culturais, além de estágio e, em algumas IES, trabalho monográfico são as principais atividades destes cursos. Algumas graduações contam com material pedagógico de apoio, as populares apostilas¹⁰.

Há alunos que tentam, mas não conseguem, ser orientados pelos professores das unidades-polo. Muitos são reprovados pelo simples fato de não terem preenchido ou não saberem como preencher e enviar corretamente os questionários on-line que lhes garantiriam a presença virtual no curso. Contudo, a questão mais pavorosa neste processo é relativa ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Os alunos assistem aulas via Internet (ensino), preenchem questionários com múltiplas alternativas (aprendizagem) e fazem provas objetivas que contêm as mesmas questões antes respondidas (avaliação). Há casos de alunas que, em apenas um período (neste caso o noturno), em tempo aproximado de no máximo quatro horas-aula, fizeram prova versando sobre o conteúdo de quinze disciplinas da graduação em Letras¹¹.

Considerações finais

Procurei relatar neste artigo apenas um pouco da experiência com a qual tive e tenho contato, já que uma das duas acadêmicas mencionadas é minha própria mãe. Na medida do possível, eu faço papel de professor presencial, orientando-a em assuntos mais amplos e direcionando-a a buscar ajuda em questões mais particulares, das quais não tenho conhecimento. Já para a outra acadêmica, restam-lhe mais dúvidas do que uma formação docente adequada.

Em todo o Brasil, há muitos e muitos casos como esses. Gostaria que isso fosse apenas uma problemática pontual, no entanto, não o é. Pesquisas demonstram que, em geral, os cursos de graduação, licenciaturas on-line, são um fracasso, da perspectiva pedagógica. Cabe então, e urgentemente, repensar esta política deflagrada com a vigência da LDB/96, uma vez que a formação de professores não ocorre de modo adequado. Em síntese, professores são titulados, mas será que podem, de fato, formar seus educandos, haja vista a formação que tiveram? **Pv**

Nataniél Dal Moro é Doutorando em História (PUC-SP) e editor-assistente da Revista Cordis. Bolsista CAPES. E-mail: natanieldalmoro@bol.com.br

Notas

1 “A partir de 1998, observa-se um crescente envolvimento de Instituições de Ensino Superior com cursos de educação a distância. As solicitações de autorização ao Ministério de Educação foram, em sua [...] maioria, 80%, para cursos de graduação de formação de professores, principalmente de Pedagogia e Normal Superior. Os atuais professores do ensino fundamental são o público alvo principal destes cursos, na medida em que sejam afetados pelo artigo 87, § 4º, da LDB, o qual estabelece que, até o final da Década da Educação, ou seja, 2006, somente serão admitidos “professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.” (Moran, 2002, p. 251-252)

2 Parte dos alunos que ingressaram no Programa de Formação Continuada PEC Formação Universitária da PUC-SP, terceira edição, possuíam “[...] uma frágil formação escolar.” (Allegretti, Hessel & Pesce, 2009, p. 59).

3 Antes de 11 de outubro de 1977, o território que hoje compõe o espaço físico do Estado de Mato Grosso do Sul (MS) era chamado de sul de Mato Grosso. Naquela época, a capital do estado de Mato Grosso estava na cidade de Cuiabá. Com a divisão político-administrativa ocorrida em 1977, surgiu um novo estado nesta região sul; a capital desta unidade federativa passou a ser na cidade de Campo Grande.

4 Ver Cunha, 2003. Sobre a importância do rádio como veículo de comunicação e também de alfabetização, ver Assumpção, 2003.

5 “Desde o surgimento da educação a distância, as diferentes tecnologias incorporadas ao ensino contribuíram para definir os suportes fundamentais das propostas. Livros, cartilhas ou guias especialmente redigidos foram as propostas iniciais; a televisão e o rádio foram os suportes da década de 70; os áudios e vídeos, da década de 80. Em nenhum caso tais tecnologias substituíram os livros, tanto os especialmente produzidos para os programas a distância como a bibliografia utilizada. No entanto, a particular conjugação de meios tecnológicos caracterizou cada um dos programas da modalidade. Nos anos 90, a incorporação de redes de satélite, o correio eletrônico, a utilização da Internet e os programas especialmente projetados para os suportes informáticos aparecem como os grandes desafios dos programas na modalidade. O lugar que se atribuiu aos suportes no processo do ensinar, as relações entre estes suportes e os tipos de processamento didático foram temas de estudo e debate ao longo das diferentes experiências na educação a distância.” (Litwin, 1999, p. 17-18).

6 Em 2006, foi criada a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), resultado de uma divisão, sobretudo física, da própria UFMS.

7 Em texto publicado no Brasil em meados de 1999, Edith Litwin já sinalizava para a possibilidade de materialização desta problemática no campo da EAD on-line: “As modernas tecnologias podem resolver muitas de nossas preocupações com relação ao conhecimento, já que representam poderosas ferramentas de resolução das compreensões e podem construir melhores pontes entre o conhecimento disponível e as atuações necessárias para sua utilização. Mas não quer dizer que os últimos desenvolvimentos da tecnologia, como luzes coloridas, vão resolver essas questões. As novas tecnologias causam impacto na cultura de todas as sociedades, desde os setores mais ricos até os mais carentes e marginalizados. Em qualquer uma das situações, o agir com a tecnologia pode implicar a implementação de excelentes propostas para a resolução do acesso ao conhecimento ou a utilização de outras empobrecedoras. Em todos os casos, o desafio consiste em gerar material no qual as propostas de ensino rompam fórmulas prontas e gerem desafios cognitivos aos estudantes.” (LITWIN, 1999, p. 19).

8 Cidade com população de, aproximadamente, 40 mil habitantes, localizada na Serra de Maracaju, no centro do Estado de MS, distante cerca de 65 km da capital Campo Grande. A base econômica é de longa data a pecuária; desde a década de 1970, a agricultura e, mais recentemente, anos 1990, também a agroindústria, em especial a avícola.

9 A sigla UNAES não correspondia ao conteúdo, pois a referida instituição não era uma universidade de fato. O U do início da sigla funcionava como um chamariz para qualificar esta IES, sobretudo midiaticamente. Na realidade, era apenas uma Faculdade, e não uma Universidade.

10 Estas apostilas, algumas impressas e outras apenas disponibilizadas na Internet, mas somente para quem é aluno ou possui senha de acesso, são elaboradas pelos próprios professores virtuais. Constituem-se de um resumo de textos clássicos, muitas citações, menções a sites; escritos resultantes de pesquisa de campo são poucos, praticamente inexistentes. Há apostilas que apenas reproduzem exercícios/questões de concursos dos mais diversos. Contudo, estes materiais são muito importantes do ponto de vista da produção científica (e da não-aplicação de recursos financeiros em pesquisa): na prática, estas publicações são, inevitavelmente, publicações e, como tal, as IES que viabilizam as publicações também ganham, já que publicar é uma exigência legal. Ademais, todas as IES devem publicar; publicar produz status para a instituição, mesmo quando se publica apostila. Por meio dessas publicações, que em geral não são propriamente originárias de “pesquisa”, esta obrigação é sanada e, ainda por cima, custa pouco, pois são os próprios alunos que pagam direta ou indiretamente pelo material; pagam de forma separada pelo impresso, ou então o valor é incluso no boleto.

11 Refiro-me aqui em específico a duas estudantes de Letras; de uma turma composta por aproximadamente vinte acadêmicos, cujo início se deu no segundo semestre de 2007, hoje (outubro de 2009), restam apenas estas duas graduandas efetivamente matriculadas. O restante dos alunos trancou o curso ou desistiu de fazer a licenciatura.

Referências bibliográficas

ALEGRETTI, Sonia; HESSEL, Ana; PESCE, Lucila. Formação online: contexto, sujeitos e processos de interação. In: _____; _____; _____ (Orgs.). *Formação online de educadores: identidade em construção*. São Paulo, RG, 2009, p. 31-62.

ASSUMPCÃO, Zeneida Alves de. O rádio ontem e hoje: promotor de educação e de cultura. 23 p. In: I Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho – Mídia brasileira: 2 séculos de história. Rio de Janeiro-RJ, jun. 2003. Gt. 2 – história da mídia sonora. Disponível em: <www.redealcar.jornalismo.ufsc.br/anais/gt2_sonora/o%20r%20E1dio%20ontem%20e%20hoje.doc>. Acesso em: 19 out. 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9.394/1996. Brasília, Senado Federal, 2000.

CUNHA, Raquel Silva da. *A Rádio Educação Rural como veículo de comunicação para alfabetização e a utilização do Movimento de Educação de Base-MEB (1959-1979)*. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – Curso de História, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2003.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. In: *Educação & sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008, p. 1224-1225.

LIMA, Claudia Maria de; GRÍGOLI, Josefá Aparecida Gonçalves; BARROS, Helena Faria de. A educação a distância e o desafio da formação do professor reflexivo: um estudo sobre as possibilidades da EAD na formação pedagógica de professores universitários. 15 p. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd – Novo governo. Novas políticas? Poços de Caldas (MG), out. 2003. Gt. 16 – educação e comunicação. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/claudiamariadelima.rtf>. Acesso em: 19 out. 2009.

