

Educação tecnológica, formação de professores e educação a distância como políticas de expansão da educação superior no Brasil Pós-LDB/96

Technological education, teacher training and distance education as policies for higher education enlargement in Brazil Pos-LDB/96

Stella Cecília D. Segenreich¹

Arlete Maria M. de Camargo²

Celia Regina Otranto³

Mauricio Castanheira⁴

Olgaises Cabral Maués⁵

¹ Doutora em Educação pela UFRJ, Professora Titular da UCP. E-mail: stella.segen@terra.com.br

² Doutora em Educação pela UFMG. Professor Associado II da UFPA. E-mail: acamargo@ufpa.br

³ Doutora em Ciências Sociais pela UFRRJ; Pós-Doutora em Educação pela UNICAMP, Professora Associada da UFRRJ. E-mail: celiaotranto@terra.com.br

⁴ Doutor em Filosofia pela UFRJ, Professor Titular da UCP. E-mail: mauricio.castanheira@gmail.com

⁵ Doutora em Educação pela Université de Sciences et Technologies de Lille, France, Professora Associada III da UFPA. E-mail: olgaises@uol.com.br

Resumo

Este trabalho analisa a seguinte questão: *Como as políticas públicas de expansão da educação superior brasileira pós-LDBEN/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) se configuram nas modalidades acadêmicas da educação profissional tecnológica, da formação de professores e da educação a distância?* Tomando como referência o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, e as estatísticas do período 2001– 2008, constatou-se que estas modalidades acadêmicas constituem o tripé em que se têm assentado as políticas públicas da expansão deste nível de ensino no Brasil, na primeira década de 2000. Buscou-se, ainda, descrever a trajetória desses eixos e suas principais questões que não só se entrelaçam como estabelecem interfaces com outros temas que estão sendo pesquisados neste projeto, tais como internacionalização, arquiteturas acadêmicas, financiamento e trabalho docente.

Palavras-chave

Educação superior a distância. Educação tecnológica de nível superior. Formação de professores.

Abstract

This work analyses the following question: How the Brazilian public policies for higher education are configured in the academic modalities of technological professional education, teacher training and distance education, pos-National Education Law/1996 (LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Considering the National Educational Plan (Plano Nacional de Educação - PNE), in 2001, as well as statistics obtained from the 2001-2008 period, it was noted that these academic modalities constitute the tripod on which the public policies rest in the first decade of 2000. After describing each modality and their main issues, it was also noted that they are related to each other and to other subjects that are being studied in the investigation project, such as internationalization, academic architectures, financing and teacher work.

Key-words

Higher education distance courses. Higher education courses on technology. Teacher training.

Introdução

É inegável que, no Brasil, no contexto pós-LDB 96, houve um significativo movimento expansionista no ensino superior. Assim, o objetivo do projeto que vem sendo desenvolvido pela Rede Universitas/BR (2009) é analisar e compreender as políticas públicas de expansão da educação superior no Brasil Pós-LDB/1996, constituindo-se de seis subprojetos que se propõem a explorar esta questão em diferentes áreas, tais como: financiamento, trabalho docente etc. Neste artigo, uma parte do grupo de pesquisadores do subprojeto que analisa a relação entre as políticas públicas de diversificação e diferenciação e os novos formatos de organização institucional e acadêmica na expansão se detém na seguinte questão-problema: *Como as políticas públicas de expansão da educação superior brasileira pós-LDB/1996 se configuram nas modalidades acadêmicas da educação profissional tecnológica, da*

formação de professores e da educação a distância (EAD)?

É importante registrar que a formação de professores e a EAD são tratadas de forma ampla como cabe a uma lei de diretrizes e bases como a de 1996 (Brasil, 1996). Em seu artigo 62, a LDB explicita a indicação de que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...]”. Quanto à educação a distância, sua inserção no sistema educacional é definida nos seguintes termos: “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” (art. 80)¹.

¹ Posteriormente, por meio da Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009, o artigo 62 foi alterado incluindo, de forma explícita, a educação a distância para a formação continuada e secundariamente para a formação inicial.

A questão da educação tecnológica em nível de graduação, equivalente aos demais cursos já existentes, não é explicitada ainda na lei de Diretrizes e Bases de 1996².

Além da legislação complementar que, no período 1996 – 2001, estabeleceu marcos regulatórios sobre as aberturas instituídas pela LDBEN/96, servem como marcos importantes deste artigo as metas traçadas pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) em relação à educação superior no período 2001-2010. Foi sua análise que nos levou a considerar as modalidades acadêmicas incluídas na questão-problema como os eixos do tripé em que se têm assentado as prioridades das políticas públicas da expansão deste nível de ensino no Brasil.

A primeira meta estabelecida para o ensino superior (BRASIL, 2001, item 4.3.2), a de “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” foi o primeiro desafio, em termos gerais, estabelecido pelo PNE. Logo em seguida a educação a distância é apontada como uma estratégia de alcance desta expansão: “Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (BRASIL, 2001, item 4.3.4 do PNE).

² Pela necessidade e importância que vem ganhando a educação tecnológica, esta foi regulamentada por meio da Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008 que já inclui e prevê a organização da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação no sistema da educação superior.

No item 6 do PNE, referente à Educação a Distância, é possível perceber que este atendimento se estende tanto à área de formação de professores para a educação básica (meta 11) como à produção e difusão de programas de capacitação de professores em serviço como, também, formação profissional a distância (diretrizes). Na verdade, a meta 12 prevê a ampliação gradativa da oferta de EAD em nível superior para todas as áreas da educação superior.

No que se refere à Educação Tecnológica e Formação Profissional (item 7 do documento), o PNE não só prevê, além dos níveis básico e técnico, a presença dos cursos de tecnológico em nível de graduação tal como definido no art. 10 do Decreto 2208/97, como também prevê “modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação docente para essa modalidade de ensino” (7.3.7) e o estabelecimento de “programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional” (7.3.8).

Finalmente, a necessidade de ampliar os programas de formação de professores fica evidente não só no item referente a esta questão (item 10) como no decorrer de todo o documento. Foram destacadas as seguintes metas do item 10.3, referentes à formação de professores:

18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior,

de licenciatura plena em instituições qualificadas. 19. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam. [...] 22. Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas. (BRASIL, 2001, s/p).

Como alternativa para possibilitar o cumprimento destas metas, é previsto, nas diretrizes estabelecidas pelo PNE, o desenvolvimento de cursos a distância para formação continuada de professores e capacitação em serviço, com algumas ressalvas. Segundo o documento:

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. (BRASIL, 2001, s/p, item 10.2).

Quanto à formação inicial dos profissionais da educação básica, o PNE defendia, em princípio, que elas deveriam ser feitas em cursos de graduação plena (art. 62 da LDB) e em instituições onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática pudessem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário.

Entretanto seria ingênuo assumir que essas metas são fruto exclusivo das políticas públicas nacionais. Esses três eixos de atuação estão presentes nos principais documentos internacionais das últimas duas décadas.

Em relação à educação tecnológica, pode-se perceber sua estreita articulação com os setores produtivos, principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas e na oferta formativa, em benefício dos arranjos produtivos locais. Segundo Otranto (2009), os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFET) criados pela Lei n. 11.892/08 são, em última análise, mais um modelo alternativo à “universidade de pesquisa”, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial. Na proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial de criação de instituições de educação superior que tenham custos inferiores aos das universidades, no que se refere aos cursos superiores de tecnologia, ganha especial destaque a alegação de que estes cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao

sistema produtivo e de menor custo que o universitário tradicional. São ideias que, no Brasil, contam com o incentivo e a anuência dos planejadores da educação, que vêm consolidando esse modelo através de instrumentos legais.

Também nas políticas de formação de professores existe estreita relação com propostas de documentos internacionais bem atuais dos quais se destacam: a) documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): *La qualité du personnel enseignant*, de 2004, e *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, de 2005; b) documento da UNESCO/ORELAC - *Modelos inovadores en la formación inicial docente. Estudio de Casos de Modelos Innovadores en la Formación Docente en América Latina y Europa*, de 2006; c) documento da UNESCO - *Oferta e procura de professores na América Latina e no Caribe Garantindo uma educação de qualidade para todos*, também de 2006.