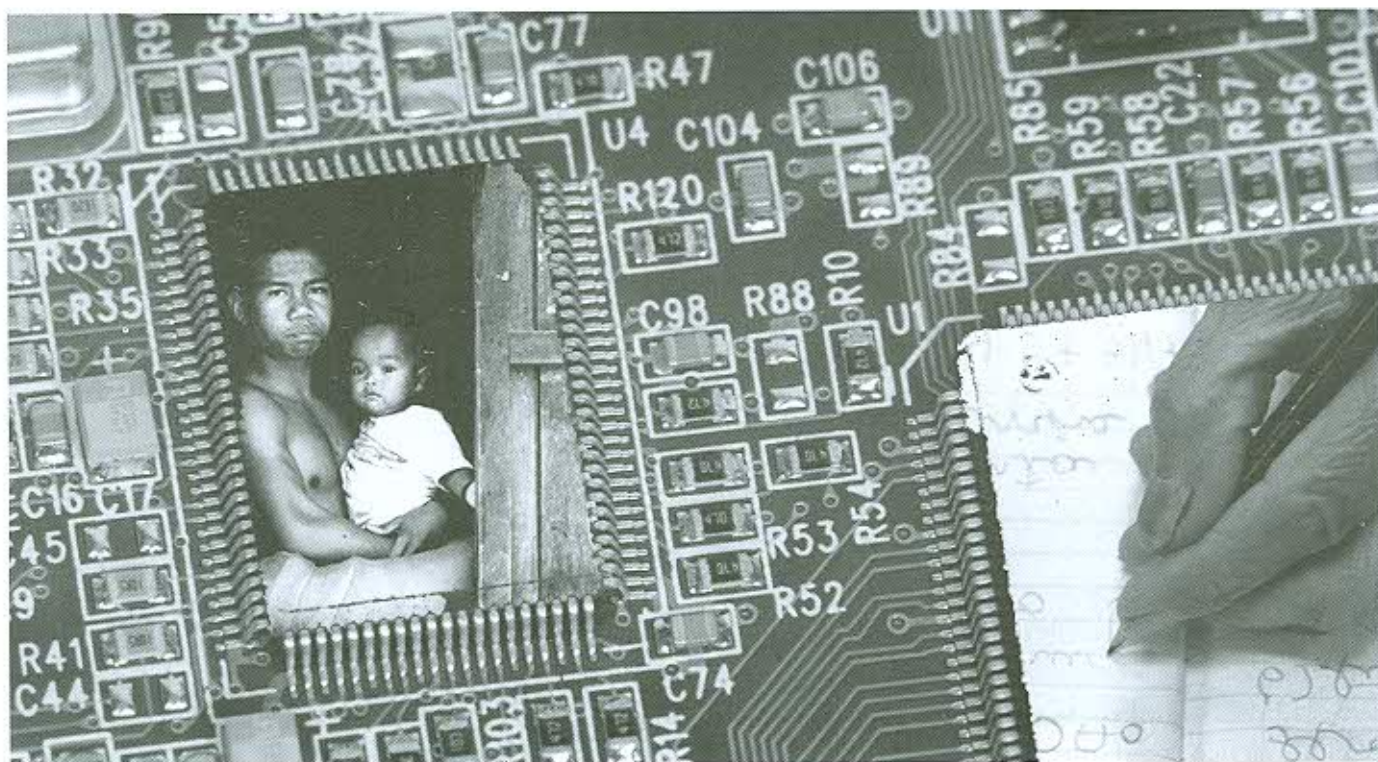
LITWIN, Edith. Desafios, recuos e perspectivas da educação a distância. In: *Pátio: Revista pedagógica*, Tema: Tecnologias educacionais para além da sala de aula. Porto Alegre, Artmed, ano 3, n. 9, p. 16-19, maio/jul. 1999, p. 17-18

MARTINS, Carlos Benedito. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, Carlos Benedito (Org.). *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo, Brasiliense, 1989, p. 11-48.

MORAN, José Manuel. A educação superior a distância no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). *Educação superior no Brasil*. Brasília, CAPES/IESALC-UNESCO/GEU-UFRGS, 2002, p. 251-274.

MORO, Nataniél Dal; BITTAR, Mariluce. A LDBEN – Lei n. 9.394 – como marco na política de educação superior e na formação docente em Mato Grosso do Sul. Relatório final de pesquisa desenvolvida entre os anos de 2002 e 2003 e financiada com bolsa do PIBIC/UCDB/CNPq. Campo Grande, 2003.

MORO, Nataniél Dal; BITTAR, Mariluce. Educação superior e formação de professores em Mato Grosso do Sul 1979/1999. In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento (Org.). *Trabalho docente: os professores e sua formação*. Campo Grande, UFMS, 2003, p. 15-33.



ENSINO A DISTÂNCIA, UM DESAFIO À FORMAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS

TALITA TECEDOR

No último período, em meados dos anos de 1990, a educação no ensino superior tem passado por transformações significativas em diferentes perspectivas, tais como a Reforma Universitária – REUNI –, o Programa Universidade para todos – PROUNI – e a ampliação do ensino privado, do ensino sequencial e do Ensino a Distância – EaD. Analisar as diferentes dimensões destes projetos e suas incidências na formação e prática profissional vem se tornando fundamental para a categoria profissional. Compreender este processo, da sua particularidade à sua totalidade, passou a ser uma ferramenta fundamental para nossa luta e nossa organização.

Para tanto, demonstrar a preocupação de assistentes sociais com a formação de estudantes no ensino a distância não é tarefa fácil, pois o Serviço Social tem sua inserção no movimento histórico da sociedade cujo marco público e coletivo se expressa na efervescência

política ocorrida no Brasil na luta contra a Ditadura Militar e no processo das lutas dos movimentos sociais, tendo como referência o sindicalismo classista. Esses processos incidem nos direcionamentos a serem tomados pela profissão, de ruptura com o conservadorismo. Anteriormente, a profissão se fundava no pensamento conservador de tradição positivista. A partir do processo de ruptura¹, suas referências ideológicas e teórico-metodológicas passaram a se vincular a um novo projeto profissional, trajetória que se afirma sobre a emancipação humana e o comprometimento com o legado marxiano.

Nesses marcos, a profissão regulamenta instrumentos jurídicos que dão sustentação legal a esses pressupostos, tais como o Código de Ética Profissional (1993), a Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS (1996).

Esta última tem como objetivo fortalecer o processo de formação profissional, sua interlocução na graduação, pós-graduação e educação permanente em articulação com o exercício profissional como afirmação do Projeto Ético-Político-Profissional do Serviço Social Brasileiro, assim denominado nos anos de 1990, fruto dessa perspectiva na profissão, conquistada coletivamente pela categoria profissional.

A defesa de um ensino público, gratuito, laico, universal, de qualidade e presencial, como uma esfera de proteção à direção política da profissão, bem como o ensino na esfera do direito social, constituem-se como eixo de luta e defesa da profissão nas entidades da categoria: a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS –, o conjunto do Conselho Federal de Serviço Social e Conselho Regional de Serviço Social – CFESS/CRESS – e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social – ENESSO.

O serviço social atua nas expressões da questão social, no campo do direito, da saúde, da família, do idoso, da criança e do adolescente, de grupos étnicos, do trabalho e do não trabalho, no enfrentamento das desigualdades sociais e suas diferentes manifestações. Para tanto, sua formação acadêmica foi construída com a participação de sua categoria profissional e suas entidades representativas, onde suas escolhas teóricas e interventivas, éticas, políticas e culturais se integram em sua práxis, na consolidação do projeto profissional.

As complexidades com as quais atuam os profissionais colocam para eles a preocupação com a qualidade da formação, com sua vinculação aos projetos pedagógicos que garantam a efetivação de conteúdos e processos preconizados nas Diretrizes Curriculares, no Código de Ética dos Assistentes Sociais e na Lei de Regulamentação da Profissão.

As reformas realizadas no Estado têm em seu arcabouço as privatizações de setores estratégicos como alicerces valiosos para a movimentação do capital internacional. É neste contexto que a nossa sociedade passa por profundas intervenções, que atingem a sociabilidade em diversas esferas. Em particular, a reforma do Ensino Superior ganha destaque para estudantes, docentes, profissionais e entidades quando passa a subvencionar transformações radicais que interferem nas particularidades e

na totalidade das áreas de conhecimentos. Este processo transcorre da submissão da pesquisa ao mercado, até mesmo da reestruturação na aplicação do ensino que denota a maximização do trabalho docente à diversificação do ensino em cursos sequenciais e em ensino a distância.

A reforma do ensino superior abre precedentes de desregulamentação e flexibilização do ensino superior, pois os profissionais, além de intermediarem os reflexos da tecnicização do ensino superior, sua reestruturação que diretamente incidirá sobre o mundo do trabalho, e suas propostas desqualificadas para as classes pauperizadas, também enfrentam estes mesmos reflexos na forma-

O serviço social atua nas expressões da questão social, no campo do direito, da saúde, da família, do idoso, da criança e do adolescente, de grupos étnicos, do trabalho e do não trabalho, no enfrentamento das desigualdades sociais e suas diferentes manifestações.

ção de assistentes sociais, em destaque com a abertura de escolas de ensino a distância.

O Ensino a Distância (EaD) é reconhecido como modalidade de ensino e funciona em um mecanismo modular e sistêmico, incorporando mídias e infraestrutura tecnológica como essenciais. As críticas que mais frequentemente se fazem a ele referem-se ao teor “mecanicista”, que é alvo de preocupação de educadores em todas as esferas de ensino.

Sua implementação se deu em meados dos anos de 1990, com a intervenção da política neoliberal, a adesão do plano nacional ao Consenso de Washington e seus organismos; o Fundo Monetário Internacional – FMI – e o Banco Mundial – BM. O governo Fernando Henrique Cardoso inaugurou a Lei de Diretrizes e Ba-

ses para a Educação nº 9.394/96, que se configurou, a partir de então, por um repertório de legislações que subsidiam a Reforma do Ensino Superior e a abertura indiscriminada de empresas educacionais. A legislação que abre caminhos para a modalidade a distância no Brasil se respalda no seguinte artigo:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (LDB nº 9.394/96).

O ensino a distância é trazido como uma nova modalidade de ensino da sociedade capitalista contemporânea, faceando um notável engano, concomitante com a política neoliberal em dicotomias de método e modalidade, ensino e autoaprendizagem. Quando esta forma de ensino apresenta-se como modalidade, ela exprime uma forma peculiar de pensamento, não um método para atingir uma forma abrangente de educação, da mesma forma que o ensino pressupõe uma intermediação precedida por docentes, diferenciada da autoaprendizagem. Em si, o conceito de educação a distância se define pela impossibilidade de o orientador e o orientando não ocuparem o mesmo espaço-tempo, mas não demorou muito para que o desenvolvimento tecnológico aplicado à educação se tornasse um grande negócio (Romiszowski, 2005).