Finalmente, no que se relaciona à educação a distância, vários trabalhos com críticas à utilização desta modalidade de ensino têm sido apresentados na ANPED. Lima (2004), por exemplo, analisa os principais elementos das políticas promovidas pelos organismos internacionais do capital, principalmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/UNESCO, o Grupo Banco

Mundial/BM e a Organização Mundial do Comércio/OMC, e como estas políticas vêm interferindo na implementação da política de educação superior brasileira nos anos de 1990. Na sua argumentação, a autora aponta o incentivo à EAD, impulsionada pelo desenvolvimento das inovações tecnológicas, como um aspecto importante do crescimento do empresariado na educação. Para Lima, o governo do presidente Lula vem implementando a mesma pauta apresentada pelas agências internacionais na qual se torna clara sua articulação com um mercado educativo global e sua utilização como uma das principais estratégias para a “abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, através da educação superior a distância” (LIMA, 2004, p. 4).

Explicitadas as diretrizes e metas oficiais assim como a presença da influência das agências internacionais, resta verificar, para compor este quadro geral de análise, como essas três prioridades de expansão das políticas públicas da educação superior têm se apresentado nas estatísticas do período pós-PNE, tomando como base comum de dados a evolução do número de cursos oferecidos.

A evolução dos cursos de educação profissional tecnológica, no período 2002-2008, é retratada na Tabela 1, com base no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2008 (MEC/INEP, 2009).

Tabela 1: Evolução do número de cursos e de matrículas na Educação Tecnológica - Brasil - 2002–2008.

Ano	Cursos		Matrículas	
	Total	% Δ	Total	%Δ
2002	636	---	81.348	---
2003	1.142	79,6	114.770	41,1
2004	1.804	58	153.307	33,6
2005	2.525	40	214.271	39,8
2006	3.037	20,3	278.727	30,1
2007	3.702	21,9	347.150	24,5
2008	4.355	17,6	412.032	18,7

Fonte: MEC/Inep, 2009, p.11/23.

De modo geral, o crescimento percentual no período 2002 – 2008 como um todo foi significativo: 584,7% para os cursos e 406,5% para as matrículas. Entretanto, o alto percentual de crescimento alcançado, entre 2002 e 2005, vem decrescendo no período 2006 - 2008 e levantando questões sobre seu significado no que diz respeito à relação público/ privado e tipos de organização acadêmica que vêm se ocupando desta modalidade de educação.

Na busca de dados que retratassem o processo de crescimento do eixo de formação de professores, optou-se por analisá-lo no contexto dos cursos de graduação presenciais. Em relação à evolução destes cursos na área da Educação, a Tabela 2 dá um primeiro retrato do crescimento da oferta dos diferentes cursos de formação de professores no período 2003 - 2008.

Tabela 2: Evolução do número de cursos de graduação presenciais, em 30/06, na área da Educação e nas áreas detalhadas e programas e/ou cursos – Brasil – 2003 - 2008.

Anos	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Δ 2003- 2008
Áreas gerais							
Brasil	16.453	18.644	20.407	22.101	23.488	24.719	50,2
Educação	5.295	5.977	6.397	6.548	6.403	6.242	17,9
Áreas detalhadas e programas e/ou cursos							
Ciências da Educação	1.223	1.450	1.544	1.583	1.789	1.656	35,4
Formação de professor da educação básica	813	996	929	851	583	426	-47,6
Formação de professor de disciplinas profissionais	430	480	613	673	701	739	71,9
Formação de professor de educação infantil	23	21	4	4	3	3	-87
Formação de professor de matérias específicas	2.804	3.028	3.306	3.436	3.327	3.418	21,9
Formação de professor e ciências da educação (cursos gerais)	2	2	1	1	0	0	---

Fonte: MEC/INEP/Deaes

Os dados dos censos da Educação Superior apresentados nesta tabela permitem afirmar que houve crescimento significativo de cursos de graduação presencial em algumas áreas prioritárias, principalmente no que se refere à formação de professores de disciplinas profissionais. Por outro lado, a oferta de cursos de formação de professores da educação básica caiu 47,6%, o que indica, possivelmente, a oferta desses cursos na modalidade a distância.

Finalmente, em relação à educação

a distância, não se pode negar a explosão dessa modalidade de ensino tanto em nível de graduação como de pós-graduação *lato sensu*. Na falta de dados sobre a pós-graduação, vamos concentrar a apresentação dos dados nos cursos de graduação a distância. A Tabela 3 mostra o crescimento progressivo de instituições credenciadas especificamente para EAD, cursos e matrículas a partir de 2000, ano em que o Censo da Educação Superior do INEP passou a incluir estatísticas sobre EAD.

Tabela 3: Evolução do número de cursos de graduação a distância e de matrículas - Brasil - 2000 – 2008

Ano	Cursos		Matrículas	
	Total	%Δ	Total	%Δ
2000	10	---	1.682	---
2001	16	60	5.359	218,6
2002	46	187,6	40.714	659,7
2003	52	13,0	49.911	22,6
2004	107	105,8	56.611	19,4
2005	189	76,6	114.642	92,3
2006	349	84,7	207.206	80,7
2007	408	16,9	369.766	78,5
2008	647	58,6	727.961	96,9

Fonte: MEC/INEP/Deaes

Se estabelecermos o percentual de crescimento dos cursos a distância, por exemplo, entre 2000 (10 cursos registrados) e 2008 (647 cursos), ele chega a 6.370%. O número de cursos presenciais, apesar de contar, evidentemente, com um contingente numérico expressivamente maior em 2000 (10.585 cursos), aumentou 134% no período, ficando em 2008 com 24.719 cursos. Analisando o ritmo de crescimento da modalidade, pode-se constatar a explosão de cursos (187,6%) e matrículas (659,7%) no ano que se seguiu ao PNE, a quebra do índice em 2003 para uma retomada, a partir dos anos seguintes, do crescimento tanto de matrículas como de cursos.

Esses dados iniciais sugerem a necessidade de uma definição mais clara de cada uma das modalidades acadêmicas em foco neste estudo, de sua interface com os demais eixos aqui tratados e de sua relação com o movimento de expansão da educação superior.

1 Expansão da educação superior: a rede federal de educação profissional

Documentos oficiais emanados do MEC informam que a Rede Federal de Educação Profissional está vivenciando a maior expansão da sua história. Do ano de 1909, quando foi criada, até 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no Brasil. Nos últimos sete anos, o Ministério da Educação já entregou à população várias unidades das 214 novas previstas. Além disso, outras escolas foram federalizadas e o MEC anuncia que todas as unidades em obras serão concluídas até o final de 2010. Para assegurar o crescimento, o Ministério da Educação está investindo R\$ 1,1 bilhão, gerando 500 mil vagas nas mais de 354 escolas de Educação Profissional e Tecnológica em todo o país (MEC/SETEC, 2009). No entanto, grande parte desta propalada expansão é proveniente da agregação de instituições de educação profissional, já

existentes anteriormente, para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ou seja, para cada novo Instituto Federal (IF) criado, foram extintos CEFETs, escolas agrotécnicas e escolas vinculadas às universidades federais que, agrupadas na nova engenharia, tornaram-se *campus* dos IFs.

Cabe aqui destacar que, até o final de 2008, a rede federal, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contava com 36 escolas agrotécnicas, 33 CEFETs, 32 escolas vinculadas, uma universidade tecnológica federal e uma escola técnica federal. Eram, portanto, 103 instituições, das quais 75 foram oficialmente extintas para integrar os institutos federais. Por esse motivo, fica mais difícil, a partir do ano de 2009, avaliar, com exatidão, a expansão da rede, pois é necessário proceder à exclusão das instituições extintas para formar as novas unidades. São 38 institutos federais presentes em todos os estados da Federação, oferecendo desde cursos técnicos de nível médio até a pós-graduação, passando por licenciaturas, bacharelados e cursos superiores de tecnologia. Em todos eles, a educação tecnológica é a grande meta a ser atingida.

Quanto ao conceito de educação tecnológica presente nos censos do INEP e na própria legislação, Castanheira e Guimarães (2009) observaram que o termo apresenta-se com diferentes significados, referindo-se em sentido amplo, a um princípio formador de valores e prática pedagógica, admitindo o trabalho como categoria de saber e de produção. Em sentido estrito,

trata-se de uma modalidade da educação profissional oferecida em nível superior com a denominação de *curso superior de tecnologia* integrado ao trabalho, à ciência e à tecnologia, visando à formação de especialistas em áreas que utilizam as tecnologias, podendo ocorrer em nível de graduação e de pós-graduação.