Anteriormente, o EaD era utilizado em cursos profissionalizantes e em complementação de estudos. Até então, seu meio era a correspondência, transpassando distâncias desde os meios mais primários de comunicação até as ondas de rádio e as transmissões televisivas, utilizadas também por movimentos progressistas aos quais vinculava-se a educação de base e o movimento político. A modalidade iniciou o seu caráter de expansão comercial televisiva pela Fundação Roberto Marinho com o Telecurso 2000, como um dos seus principais expoentes. No entanto, a Internet lhe proporcionou “ilimitação”, no mundo virtual.

A inovação tecnológica está diretamente ligada às contradições da sociedade de classes, inerente ao modo de produção capitalista. A inovação tecnológica traz

consigo a aparência de via de “democratização da informação”, onde em tempo real informações sobre o mundo possam chegar a qualquer lugar, mas ela realmente não chega a todos, restringindo-se a locais estratégicos aos interesses do capital. Podemos ligar esta imagem ao mapeamento³ de polos de EaD de Serviço Social, que estão concentrados nas grandes capitais e também nos mapas que mostram as redes de comunicação em escala mundial.

O setor de serviços atravessa um processo de substituição do trabalho pela tecnologia avançada que transforma a essência do trabalho...

O EaD é tido como eixo universalizador da educação, no interior da contrarreforma (Leher, 2004) do governo Lula, e demonstra seu caráter capitalizado ao transpor a educação da esfera dos direitos para o setor de serviços; conduta indicada pela Organização Mundial do Comércio – OMC – para a educação brasileira. Um de seus objetivos é transferir a universidade pública para o setor público não estatal, transformando as fundações públicas em organizações sociais sem fins lucrativos, retirando o Estado da responsabilidade deste setor, afirmando a parceria público-privado. Nessa perspectiva, o acesso à educação para as classes pauperizadas é desenvolvido pelo Programa Universidade para Todos, PROUNI e o EaD.

O setor de serviços atravessa um processo de substituição do trabalho pela tecnologia avançada que transforma a essência do trabalho (Antunes, 1995). É um movimento contraditório que, ao mesmo tempo, qualifica e desqualifica a força de trabalho humana. Esta complexificação exige a intelectualização de uma parcela da classe trabalhadora com conhecimentos generalizados acerca da produção, para a qual a especificidade e o conhecimento do processo é dispensável. Esse proces-

so está permeando até mesmo a forma de ensino e do trabalho docente como precarização. Em um processo de redução quantitativa dos docentes, uma alteração na forma de ser do trabalho se expressa em um conhecimento generalizado e não especializado e na formação massificada por meios tecnológicos.

Atualmente, dispomos de dados quantitativos que mostram o investimento e o desenvolvimento deste setor, por meio da Secretaria de Educação a Distância, órgão criado para assegurar e fiscalizar o EaD que apresentou a soma de 5.629 polos em território nacional no ano de 2009:

REGIÃO	POLOS
SUDESTE	2.133
NORDESTE	1.293
SUL	1.232
CENTRO-OESTE	580
NORTE	391 ³

Em 2002, havia somente sete instituições credenciadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – para aplicar o EAD. Já em 2009, nos deparamos com 109 instituições responsáveis por monitorar, avaliar e formar estudantes em todos estes polos. Demonstra-se, por meio destes dados, a ironia do propósito da formação a distância se empreender a chegar aos lugares mais distantes, onde supostamente não há acesso ao ensino.

Para o desenvolvimento da modalidade e sua expansão, estruturas de regulação de mercado são difundidas pelo MEC como perspectivas de busca da qualidade de ensino, como o conjunto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES –, em substituição ao antigo Provão, que realiza a avaliação em três esferas, uma delas, o Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE –, que reproduz a avaliação do Provão.

Este novo sistema entra em vigor para se contrapor à luta dos estudantes, que, em um movimento progressista, manifestam tradicionalmente o boicote à avaliação, como uma ferramenta de luta e denúncia, com o objetivo de que as instituições de ensino, os órgãos educacionais e o governo se prontifiquem a fiscalizar e qualificar o ensino superior, diferentemente da criminalização e penalização previstas no projeto do SINAES, que são seguidas pelas Instituições de Ensino Superior

– IES –, por meio de ameaças como o corte de bolsa ou por apelos moralizadores preconizados pelas IES, ao responsabilizar o estudante por qualquer possibilidade de descrédito da instituição.

Embora muitas instituições ainda se sustentem na nota obtida pelos estudantes no ENADE, escapando da avaliação do conjunto SINAES, o sistema ainda garante, mesmo com o boicote político e indesejado dos estudantes, que seja feita a regularização do mercado na educação superior.

A análise deste sistema (ENADE/SINAES) demonstra seu caráter mercantil e culpabilizador, quando as mídias e o MEC o avaliam como fator isolado, sem reconhecer a estrutura que cerca o sistema educacional. Segundo o jornal O Estado de S. Paulo⁴, um terço dos cursos superiores de Pedagogia foi avaliado como de má qualidade pelo MEC, pelos resultados do ENADE e do Conceito Preliminar de Curso – CPC. Dos 763 cursos de Pedagogia avaliados, apenas nove obtiveram nota máxima no CPC, enquanto 292 cursos, com aproximadamente 71 mil alunos, receberam o conceito baixo, com pontuação entre 1 e 2. Estes resultados têm sido apontados como responsáveis pela baixa qualidade do ensino público.

Dos 763 cursos de Pedagogia avaliados, apenas nove obtiveram nota máxima no CPC, enquanto 292 cursos, com aproximadamente 71 mil alunos, receberam o conceito baixo...

Em contrapartida, a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior – ABMES – entra com ações e negociações para interromper a divulgação do Índice Geral de Cursos – IGC –, para omitirem os resultados da avaliação completa das instituições pelo conjunto SINAES. Podemos destacar algumas referências deste instrumental de avaliação como alicerces va-

lios para a formação, tais como o projeto pedagógico do curso na sua concepção de currículo e avaliação; atividades acadêmicas articuladas à formação e à prática profissional como o estágio, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – e as atividades complementares; o corpo docente, o corpo discente e o corpo técnico-administrativo e operativo, estruturas físicas, bibliotecas, instalações especiais e laboratórios. Há grupos de indicadores em todas estas esferas.

A avaliação da modalidade a distância entra no jogo do mercado quando são anunciadas, nas manchetes dos jornais, que estudantes do EaD vão melhor no ENADE em relação aos alunos do ensino presencial, sem levar em conta o enfoque político e organizativo dos estudantes. No entanto, a disseminação dessa informação não foi suficiente para que mesmo o MEC mantivesse todos os polos de EaD nos moldes de sua avaliação.

Foram suspensos e interditados no país 1.278 polos, que não podem reabrir o vestibular até serem atendidas as condições do MEC. Esses polos correspondem a avaliação de somente 4 instituições de EaD, que são: UNOPAR (Universidade do Norte do Paraná), UNITINS (Fundação Universidade do Tocantins), FAEL (Faculdade Educacional da Lapa) e UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo da Vinci), instituições que respondem por 257.178 alunos. Somente a UNOPAR não recebeu nenhuma sanção, e ainda estão por avaliar 105 das 109 instituições credenciadas em todo país.

Sejam quais forem as ponderações, responsabilizar a nota obtida pelos estudantes no ENADE como a origem dos “maus profissionais”, ou que eles sejam oriundos simplesmente de uma formação inadequada, é negar que estruturas fundamentais que alicerçam a educação estão sendo degradadas. O que se presencia são medidas claras de transformação no ensino, comprometidas com a contrarreforma do ensino superior. Esculpir uma autoimagem sobre o estado geral da educação, lançar as novas modalidades e o ensino privado nesta implementação é eximir o Estado e o seu projeto neoliberal da responsabilidade pelas atuais faces do ensino.

Nós, do Serviço Social, o conjunto CFESS/ CRESS, a ABEPSS e a ENESSO temos um desafio e um enfrentamento conjuntamente com os estudantes da UNITINS, cujo curso de Serviço Social foi descre-

denciado, o de encaminhar os estudantes de EaD para IES de qualidade, presenciais e prioritariamente públicas. Não se trata apenas da resolução de um problema com o fechamento do curso nem de uma luta vencida pelos cursos presenciais, mas da configuração de uma luta por uma educação pública, gratuita, laica, presencial e de qualidade, onde todas as estruturas de uma uni-

O movimento estudantil se coloca solidário para fazer-se cumprir um ensino de qualidade e presencial...

versidade se configurem em qualidade de ensino. Em si, o descredenciamento não significou o fechamento do curso. Os estudantes matriculados continuarão a sua formação nele, na perspectiva de aguardar a instituição se adequar às normas estabelecidas pelo MEC.

No entanto, é colocado para eles o desafio de enfrentarem a estrutura degradada do ensino. O movimento estudantil se coloca solidário para fazer-se cumprir um ensino de qualidade e presencial para estes estudantes, de forma que o Ministério da Educação se responsabilize por essa abertura de IES de EaD de forma desregulada e realoque os estudantes em outras instituições. É nessa movimentação que estudantes de Serviço Social encontram a possibilidade de intervir e criar possibilidades de materialização do projeto ético-político hegemônico do Serviço Social brasileiro.

É fundamental estudar e debater o sistema educacional. Neste artigo, tratamos de seus reflexos no Serviço Social, mas seu significado se estende a outras áreas do conhecimento, à universidade, à reforma universitária, à reforma do Estado. Suas evidências são dadas na vida de toda sociedade e nos crimes contra ela. É necessário lutar pela universidade pública, pela educação como direito, para os trabalhadores e filhos de trabalhadores que ainda não têm acesso à educação. **Pv**

Talita Luzia Alves Tecedor é discente do curso de Serviço Social da PUC-SP (tani.luzia@hotmail.com).

Notas

1. Trata-se da perspectiva de ruptura do Serviço Social Tradicional e Conservador, em busca da renovação profissional, que tem sua gênese no documento de Belo Horizonte desenvolvido na Escola Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais, e sua evolução no III CBAS (III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais), conhecido como “Congresso da Virada” (Abramides, 2006, p.122).
2. Mapeamento Conjunto CFESS/CRESS – (Conselho Federal de Serviço Social/ Conselho Regional de Serviço Social) 2008.
3. Secretaria de Educação a Distância em <http://siead.mec.gov.br/novosiead/web/site/#tab=0>.
4. O Estado de S. Paulo, sexta-feira, 4 de setembro de 2009 - http://www.estadao.com.br/estadaochoje/20090904/not_imp429360,0.php.

Referências bibliográficas

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. *O Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social Brasileiro*. Tese de Doutorado (Pós Graduação em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica/SP, São Paulo, 2006.

_____. Reforma do ensino superior sob a lógica neoliberal. In: *Pucviva*, n. 21. São Paulo, APROPUC, 2004.

ADUNICAMP. SOS Universidade Pública - Reforma ou Demolição? São Paulo, n. 6. Ano 2, 2004.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Campinas (SP), Cortez, 3. ed., 1995.

BRAVO, Maria Inês Souza. Formação Profissional do Assistente Social: Avanços e Retrocessos na Formação Profissional e Crise do Projeto Ético-Político. Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social - ENESS, 2009. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 2009.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, 4 set. 2009. Educação.

PUCVIVA. Educação a Distância. São Paulo, APROPUC, n. 22, 2005.

Fontes eletrônicas

CAFARDO, Renata e PARAGUASSÚ, Lisandra. 1 em cada 4 futuros professores do País se forma em cursos ruins -http://www.estadao.com.br/estadaochoje/20090904/not_imp429360,0.php, acessado em: set. 2009.

Histórico do Ensino a Distância em <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=11&texto=624>, acessado em: set. 2009.

PARAGUASSÚ, Lisandra. Entidades fazem críticas à avaliação do MEC - <http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,entidades-fazem-criticas-a-avaliacao-do-mec,428496,0.shtm>, acessado em: set. 2009.

ROMISZOWSKI, Alex. Uma visão histórica da evolução da educação a distância. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=11&texto=624>, acessado em: set. 2009.

Secretaria de Educação a Distância em <http://siead.mec.gov.br/novosiead/web/site/#tab=0>, acessado em: out. 2009.



E O QUE NÓS GANHAMOS?

FELIPE CAMPOS

Mais de 100 mil nas ruas, em diversas cidades da Alemanha, em novembro de 2009. No meio das manifestações, uma faixa se destacava na cidade de Bielefeld, ela dizia: “500.000.000.000 euros... E o que nós ganhamos?”¹ Essa pergunta se estendia às ocupações e às greves estudantis, que impulsionaram a luta contra a comercialização da educação superior e a instrumentalização da produção de conhecimento promovida pelo Plano Bolonha na Europa. Esse plano, votado na cidade de Bolonha em 1999, completou seu 10º aniversário, e os “presentes” continuam sendo ataques à educação superior, não só na Europa, mas mundialmente, para definir

um novo modelo internacional de formação de mão-de-obra semiqualficada para o mercado de trabalho.

Esse novo modelo, aprovado por grandes instituições capitalistas como o Banco Mundial, orienta os países periféricos a pulverizar a educação superior e fragmentá-la em cursos de três anos com fácil acesso, que fazem o estudante navegar pelas áreas de formação profissional, porém, sem especialização. Essa só fica acessível àqueles que possuem condições econômicas para financiar a si mesmos um curso de pós-graduação, mestrado ou doutorado. Essa proposta, que no campo científico se expressa ideologicamente por um falso discurso de

interdisciplinaridade, que muitas vezes é vendida pelos intelectuais burgueses como uma ideia progressista, na verdade nada mais é do que uma medida para manter a formação de conhecimento voltada aos orçamentos dos monopólios e das grandes empresas, preparando a extração de mais valia absoluta e relativa dos jovens que saem da Universidade e vão para o mercado de trabalho.

Fica assim colocada a estratégia do capital para a educação superior internacionalmente: manter poucos cursos de excelência para os setores mais abastados da sociedade e muitos cursos sucateados e privados para o restante da população pobre e os trabalhadores. É instrumentalizada a produção de conhecimento, e favorecido o enriquecimento dos empresários e donos de capital, apoiados pelos governos e as burocracias acadêmicas. Vale lembrar que, assim como acontece na Alemanha atualmente, outros países do continente europeu já passaram e passam por essas reformas. A Itália e a Espanha são exemplos concretos onde, inclusive, a mobilização de jovens estudantes aliando-se com os trabalhadores conseguiu impor recuos importantes dos governos para a consolidação do Plano.

A transposição dessa estratégia do imperialismo em relação às contrarreformas dos centros de excelência cada vez mais se aproxima e cria laços orgânicos com os governos latino-americanos. E o Brasil é um claro exemplo disso. Ainda que esteja numa fase inicial, já expressa contradições, colocando a necessidade de aprofundar uma importante reflexão sobre a Universidade no país, tomando como referencial de análise o grande crescimento do EaD (ensino a distância) no ensino superior.

O reitor da UFBA (Universidade Federal da Bahia), Naomar de Almeida Filho, é um dos principais intelectuais brasileiros que hoje comandam o projeto da Universidade Nova, plano semelhante ao Bolonha para as universidades brasileiras. Porém, que sofre contradições diferentes devido ao caráter extremamente atrasado, elitista e racista da universidade brasileira, à qual só aproximadamente 5 milhões² de pessoas têm acesso, sendo que 74,9%³ estão em instituições particulares - um dos menores índices da América Latina, num país que possui mais de 180 milhões de pessoas. Naomar, em seu artigo "O Novo 'College'", datado de 6/12/2009 e publicado no jornal Folha de S. Paulo, utiliza o falso dis-

curso do BI (bacharel interdisciplinar) para implementar uma política de expansão de vagas nas universidades federais cujo caráter se assemelha bastante ao do plano proposto em Bolonha, vejamos:

Percebi grande interesse no modelo UFBA Universidade Nova e no regime curricular do bacharelado interdisciplinar (BI), sobretudo por suas perspectivas de compatibilidade com o modelo do "college". Porém, muito fascinava nossos parceiros o que para eles parecia ser um caso de pioneirismo e sucesso (mitos heroicos parecem atrair os gestores acadêmicos das poderosas universidades americanas). Conteí como a experiência do BI tem extrapolado nossas expectativas mais positivas. Por um lado, permitiu à UFBA implantar um projeto Reuni ambicioso e inovador, com massiva ampliação da graduação, de 4.200 vagas em 2007 para 7.916 em 2009, principalmente cursos noturnos.

Naomar mostra como os ensinamentos do imperialismo europeu facilitaram a implementação do REUNI nas federais, e se vangloria dessa "massiva ampliação", que passa longe de resolver o problema do acesso à universidade no Brasil, com milhões e milhões de jovens trabalhadores fora de cursos superiores. Sem contar que a ampliação dessas vagas se dá de forma totalmente sucateada, com falta de professores, infraestrutura precária e sem auxílio de permanência estudantil. Naomar esconde também as vagas ociosas oriundas da crise do sistema universitário, relativa ao fato de que, das 14 mil vagas criadas nas federais, quase 7 mil não estão ocupadas, pela falta de planejamento do governo e da burocracia acadêmica⁴.

Alguns poderiam dizer: mas, para um país atrasado como o Brasil, é uma substancial melhora, pelo menos houve uma expansão de vagas. Entretanto, essa é uma visão parcial, que não abrange o total da política do Governo. A verba de 2 bilhões de reais destinada ao REUNI para a ampliação das vagas até 2010/2011 já se esgotou e foi menos do que a metade que o governo concedeu por meio do BNDES para empresários como Eiki Batista, ou os bilhões fornecidos para a burguesia nacional manter seus padrões de lucro em meio à crise econômica. Ao mesmo tempo em que sustenta e promove a privatização do ensino superior, atualmente 90% das uni-

versidades brasileiras são particulares. Esse crescimento da educação privada se deu, como não seria diferente no meio capitalista, de forma totalmente anárquica, e logo expressou a tendência ao monopólio. Os “donos da educação”, por causa dos lucros obtidos nesse grande mercado, optam pela financeirização de suas receitas, abrindo capital na bolsa de valores (como os grupos Anhanguera e Estácio de Sá) e eliminando a concorrência, aumentando o preço das mensalidades e subindo naturalmente a taxa de inadimplência entre os estudantes.

O PROUNI, que atuou nas universidades particulares da mesma maneira que o REUNI nas federais, apresentou uma contradição ainda mais profunda, já que o governo investiu o dinheiro dos cofres públicos nas mãos desses empresários da educação superior, além de promover a isenção fiscal desses estabelecimentos, deixando assim de abrir vagas e destinar verbas para a educação pública. O mais gritante ainda é o estoque de vagas ociosas que intencionalmente são criadas nos centros particulares como maneira de sempre ter oferta para dinamizar seu orçamento no mercado, já que na realidade sócio-econômica do país é praticamente impossível um jovem trabalhador conseguir pagar uma mensalidade que, muitas vezes, supera seu salário. Ao passo que é vantajoso para a instituição privada poder oferecer cursos durante o ano inteiro. Entre 2007 e 2008, mais de 1,5 milhão de vagas ficaram ociosas, sendo que a maior parte, 98%, em centros particulares⁵.

Esse modelo que rumo para um beco sem saída na relação dialética da necessidade do desenvolvimento econômico com a formação de mão de obra semiqualiificada num país como o Brasil, combinada com o anseio democrático da população de entrar na universidade, mostra a falência do modelo de “desenvolvimento solidário” definida pelo próprio Naomar no final de seu artigo, que ainda termina de forma indutiva e enganosa, colocando o país da época Lula como vanguarda internacional desse processo:

Poderá a “onda brasileira” de desenvolvimento solidário, neste momento tão visível e valorizada no cenário político e econômico mundial, contribuir para a internacionalização da educação superior com modelos criativos de inclusão social com qualidade acadêmica?

Os sinais da falência desse projeto da burguesia e do Governo Lula se expressam em mais uma tentativa desses agentes de resolver a equação referente ao desenvolvimento econômico com a formação profissional, consumindo o mínimo dos recursos estatais. O ensino a distância, que a cada ano vem crescendo absurdamente nas universidades públicas e privadas, é vendido para a população sob uma falsa bandeira de democratização do ensino superior e como a maneira de reverter a evasão que existe nos centros particulares, e de certa maneira preencher financeiramente a quantidade de vagas ociosas criadas.