Os cursos de educação superior que mais crescem no Brasil, atualmente, são os tecnológicos. Isso está acontecendo porque os institutos federais foram criados com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, e de promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até o nível superior. Todos os 38 institutos têm como meta o oferecimento dos cursos superiores, com destaque especial para os tecnológicos, a fim de que possam, realmente, ser equiparados às universidades federais, conforme explicitado no instrumento legal de sua criação. A facilidade da criação de cursos também é destacada na lei que dá às novas instituições autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como registrar os diplomas dos cursos oferecidos.

Todas essas facilidades fizeram com que os cursos tecnológicos representem, hoje, 17% do total de ofertas de cursos de educação superior no país. No último Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (MEC/SETEC, 2010), estão listadas 112 graduações tecnológicas organizadas em 13 eixos temáticos: ambiente e saúde, apoio escolar, controle e processos industriais, gestão e negócios,

hospitalidade e lazer, informação e comunicação, infraestrutura, militar, produção alimentícia, produção cultural e design, produção industrial, recursos naturais e segurança. Cabe destacar a inclusão, neste ano, dos eixos de apoio escolar e militar. O primeiro destina-se aos funcionários das escolas, em geral, e dos institutos federais, em particular. O segundo demonstra o reconhecimento oficial do MEC a alguns cursos militares, principalmente no campo da aeronáutica.

No que tange à educação a distância, no campo da educação profissional vale destacar, dentre os projetos e ações da SETEC, o Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec). A oferta da e-Tec já é possível em todos os estados brasileiros e conta com a parceria entre a SETEC e a Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação. Além dos polos de ensino a distância, o MEC/SETEC informa em documento intitulado "Projetos e Ações" (2009) que o e-Tec conta com laboratórios móveis para práticas profissionalizantes e que, desde 2008, vem garantindo a infraestrutura de sistemas tecnológicos de comunicação nas escolas interessadas, com a instalação de laboratórios didáticos equipados, biblioteca e salas de estudo buscando a interação entre os alunos, docentes e tutores. O primeiro foco de ação da e-Tec é direcionado aos cursos técnicos de nível médio, com projeções de abrangência para os cursos superiores de tecnologia, uma vez que os institutos federais têm que oferecer, obrigatoriamente, cursos profissionalizantes técnicos de nível

médio e cursos tecnológicos, que envolvem a graduação e a pós-graduação.

Não se pode perder de vista, porém, que

[...] nas reflexões a respeito da reforma da educação profissional, técnica e tecnológica, a Lei n. 11.892/08, que institui os institutos federais, integra um conjunto de medidas normativas que visa à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – do atual governo, que o tem como um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC. (OTRANTO, 2010, p. 104).

Os institutos federais representam, hoje, a parte mais fundamental da reengenharia da recém criada rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, já que foi formada a partir deles .

Questões envolvidas

Uma análise das ações propostas pela SETEC permite a constatação da opção única daquela Secretaria do MEC pelo modelo dos institutos federais e as pressões a que estão sendo submetidas as instituições que optaram pela não adesão ao modelo. Aquelas que não aderiram à proposta governamental estão sendo excluídas de vários projetos que visam à consolidação da política de educação profissional do atual governo. Como exemplo, pode-se citar o Projeto de Cooperação Bilateral Brasil-França, surgido a partir da assinatura, em 23 de dezembro de 2008, do Protocolo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da

República Francesa sobre cooperação no domínio do ensino profissional. A chamada pública para a apresentação de propostas divulgada em 2010 traz textualmente que ela é direcionada aos

[...] Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), enquanto executores das políticas de educação profissional e tecnológica. E, mais adiante, declara que são proponentes elegíveis para [...] a Chamada Pública os 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (BRASIL, 2010).

O fato demonstra que, apesar do discurso da liberdade de opção, sanções estão sendo direcionadas àquelas que ousaram optar por manter a identidade e não se integrar aos institutos federais. O registro do processo de mudança da rede federal de educação profissional, que está sendo feito neste grupo de pesquisa, por certo fornecerá, no futuro, outros indicadores e propiciará maiores reflexões aos pesquisadores do tema a respeito das causas e consequências das modificações propostas a partir da Lei 11892 de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2 Expansão e formação docente

Para elaborar as políticas e discutir as diretrizes sobre a formação de professores, o governo federal, por meio da lei 11.502 de 2007, modifica a estrutura da CAPES passando, doravante, esta Coordenação também a se voltar para a capacitação dos docentes da educação

básica, promovendo tanto a formação inicial quanto a formação continuada desses profissionais. Nessa nova estrutura foi criada a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e a Diretoria de Educação Básica a Distância (DED), além de um Comitê Técnico-Científico da Educação Básica (CTC). As funções do DEB, do DED e do CTC reforçam o papel da CAPES enquanto agência reguladora que deverá não só discutir as diretrizes da formação como fixar os parâmetros para a avaliação da demanda por profissionais do magistério, acompanhar a avaliação dos cursos de pedagogia, licenciatura e normal superior, manifestar-se nos processos de reconhecimento e renovação dos cursos relacionados à formação, subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação e opinar sobre os estudos e pesquisas relativos aos conteúdos curriculares dos cursos, entre outras ações.

As primeiras ações da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES foram, ainda em 2008, a publicação do Edital 002-2008, do PRODOCÊNCIA, Programa de Consolidação das Licenciaturas. Esse Programa tem como objetivo elevar a qualidade da graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores. Outros programas, alguns já existentes, foram se integrando à DEB, como é o caso do Observatório da Educação criado em 2006, pelo Decreto 5.803 (BRASIL, 2006), tendo como finalidade “fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em educação, em nível de

mestrado e doutorado” (art.2º). Também o Observatório da Educação Escolar e Indígena integra essa diretoria e visa fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, fortalecendo a formação de profissionais da educação básica intercultural indígena, além de professores e gestores para territórios etnoeducacionais. Por fim, o Programa Novos Talentos, visando ao aprimoramento e atualização de professores e alunos da educação básica por meio de atividades extracurriculares que objetivem a inclusão social e o desenvolvimento da cultura científica.

No momento, o carro chefe da DEB Presencial é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), decorrente da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755/2009). Seu objetivo é ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996. Segundo informação da CAPES, por meio do PARFOR deverão ser ofertadas 400 mil vagas novas, envolvendo cerca de 150 instituições de educação superior - federais, estaduais, comunitárias e confessionais, nos 25 estados que aderiram ao Programa de formação inicial.

Em relação às atividades e programas da Diretoria de Educação a Distância (que não inclui apenas a formação de professores para a educação básica), a CAPES vem desenvolvendo ações, algumas promovidas pela Universidade Aberta do Brasil. Ressalte-se que a UAB já existia desde 2006 (Decreto 5.800) e que, dentre os seus objetivos, destacamos aqueles de “oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública que ainda não tenham graduação”.

Em relação à formação de professores, a UAB oferece cursos de licenciatura e especialização em parcerias com instituições públicas de ensino superior.

Assim é que os cursos tanto de formação inicial quanto formação continuada vêm sendo alvo de um conjunto de iniciativas que têm ajudado a consolidar a modalidade da educação a distância no Brasil. É o caso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que se revela emblemático na compreensão do fenômeno e no qual a previsão de vagas em cursos de graduação (licenciaturas) e especialização abrange tanto cursos presenciais como a distância. A Tabela 4 apresenta uma visão dessa situação com base nos dados extraídos da dissertação *Trabalho Docente na Educação a distância: a UFPA como expressão do fenômeno*, defendida nesta universidade, em 2010.

Tabela 4: Distribuição de vagas em cursos de graduação e especialização nas modalidades presencial e a distância contidas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, por região.

REGIÕES	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR			UNIVERSIDADES FEDERAIS		
	IES	PRESENCIAL	A DISTÂNCIA	IES	PRESENCIAL	A DISTÂNCIA
Norte	11	61.024	2.952	4	43.328	2.457
Nordeste	36	87.228	117.813	14	27.086	59.812
Sudeste	8	7.261	6.945	4	1.766	5.130
Centro-Oeste	9	10.464	17.415	4	3.494	10.710
Sul	12	8.846	13.205	3	3.930	4.605
TOTAL	76	174.823	158.330	29	79.514	82.714

Fonte: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2008 *apud* MONTE, 2010).