Fredric Litto, presidente da ABED (Associação Brasileira de Ensino a Distância), comprova esse crescimento na divulgação do último censo EAD.br:

Devo lembrar que a apuração desses dados foi concluída no final de 2008, auge da crise da economia internacional. Apesar disso, 23% dos dirigentes dessas instituições afirmaram ter a intenção de investir ainda mais na modalidade em 2009. O que nos faz vislumbrar a continuidade do crescimento expressivo já verificado no setor. Vejam só: somente em 2008 foram lançados 269 novos cursos EAD no país, número 90% maior do que os lançamentos verificados em 2007.

Atualmente, existem 2.648.031 alunos matriculados em EAD no país nos 1.752 cursos oferecidos. É importante ressaltar que tal iniciativa, como o próprio presidente da ABED afirmou, foi justamente potencializada no estopim da crise econômica, principalmente nas universidades particulares, para suprir a evasão de alunos e a inadimplência por conta das altas mensalidades. Esse crescimento, é claro, de nenhuma maneira expressa uma tendência à democratização do ensino superior brasileiro, já que mantém a lógica de tentar conformar uma educação mista, privada e pública, mantendo o controle da Universidade no Brasil a serviço dos interesses das empresas e da concentração de capital. Além do fato de essa polêmica medida adotada pelo governo manter uma criação de vagas precárias, reduzindo o salários dos professores, não precisando investir em infraestrutura nas universidades públicas e instrumentalizando a produção de conhecimento.

No semestre passado, a partir da luta dos trabalhadores da USP, nacionalizou-se um questionamento

ao atual modelo de universidade existente hoje no país, na luta contra a repressão, pela readmissão de Brandão⁶ e a defesa do Sintusp, ao passo que ligava a bandeiras de democratização da universidade para os setores mais pobres e para o restante dos trabalhadores. O Movimento Estudantil se juntou e teve como um dos eixos centrais a questão da UNIVESP, o projeto estadual do Governo Serra que visa a implementar o EAD na USP e nas estaduais paulistas. E, muitas vezes, se levantava a palavra de ordem contra a UNIVESP e contra o ensino a distância.

É fundamentalmente necessário que nos coloquemos contrários a esse projeto estratégico dos governos estaduais e federais, que aliados aos setores burgueses da economia brasileira, atacam a educação e não se preocupam nem um pouco com a ingerência da autonomia universitária e com a produção de conhecimento voltada aos setores mais oprimidos e explorados da sociedade. Como foi colocado até aqui, existe um plano internacional para o sucateamento das universidades nos países periféricos e a privatização de um direito que deveria ser de todos, até mesmo nos princípios da constituição e da democracia representativa burguesa. O plano Bolonha na Europa, o REUNI de Lula e a Universidade Nova de Naomar são as expressões da estratégia que a burguesia quer traçar para aliar formação profissional a aumento de produtividade e extração de mais valia. E projetos como a UNIVESP e o EAD, se forem dirigidos por eles, estarão a serviço dessa lógica.

Entretanto, professores e estudantes que cotidianamente debatem esse tema também devem ter uma percepção estratégica do projeto de Universidade no Brasil. E um dos pontos-chave é ligar o combate a essa medida ao diálogo e aliança com os trabalhadores e a população pobre, que estão à mercê desses planos do Governo e da burguesia. Lula e Serra não aplicam o EAD, dizendo que vão deteriorar a educação ou que vão

criar cursos sucateados, demitir professores etc. Claro que na prática fazem isso! Só que nos jornais e órgãos da imprensa burguesa, se dirigem à população dialogando com seu anseio democrático de poder entrar na universidade e fazer um curso superior.

Por isso, apenas se colocar contra o projeto de EaD nas universidades não basta para resolvermos a questão estrutural que atinge hoje o ensino superior. Se formos nessa maré, acabaremos caindo numa luta corporativista que não resolverá a entrada da juventude trabalhadora e pobre na academia. O questionamento do EaD precisa estar ligado à extinção do vestibular, que atua como uma peneira social no acesso a Universidade, e principalmente à estatização das universidades particulares e dos grandes monopólios que se formaram, aproveitando sua estrutura física para criar vagas para todos. Nesse sentido, mostrando para a população que contestar o EaD não significa uma questão elitista de um movimento estudantil ou de professores que já estão dentro da Universidade, mas sim que é uma medida que não resolve a questão do acesso das camadas mais amplas da população brasileira, que não podem cursar uma faculdade atualmente.

Por trás da polêmica medida, existe uma disputa estratégica de modelo de Universidade em que desde já temos que entrar profundamente. Não só do ponto de vista teórico, mas também ideológico e político. Porque, se continuarmos a depender do controle das burocracias acadêmicas, dos governos e da burguesia, ainda continuaremos com a mesma pergunta dos jovens alemães: “E o que nós ganhamos?” **Pv**

Felipe Campos é estudante de Ciências Sociais da PUC-SP e militante da LER-QI.

Notas

1 Bilhões arrecadados pelos contribuintes que o governo alemão repassou ao capital financeiro, ao mesmo tempo que começaram a ser cobradas taxas que variam de 500 a 1.000 Euros nas universidades européias.

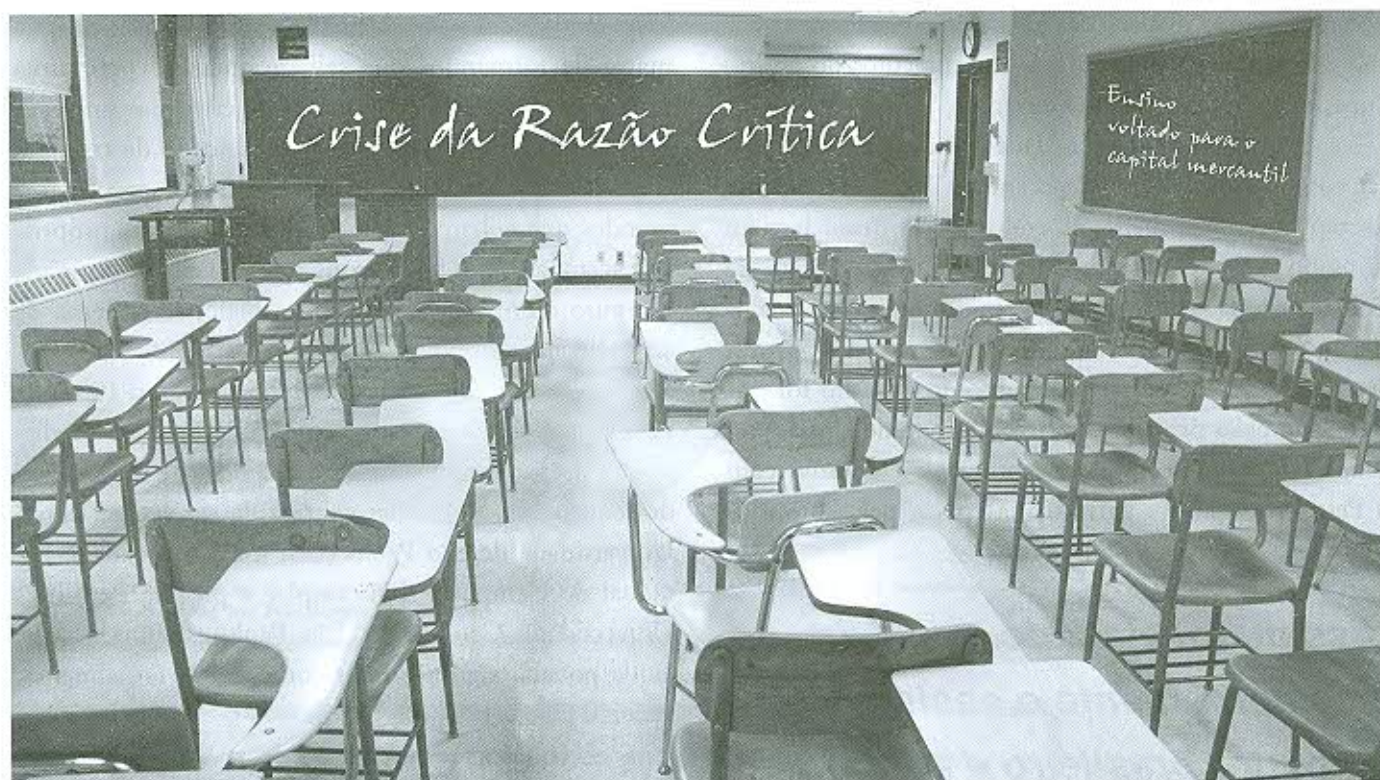
2 Censo da Educação 2008.

3 Idem.

4 Idem.

5 Idem.

6 Um dos principais dirigentes sindicais do SINTUSP - Sindicato dos Trabalhadores da USP.



A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO E SEUS DESCAMINHOS RENDIDOS AO IMPERIALISMO BURGUÊS

RAFAEL M. LIMONGELLI

Objetiva-se, neste pequeno artigo, traçar uma relação dialógica – que, a meu ver, é imprescindível – entre o poder político público, durante os dois últimos mandatos presidenciais (governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva), a ascensão e, agora, no ano de 2010, a queda do pensamento de frente única neoliberal, com as transformações e a crise da educação no Brasil. Ademais, conectar essa relação dialógica à necessidade da educação para a emancipação e ao desenvolvimento humano de uma nação global.

Vivemos, hoje, uma crise na educação superior do Brasil, que vem acompanhada do que alguns filósofos contemporâneos, como Álvaro Bianchi, vêm chamando de crise da razão crítica (como já alertava Karl Marx em 1845, tanto em sua obra *O Capital*, como também no

livro *A ideologia Alemã*) e ascensão da razão instrumental ou razão mercadológica.