Observa-se que estão envolvidas nesse programa de formação 76 instituições públicas de ensino superior e 29 universidades federais. Do total de 495.381 vagas previstas, 241.044 são para cursos a distância, o que representa 48,7% do total. Além disso, reforça a participação na formação de professores de outras instituições públicas de ensino superior (como é o caso dos institutos federais de ensino superior). Tal situação, segundo Monte (2010), pode contribuir para que esta modalidade se torne a preferencial em cursos de formação de professores já que se trata de um programa de governo que certamente irá induzir outras ações semelhantes.

Questões envolvidas

Entre os argumentos que ajudam a entender essa opção pela educação a distância está o de Moon (2008, p.801) para quem no contexto internacional “a última década testemunhou um número sem precedente de ações governamentais legislativas, regulatórias, ou outras, dirigidas à educação dos professores”. Segundo esse autor, os “recursos são alocados para cursos longos, de três ou quatro anos, os quais formam apenas uma minoria dos professores necessários” (MOON, 2008). Além disso, existe uma inabilidade em desenvolver programas em grande escala, já que o principal modo de pensamento continua sendo uma formação inicial desenvolvida num *campus*. Para esse autor, a continuidade desse modelo acaba por reduzir as possibilidades de passar para programas em grande escala.

Perante esses problemas, Moon (2008) sinaliza para a necessidade de

repensar as estruturas e os processos da educação dos professores e propõe um modelo de formação que inclua *formas de desenvolvimento mais abrangentes de educação e formação centradas na escola*, onde o desenvolvimento profissional da maioria de professores terá de ocorrer *no local de trabalho*, o que sugere a adoção de modelos que apontem para alguma forma sustentada de aprendizado aberto e a distância.

O que se observa é que a utilização de mediações tecnológicas nos processos de formação de professores se ampliou com a criação de programas como os da Universidade Aberta do Brasil, fato que poderia gerar uma melhoria qualitativa nesses processos. Zuin (2006, p.942), em análise desenvolvida sobre essa perspectiva, levanta um conjunto de questões que procuram refletir sobre o programa Universidade Aberta do Brasil.

Para o autor (ZUIN, 2006, p.946), a mera utilização dos recursos audiovisuais mais refinados (que em geral caracterizam os cursos a distância) não significa, aprioristicamente, que as pessoas se comunicam e que, portanto, possam expressar os problemas concernentes à própria privação quanto aos processos de interação que deveriam caracterizar o ensino presencial. Nesse tipo de curso, o processo de comunicação ainda não se objetivou efetivamente, daí o sentido etimológico da palavra virtual.

Ainda sobre a utilização dos recursos midiáticos como eixo norteador do trabalho de professores e alunos, esse mesmo autor nos diz que, para a literatura da área de

pesquisa em EAD, “os professores devem ser formados, e principalmente se formar num ambiente educacional que valorize o exercício da criatividade e da reflexão como fundamentos da condição de ser autônomo” (ZUIN, 2006, p. 946). Ele indaga se esse seria o ambiente hegemônico em programas de EAD, uma vez que pesquisas desenvolvidas a partir desses cursos sinalizam para uma realidade bastante diferenciada do anunciado. É o caso de Belloni (2002) e Giolo (2008).

Para Belloni (2002, p. 136), entre os principais problemas encontrados nos cursos a distância destacam-se aqueles situados do lado da demanda, já que “não há condições de auto-estudo, em que a recepção (seja TV, seja internet, seja impresso) dos materiais é tecnicamente ruim e a motivação para a aprendizagem é muitas vezes inexistente”. Essas constatações acabam por desestimular os alunos que tendem a abandonar os estudos, em face da realidade dos sistemas de ensino que não conseguem assegurar condições mínimas de realização das propostas.

Para Giolo (2008, p. 1219), a análise do panorama da educação superior a distância (graduação), no Brasil, evidencia que os cursos nessa modalidade passaram a fazer parte da rota das preferências de parte da iniciativa privada. A expansão da modalidade presencial começou a experimentar certo cansaço causado pela diminuição progressiva da demanda (demanda com possibilidade financeira de bancar os, relativamente, elevados custos da educação presencial). Esse movimento,

no que diz respeito aos cursos de formação de professores, pode ser percebido a partir do ano de 2006, quando se observa uma inversão na tendência anteriormente identificada que era a de matrículas majoritárias no setor público.