Claramente se observa, nos tempos contemporâneos, uma forte mercantilização do ensino superior brasileiro (em verdade, tal quadro é generalizado internacionalmente, no entanto, nos países em desenvolvimento e rendidos para as economias imperialistas, o quadro se agrava). Isso é perceptível não só pelo brutal aparecimento de *n* universidades particulares, com explosão expansiva desde a posse do atual Presidente da República, Lula, mas, principalmente, pelo caráter dessas novas universidades, que possuem seu ensino totalmente voltado para o capital mercantil, que ainda domina – mesmo em falência – o mercado neoliberal. A consequência de direcionar o ensino, totalmente (como

acontece nessas instituições), para o mercado de trabalho é a perda nos grandes três sustentáculos do ensino superior: pesquisa, ensino e extensão.

A questão da Universidade começou a se desenrolar com a vitória de FHC no ano de 1994. Finalmente os representantes do neoliberalismo no Brasil haviam atingido o poder máximo dentro da Nação, além de controlar uma série de grandes estados brasileiros e, ainda, quorum suficiente na câmara federal para aprovar seus projetos. Esse direcionamento do governo foi evidenciado pelas privatizações feitas a rodo de grandes estatais, como, por exemplo: a Embraer e a tentativa com a Petrobras, que foi barrada, na época, pelos próprios petroleiros, numa greve histórica.

Assim, foi atacado veementemente o ensino superior brasileiro e ainda o próprio mercado interno brasileiro.

Nesse mesmo período, o Banco Mundial enviou uma carta de recomendação a todos os países emergentes – maneira como os imperialistas chamam os países em desenvolvimento. O conteúdo dessa carta foi liberado há pouco tempo. Nela, havia recomendações para, além da economia, a educação. Aos países emergentes, recomendava-se investirem verbas públicas, com mais afinco, em instituições de ensino superior privadas, com intuito, não de formar grandes centros de excelência, para produção científica voltada ao desenvolvimento social, cultural e, por conseguinte, econômico da nação, por meio da razão crítica, mas para a formação, nessas pequenas instituições, de mão-de-obra pouco especializada a serviço do mercado, que na época (e até nos tempos contemporâneos), era controlado por multinacionais que têm mercado e filiais no Brasil. Esses cursos deveriam formar apostando suas bases no pilar único do ensino, esquecendo a pesquisa e a extensão.

Assim, foi atacado veementemente o ensino superior brasileiro e ainda o próprio mercado interno brasi-

leiro. Para que uma nação evolua, não é necessária uma massa de formandos que saibam apenas repetir uma produção já realizada – que é o objetivo das universidades privadas em geral: servir o mercado de trabalho imperialista e neoliberal –, mas sim uma massa de formandos que saibam criar e produzir por conta própria, que sejam autônomos de consciência. Foi transformada em puro e cru produto capital a maior ferramenta de emancipação dos povos: a educação.

Não por acaso, temos a publicação, em 1996, da obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, e a rediscussão do projeto de educação e, ainda, de um projeto de sociedade nos grandes centros de excelência, como Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a própria Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que ainda possuía algum caráter comunitário (atualmente, vencido pelo caráter mercantil).

FHC, com sua política de privatizações, agiu, durante os oito anos de mandato que lhe foram concedidos na democracia burguesa, em prol dos grandes capitais estrangeiros como proposta estratégica de desenvolvimento do Brasil. O grande erro foi esquecer que a nação não é composta apenas pela burguesia industrial ou bancária, que ainda existiam trabalhadores, operários e pessoas marginais à sociedade. Portanto, a crise da educação no período FHC foi apenas um reflexo do abarrotamento de multinacionais aqui no Brasil, não decorrendo diretamente do Governo Federal; seria um efeito colateral da estratégia do governo.

Já no governo Lula, vemos uma evolução das políticas neoliberais do governo FHC, e pior, melhoradas e aperfeiçoadas, o que é levemente absurdo, por se tratar de um governo de suposta frente popular.

Desde sua posse em 2002, vemos – em brutal choque e desilusão – uma expansão tremenda de Instituições Privadas de Ensino Superior com o caráter supracitado de mercantilização, financiadas, em grande parte, com verbas públicas, por meio de incentivos fiscais, o que não ocorreu no governo FHC, como já se disse, de maneira direta. Ademais, o governo Lula conciliou as políticas neoliberais com políticas populares – que, em nossa avaliação, são meramente assistencialistas. Tal assistencialismo não se resume apenas aos pro-

gramas como Bolsa Família, Bolsa Educação etc., mas também a projetos como o Projeto Universidade para Todos (PROUNI) e a fundação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece somente cursos a distância (EaD – Ensino a Distância), forma de educação que é um dos maiores ataques aos pilares de ensino, pesquisa e extensão.

O Governo Lula poderia ser o alvo de um discurso de Luis-Auguste Blanqui, que, em 1832, chama o tribunal, no qual está sendo julgado por ser um ativista político, de pseudo-legítimo. Tal ofensiva que deferimos ao Governo Lula vem dos investimentos, primordialmente, em dois projetos citados anteriormente: PROUNI e EaD.

O PROUNI funciona basicamente pela isenção fiscal, por parte do Governo Federal, e mais um incentivo capital para as entidades que oferecem Bolsas de Estudo PROUNI. Foi feita uma pesquisa comparando o investimento em um estudante do PROUNI e o investimento em uma vaga em uma universidade pública (que a custo ainda mantém seu caráter de ensino crítico e social). O resultado foi que: a cada um estudante PROUNI, o Governo Federal poderia criar três vagas no ensino público.

Lembremos ainda que a Bolsa PROUNI é finita. Após a formação do estudante, a bolsa deixa de existir; o oposto de uma vaga no ensino público, que uma vez criada, a princípio, não deixará de existir. A maioria das entidades que recebem alunos PROUNI vende a ideia de que o Governo Federal está auxiliando o estudante a ingressar mais preparado no mercado de trabalho, e não oferecendo um instrumento de emancipação humana que pode desembocar tanto na crítica social, na melhoria das deficiências sociais, como também em fonte de renda para o indivíduo na sociedade. Tal preparação para o mercado de trabalho financiada pelo governo do Partido dos Trabalhadores se dá porque a sociedade contemporânea brasileira vive rendida às grande multinacionais e, por conseguinte, ao capital externo. A esse, nomeamos de capital imperialista.

O Ensino a Distância (EaD), diferentemente, procura se legitimar por um discurso de democratização do ensino. Já que levaria o ensino superior às regiões mais afastadas do país, por meio da UAB (Universidade

Aberta do Brasil), e também para as pessoas que não podem, por falta de tempo, frequentar um curso presencial. Normalmente, as pessoas não têm tal tempo para frequentar um curso presencial, pois trabalham em um ritmo absurdo para conseguir manter sua subsistência no regime neoliberal em que vivemos. Ao invés de batalhar por salários mais justos ou condições de trabalho mais dignas, que possibilitem ao trabalhador um período de ócio para o ensino, aquele baseado em pesquisa, ensino e extensão, o Governo Federal, com seu discurso pseudo-legítimo, oferece à população um ensino precarizado, a distância e servindo o mesmo regime neoliberal de contratos de trabalho que impedem o cidadão de estudar de maneira decente e que possa emancipar o indivíduo e a sociedade.

Para uma sociedade evoluir e se desenvolver, seus integrantes devem primeiro se emancipar das forças que os conduzem e – em nossa opinião – os oprimem. Os sindicatos vêm a emancipar a consciência dos trabalhadores sobre suas condições de trabalho e sobre quem os rege. No entanto, só sindicatos não bastam, a emancipação deve vir da educação, tanto de base, como superior. Com as políticas assistencialistas implantadas nesses últimos sete anos de Governo Lula, a consequência é a imobilidade social da população, pois, rendida somente ao neoliberalismo, tal sociedade poderia sentir a necessidade de uma mudança, de lutar por sua educação e iniciar um real processo de emancipação dos povos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de fato da sociedade e do Brasil. No entanto, com as políticas neoliberais associadas a políticas assistencialistas, temos o pseudo-suprimento dessas necessidades de mobilização, como o programa Bolsa família e o PROUNI. As consequências dessa associação são a imobilidade da sociedade em face de seus opressores, o aprisionamento em ilusões e vãs promessas de tempos melhores, mantidas como contrapressão – pelo assistencialismo – ao desgaste que o mercado neoliberal coloca sobre os trabalhadores e estudantes, ou melhor, sobre a sociedade em geral. **Pv**

Rafael M. Limongelli é graduando em Ciências Sociais pela PUC-SP.



ENSINO A DISTÂNCIA: O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO OU UMA NOVA FORMA DE SEGREGAÇÃO SOCIAL AO ENSINO SUPERIOR?

VALÉRIO PAIVA

O acesso ao sistema de educação superior sempre esteve ligado aos interesses momentâneos da elite dominante. Na primeira metade do século XIX, as colônias espanholas no continente já contavam com 23 universidades, enquanto, no Brasil, os filhos das famílias ricas iam estudar na Europa, pois inexistia o interesse da constituição de centros de ensino no território. As primeiras escolas superiores foram fundadas durante o processo de independência. Eram cursos isolados politécnicos – de Medicina, Direito e Belas-Artes – feitos para a formação exclusiva dos membros da elite. O estado colonial e imperial não oferecia ensino público para todos, e a grande massa da população, entre os livres e os escravos, era analfabeta.

As primeiras iniciativas de expansão da educação se deram no final do século XIX, quando a ideologia positivista clamava pela necessidade de esclarecimento das “massas iletradas” como parte do processo de modernização na-

cional, mas isso estava longe de ser a garantia de educação pública, muito menos no nível superior.

Posteriormente, as igrejas começaram a fundar os primeiros cursos de filosofia e teologia com o mesmo propósito. O Estado possuía poucas escolas públicas, voltadas, inicialmente, para a elite dominante. A maioria da população era analfabeta. Com o advento da República, esse cenário começou timidamente a se alterar. O Estado passou a expandir o ensino fundamental nos centros urbanos, com o propósito de qualificação da mão de obra na incipiente indústria, e para o ensino da língua portuguesa para os imigrantes e suas famílias.

No meio universitário, escolas isoladas de artes e filosofia passaram a ser criadas, e com a separação entre Igreja Católica e o Estado, houve o aumento das instituições ligadas a igrejas católicas, abrindo também espaço para a fundação de escolas presbiterianas, luteranas e metodistas,

sendo as primeiras escolas particulares do país, com caráter filantrópico e religioso, tanto no ensino básico quanto no superior.

O acesso para a classe média: formação de gerentes do capital

A partir da ascensão de Getúlio Vargas, em 1930, tendo em vista um projeto de industrialização e urbanização, ocorreu grande transformação no ensino superior brasileiro, com a criação das universidades, tendo em vista o fim da concepção de formação da elite para a formação de gerentes para a elite, mão de obra intelectual qualificada. O principal fomentador foi o Estado, criando instituições em todos os estados, com cursos de graduação em todas as áreas do conhecimento. O projeto varguista de educação previa que o avanço do ensino superior e do desenvolvimento de pesquisa científica iriam criar condições para o desenvolvimento em todas as áreas, diminuindo a dependência econômica estrangeira. Professores europeus foram trazidos para formar os pesquisadores brasileiros no modelo europeu de ensino-pesquisa-extensão, diferente do modelo americano de *colleges* – poucos centros de grande qualidade e voltados para o ensino centrado na iniciativa privada.

Também foram criadas dezenas de centros de pesquisa e fomento complementares às universidades, como a FAPESP, CNPq, INPE, Embrapa etc. Nos anos de 1950, as escolas ligadas às igrejas começaram a formar universidades. Taxadas como filantrópicas, possuíam isenção de impostos e vantagens fiscais em troca de produzir lucro em atividades de extensão e bolsas de estudo. Essas universidades privadas também passaram a investir em pesquisa e pós-graduação, embora em menor número do que nas instituições públicas. Menos de 10% dos jovens tinham acesso ao ensino superior, sendo a grande maioria nas universidades estaduais, federais ou municipais.

No final da década de 1960, o governo militar intensificou os ensinos fundamental e médio públicos, com a ideia de ampliar a escolaridade média da população, ainda extremamente baixa. Com o processo de migração da população rural para os centros urbanos, a demanda por escolas públicas aumentou numa proporção que não foi acompanhada efetivamente pelo governo militar, tanto em número de vagas quanto em orçamento.

Com a desculpa de aperfeiçoar e ampliar a educação pública, iniciou-se a chamada Reforma MEC-USAID, parceria dos ditadores brasileiros com o governo norte-americano, na qual a carga horária dos cursos fundamentais e médios foi cortada, além de extinguir disciplinas como filosofia, sociologia e estudos políticos. Essa ajuda externa fazia parte da lógica do governo americano de impor diretrizes políticas à sua periferia no continente, tendo em vista desenvolver ainda mais a relação de dependência entre as nações.

Mas, em vez de garantir a qualidade das novas escolas criadas, o governo fez a opção de jogar peso apenas na quantidade, dando início ao processo de massificação e precarização da educação pública, o que afasta a classe média para os colégios privados. Como as escolas privadas tradicionais não davam conta da demanda de pais que tiraram seus filhos das escolas públicas, os estados facilitaram a criação de colégios particulares que visavam ao lucro, fato que iria influenciar, nos anos seguintes, tanto o sucateamento do ensino fundamental quanto a expansão dos tubarões das universidades privadas. Como as universidades públicas eram ilhas de excelência, outra figura começou a crescer em torno desse mercado consumidor, os cursinhos pré-vestibulares, que não precisavam seguir legislação nenhuma e se tornaram um negócio altamente lucrativo na década de 1970.

Naquela época, o regime ditatorial de Augusto Pinochet no Chile serviu de embrião para um novo modelo educacional, baseado nos preceitos do neoliberalismo. A educação deixou de ser um direito fundamental e passou a ser considerada como um serviço, assim como a saúde e a previdência. Com isso, o Estado deixou de ter a função de prover a educação, e passou a regulamentar a atividade, que foi logo tomada pela iniciativa privada. Com o avanço do neoliberalismo após o Consenso de Washington em 1989, os governos latino-americanos passaram a iniciar as reformas estruturais para os novos tempos, com o enxugamento do Estado, a privatização de setores estratégicos e a desregulamentação de várias atividades essenciais à população.

Neoliberalismo na educação: a formação superior ofertada para os trabalhadores

Com o início das discussões para a criação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), a educação teria

de ser considerada um serviço pelos países membros, para não haver desigualdades entre os Estados Unidos e o resto da América Latina. Uma série de documentos foi formulada por instituições, como o Banco Mundial e o Cepal/Unesco, propondo linhas de atuação para o desenvolvimento da educação nos países latino-americanos dentro dos preceitos de desenvolvimento que o neoliberalismo propagava. Os problemas apontados são tão díspares que

...em vez de garantir a qualidade das novas escolas criadas, o governo fez a opção de jogar peso apenas na quantidade, dando início ao processo de massificação e precarização da educação pública...

vão desde os índices de analfabetismo e a falta de investimentos até a gratuidade das universidades públicas e o desperdício de verbas públicas em pesquisas que podem ser adquiridas prontas de países desenvolvidos. A solução para esses antagonismos é sugerida com o receituário neoliberal, inspirado no Consenso de Washington, como a única solução a ser aplicada.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994, teve início a implementação do neoliberalismo no Brasil, que na educação vai estar marcada pela aprovação da lei nº 9.394 de 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Fortemente influenciada por preceitos ditados por organismos estrangeiros e escrita de acordo com os interesses da iniciativa privada, essa política deu início à massificação em diferentes níveis, sem o correlato aumento de investimentos públicos. No final do governo Fernando Henrique, o percentual de jovens brasileiros em idade universitária matriculados era de cerca de 10%, enquanto na Argentina, o índice superava os 40%, na Venezuela se aproximava de 26% e, na Bolívia, chegava a 20%. O Plano Nacional de Educação aprovado em 2001 apon-

tava para um número de 30% de jovens matriculados em até 10 anos. Mas, com as possibilidades de investimentos atreladas ao avanço de investimentos da iniciativa privada, a população que estava fora do ensino superior passou a ser considerada como mercado consumidor em potencial.

A LDB permitiu uma grande flexibilização do ensino superior privado, aliado à lei 2.207/97, que fez a separação entre as instituições privadas não lucrativas e as lucrativas. O avanço da educação privada lucrativa é facilitado pela abertura e avanço de instituições particulares, com a criação de uma nova personalidade jurídica, os centros universitários, autorizados pelo decreto nº 2.306 de 1997. Essa nova instituição gozava de autonomia para criar, expandir e acabar com cursos, sem ter a contrapartida das obrigações legais de uma universidade. As escolas que mais crescem neste momento são as ligadas a empresários que investiram em colégios e cursinhos nos anos anteriores, criando redes educacionais como a Unip, Positivo, Estácio de Sá, Uninove, Uniban, entre outros. São meros escolões, mais preocupados com a contenção de custos do que com a qualidade do ensino. Não por mera coincidência, os empresários responsáveis por inúmeras mantenedoras são notórios financiadores de campanhas do PSDB e do PT.

Em 1996, existiam 898 instituições particulares de educação superior, e em 2006 esse número era de 2.079, considerando ainda que várias faculdades isoladas que existiam separadamente se juntaram para formar universidades ou centros universitários. O número de matrículas passou de 1,8 milhões, sendo mais de um terço públicos, para mais de 4,7 milhões, dos quais as vagas das federais e estaduais correspondem a aproximadamente 1,4 milhões.

Ensino a distância: mais um capítulo dos interesses da elite dominante sobre a educação

A educação a distância no Brasil existe desde meados do século XX, inicialmente com cursos de caráter profissionalizante, e posteriormente com o oferecimento de supletivos. A maioria dos casos eram cursos apostilados e por correspondência, havendo depois experiências com o uso de rádio e televisão, quase sempre desenvolvidos por fora do Estado. A graduação a distância começou a ser traçada no Brasil junto com a LDB, cujo artigo 80 afirma que "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a

veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Como a própria legislação criada pelo governo tucano já previa maiores facilidades para a criação de instituições particulares, as primeiras iniciativas formaram cursos *lato sensu* já em 1997. O MEC passou a credenciar graduações dois anos depois, ganhando força ao longo dos anos.

O crescimento desses cursos foi rápido. Em 2000, existiam cerca de 1.682 alunos matriculados em cursos de graduação a distância. Após o início da reforma universitária, o número saltou para 89.539 estudantes em 2004. No final de 2008, as matrículas dessa modalidade já correspondiam a mais de 760 mil estudantes, quase a metade do número de vagas presenciais nas universidades federais, oferecidas por mais de uma centena de instituições.

A falta de democratização do acesso e no trabalho

Ao contrário dos discursos proferidos por tecnocratas, a expansão do ensino particular não é garantia de democratização do acesso ao ensino superior. A grande maioria dos estudantes oriundos do ensino público fundamental e médio continua não tendo acesso à maioria das vagas das universidades públicas, sendo segregados a estudar nesses novos tipos de instituições. Quase sempre esses estudantes têm de trabalhar durante a graduação, fora de sua área de estudo, para poder pagar a mensalidade e sustentar a família, não tendo o mesmo grau de possibilidades de dedicação que os estudantes de instituições públicas.

No caso dos estudantes de cursos à distância, a situação de segregação é ainda maior. Em muitos casos, são moradores de polos localizados em cidades sem universidade, ou não têm condições mesmo de morar fora sem a garantia de assistência estudantil. Já trabalham e, muitas vezes, já possuem filhos. Esses estudantes não terão nunca acesso à vivência universitária. Não têm acesso com a mesma facilidade a bibliotecas e laboratórios, não poderão desenvolver iniciação científica, têm menos chances de conviver com diferentes pessoas e desenvolver relações interpessoais, culturais e políticas que o ambiente de uma universidade pode oferecer. O que se vê é uma criação de estudantes segregados tanto durante o curso quanto após obter o diploma. Vários concursos públicos não aceitam diplomas da modalidade à distância e as possibilidades de estágio são

menores. O Conselho Federal de Biologia, por exemplo, não credencia profissionais formados por esses cursos.

A falta de possibilidades de acesso faz com que estudantes pobres não tentem o vestibular das universidades públicas e se contentem em fazer um curso a distância. Várias instituições vendem o seu produto com comerciais no rádio e na TV, dando ênfase às supostas facilidades de estudar em casa e na mensalidade baixa, muitas vezes com propagandas chamativas de cursos “a partir de R\$ 199 ou R\$ 299”. Para esses estudantes trabalhadores, o diploma superior é apenas uma esperança de melhorar de vida. Por causa do mercado, a maioria dos cursos a distância são na área de administração e negócios, mas os cursos de licenciatura também proliferaram, o que pode gerar consequências imprevisíveis para as futuras gerações de estudantes da educação pública fundamental e média. Os jovens que não vislumbram ser aprovados no vestibular de uma boa instituição pública optam por estudar onde for mais barato ou mais prático, para depois escolher o curso em que vão se matricular. Essa procura por cursos à distância colabora com a meta do Governo Federal de ter 30% dos jovens em idade universitária matriculados até 2011, a qualquer custo.

A defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos

A crítica à educação a distância não deve ser confundida com ser contra o uso de novas tecnologias para ampliar e potencializar a formação universitária. A Internet e outras novas tecnologias de comunicação devem ser usadas como ferramentas para a divulgação do conhecimento, e não como instrumentos de diminuição de custos e de cumprir metas artificialmente. A defesa do acesso universal ao ensino superior também não deve ser comparada com uma suposta defesa da elitização do ensino, como são taxadas muitas vezes as críticas ao ensino a distância. Os diferentes movimentos sociais que defendem a educação devem resistir à transformação da educação em mercadoria que o neoliberalismo prega, pautando a necessidade da universalização do ensino e o fim da segregação que existe entre a qualidade do ensino oferecido aos filhos da elite e do reservado aos trabalhadores. **Pv**

Valério Paiva é estudante de jornalismo da PUC-SP, e membro do Centro Acadêmico Benevides Paixão.

CARTA ABERTA AOS ESTUDANTES E TRABALHADORES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

Os delegados, observadores e convidados reunidos entre os dias 6 e 9 de setembro de 2009, em Campo Grande (MS), no 38º Encontro Nacional, fórum máximo de deliberação do Conjunto CFESS/CRESS regulamentado pela Lei 8662/93, e as entidades nacionais e regionais de Serviço Social – Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa de Serviço Social (ABEPSS) e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) - dirigem-se aos estudantes e trabalhadores envolvidos com o oferecimento de cursos de graduação à distância em Serviço Social para fazer alguns esclarecimentos e reflexões, necessários face ao debate nacional em curso.

Desde o ano 2000, quando realizamos seminário conjunto das três entidades nacionais para uma análise da LDB e suas consequências para o ensino superior (Cf. Revista *Temporalis* nº 1, 2001), viemos mantendo uma posição crítica ao estímulo das forças de mercado na educação, incorporado largamente pela legislação brasileira. Naquele momento rejeitamos os cursos sequenciais, que implicavam a diminuição da carga horária da formação e sua banalização, bem como a graduação a distância, cujos efeitos deletérios já eram identificados. Fazíamos ali também a crítica dos mestrados profissionais e ao aligeirando da formação de pós-graduação. Portanto, já são quase 10 anos de discussão. As posições que viemos tomando não são individuais, mas produto de um processo coletivo, fóruns de debate, documentos e manifestações, além de teses e publicações que expressam significativo acúmulo sobre o assunto. Assim, não são posicionamentos e atitudes políticas e institucionais fundadas no desconhecimento, na discriminação e no preconceito, e menos ainda são dirigidas a vocês, estudantes e trabalhadores, que se mobilizaram para esses cursos por inúmeras razões que compreendemos, apesar da nossa discordância para com a política brasileira de ensino superior.

É legítimo o anseio dos estudantes de ter acesso ao ensino superior, num país onde 51% da População economicamente ativa (PEA) não tem emprego com contrato de trabalho e 15% não tem ocupação. O ensino superior tem sido um privilégio de poucos, sendo mais de 80% oferecido em instituições privadas. Esta é a condição da oferta de vagas presenciais e de emprego propiciada por um projeto de nação que não atendeu historicamente aos anseios das maiorias. Este direito, no entanto, deve ser alcançado com qualidade e condições de oferecer aos estudantes formação crítica que os prepare não apenas para o exercício profissional, mas também amplie as condições de atuar em um mundo cada vez mais complexo.

Não estamos discutindo a educação a distância em todas as suas modalidades. Pensamos que muitas de suas técnicas e invenções pedagógicas podem ser suporte ao processo de ensino-aprendizagem presencial em vários de seus níveis. Queremos a tecnologia e a interatividade virtual em favor da qualidade. O Conjunto CFESS/CRESS e a ABEPSS, em articulação com a Universidade de Brasília, por exemplo, estão realizando um curso de especialização nesta modalidade, envolvendo cerca de 800 assistentes sociais, em sua segunda edição (o primeiro ocorreu entre 1999 e 2002). Portanto, não somos avessos à tecnologia e atrasados em relação às inovações educacionais.

Diferente de um curso de especialização ou extensão, a graduação não é um curso complementar, de atualização profissional. Estamos falando da formação básica! Nela o aluno apreende e participa de processos pedagógicos presenciais vinculados à pesquisa e à extensão. Nesse processo, tem contato com os fundamentos da vida social e da profissão, a ética profissional e as competências e habilidades profissionais previstas na regulamentação da profissão, inclusive por meio do estágio supervisionado com os requisitos presentes nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, do MEC, na Lei de Estágio (11788/2008) e na Resolução CFESS 533/2008, que regulamenta a supervisão direta de estágio em Serviço Social. Nossa profissão tem como matéria as expressões da questão social. Sob cada parecer, cadastro e encaminhamento que o profissional realiza há vidas, cujas trajetórias podem ser modificadas por uma intervenção profissional que não consiga perceber as inúmeras facetas da questão que se apresenta, que não consiga ir além das aparências, que não tenha a investigação como um elemento de seu trabalho, que não compreenda as consequências éticas das escolhas profissionais.

Destacamos ainda alguns princípios e elementos do perfil profissional previstos nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996):

1. Favorecer a dinamicidade do currículo por meio de disciplinas, oficinas, seminários temáticos, atividades complementares;
2. Rigor teórico, histórico e metodológico na análise da realidade social e do Serviço Social;
3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social;
4. Considerar as dimensões investigativa e interventiva da formação profissional, e a relação entre teoria e realidade;
5. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos;
6. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
7. Exercício do pluralismo com debate sobre as várias tendências teóricas em luta pela direção social da formação profissional;
8. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular;
9. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional.

Esses princípios se articulam a um perfil profissional com a capacidade de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade, bem como de exercer a profissão cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor.

As informações sobre a implementação dos cursos de graduação a distância mostram que esses princípios e perfil não estão assegurados nesta modalidade. O dossiê elaborado pelo CRESS 17ª Região (ES), por exemplo, explicita que não foi encontrada nenhuma atividade de pesquisa e extensão nos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem assegurado uma ampla produção científica e bibliográfica na área, articulando inclusive graduação e pós-graduação. Sabemos, evidentemente, que há dificuldades de implementação deste princípio também no ensino presencial, sobretudo nas instituições privadas de ensino superior (IES), em função da precarização do trabalho docente com ausência de destinação de carga horária para pesquisa e extensão, dentre outras razões.

Contudo, existem esforços docentes e discentes nesses espaços privados para assegurar sua materialização, principalmente dos segmentos mais orgânicos à ABEPSS. Na graduação a distância, considerando sua lógica interna, centrada no ensino virtual ou mediado por mídias, esse princípio é inviabilizado.

O estágio supervisionado é outro aspecto grave da graduação a distância, no qual se concentram inúmeros obstáculos para garantir os critérios pedagógicos para uma formação de qualidade e requisitos legais da profissão, considerando especialmente o exercício da supervisão direta com a presença do supervisor de campo e acadêmico. Elas mostram a ausência de encaminhamentos institucionais para garantir campos de estágio aos estudantes, que assumem a responsabilidade de sua inserção nos campos, gerando muitas tensões. Vários municípios não comportam a absorção da quantidade de estudantes dos cursos a distância e presenciais. Há municípios pequenos, com um número reduzido de profissionais para uma quantidade exorbitante de alunos, o que não permite que o estágio tenha a contribuição necessária para a formação dos estudantes e se choca diretamente com a Resolução CFESS 533/2008, que estabelece a supervisão de campo de um estudante para cada 10 horas semanais de jornada de trabalho do assistente social.

Não estamos nesta luta para impedir quem quer que seja de estudar. Pelo contrário, sempre lutamos pela ampliação do acesso e pela educação como direito de todos e dever do Estado. Queremos educação com qualidade para todas e todos. A política em curso não significa democratização do acesso ao ensino superior, mas a reprodução de informações recolhidas de forma fragmentada da bibliografia da profissão e transmitidas por meio de apostilas e manuais de baixa qualidade, que não observam a perspectiva de totalidade e criticidade, comprometendo a formação profissional e o atendimento à população brasileira. Muitas universidades públicas no Brasil ainda não oferecem cursos de Serviço Social. Temos ampliado nossas lutas pela abertura desses cursos com conquistas significativas.

O ônus da política educacional que vem sendo feita por sucessivos governos não deve recair sobre os estudantes e trabalhadores envolvidos com EaD, e muito menos sobre as entidades de Serviço Social. Nossa tarefa é cobrar do Estado, especialmente do Ministério da Educação, a igualdade de acesso ao ensino superior presencial para todos e a garantia da qualidade da oferta.

Reafirmamos nossa posição contrária à modalidade de ensino de graduação a distância em serviço social. Convidamos os estudantes e trabalhadores para se somarem à luta histórica em defesa do ensino público, universal, gratuito, presencial, laico e de qualidade. Cobramos do MEC a ampliação de vagas com qualidade para atender a demanda por ensino superior no Brasil. Convocamos, por fim, o debate público, democrático e respeitoso sobre essa questão, parametrado pelos princípios que norteiam o Serviço Social brasileiro.

Campo Grande (MS), 9 de setembro de 2009.

Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa de Serviço Social
Conselho Federal de Serviço Social
Conselhos Regionais de Serviço Social
Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social

(Aprovada na Plenária Final do 38º Encontro Nacional CFESS/ CRESS, realizado de 6 a 9 de setembro de 2009 em Campo Grande-MS)