Outro destaque feito pelo autor diz respeito aos problemas que a EAD está criando para a atividade de formação docente, já que substituiu a sala de aula pela formação em trânsito, descolada dos espaços tradicionais de ensino-aprendizagem. É preciso, defende o autor, atentarmos para a compreensão de considerar a atividade docente na cultura da malha institucional onde ela ocorre, a escola, a academia, a universidade, espaços os quais foram concebidos e constituídos como espaços e tempos específicos para o exercício do ensinar e do aprender.

3 Papel da Educação a Distância na expansão da Educação Superior: definições, ações e questões

A EAD tem uma longa e diversificada trajetória, está em todos os cantos da terra e se desenvolve cada dia mais, assim como se multiplicam as questões sobre sua utilização, como já foi indicado neste texto. Entretanto, é importante se tomar conhecimento da multiplicidade de alternativas de conceber EAD, que envolve três dimensões: uso de inovações tecnológicas; a concepção de educação que a sustenta e o *continuum* espaço e tempo presente em seus diferentes modelos.

A dimensão que distingue as gerações de modelos a partir do uso crescente

de inovações tecnológicas relaciona um conjunto de alternativas de educação a distância que vai desde o ensino por correspondência até a aprendizagem flexível (que combina as modalidades presencial e a distância) e mediada pelo computador.

No que concerne à concepção de educação que a sustenta, Wilson Azevedo (*apud* CARVALHO, 2006) distingue dois paradigmas: o paradigma industrial e o paradigma sociointeracionista. No paradigma industrial de EAD, os cursos são previstos para atender a grandes números. Por esta razão, sua estrutura de funcionamento distingue, em papéis e ocupantes diferenciados, conteudistas, tutores, equipe de apoio tecnológico. A elaboração do material didático do curso, feito como se fosse uma linha de produção de fábrica, é o principal apoio deste paradigma. Depois de pronto ele poderá ser multiplicado para distribuição aos alunos, “por um custo que tenderá a ser menor, conforme vai aumentando a quantidade de alunos” (AZEVEDO *apud* CARVALHO, 2006, p. 99). É também chamado de paradigma autoinstrucional na medida em que não favorece a interação entre os alunos do curso e, muitas vezes, dispensa a tutoria ou a reduz a um acompanhamento burocrático. Também o professor é afetado, como profissional, por um processo de proletarização, fragmentação, divisão do espaço de trabalho. Segundo Carvalho (2006), é o paradigma mais utilizado hoje, no Brasil, principalmente nas instituições de ensino superior que estabeleceram uma extensa rede de polos educacionais longe de sua sede administrativa.

Quanto ao paradigma sociointeracionista, ele surge na medida em que as redes informatizadas e a comunicação mediada por computador *permitem* a comunicação (e interação) entre os principais atores do processo ensino-aprendizagem – docentes e alunos – em um meio ambiente de informação (ambientes de aprendizagem). Os principais papéis se resumem aos docentes, alunos e equipe de apoio multidisciplinar. Apesar de serem em menor número, existem várias iniciativas institucionais públicas e privadas no Brasil que se pautam por esse paradigma que valoriza o trabalho da tutoria, enquanto mediadora do processo ensino-aprendizagem, assumida pelo próprio professor conteudista ou por outros professores especialmente contratados.

A existência de um *continuum* nas dimensões espaço e tempo, presentes nos modelos de EAD, abre um amplo leque de possibilidades de oferta de cursos. A dimensão espaço, por exemplo, estabelece um *continuum* entre a educação presencial e a educação *on line* que permite não só a adoção dessas duas formas de curso como, também, opções intermediárias que têm caracterizado os modelos semipresenciais de EAD. Esses cursos incluem momentos presenciais ou nas instituições que os oferecem ou em polos de apoio situados em lugares de fácil acesso ao alunado, assistido por tutores. Para alguns autores, existe a tendência de haver uma convergência crescente entre educação presencial e virtual (BELLONI, 2002). A abertura legal para esta tendência se concretizou, com

as Portarias 2.253/2001 e 4.059/2004. Na portaria de 2004, fica permitida

[...] às instituições de ensino superior do sistema federal de ensino introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial. (BRASIL, 2004, art.1º).

As diferentes formas dessa modalidade de ensino são opções que têm predominado nas políticas públicas e nas experiências das instituições de ensino superior, em determinados momentos da trajetória da EAD no Brasil, mas que subsistem lado a lado até hoje.

Neste artigo, o foco da análise está centrado nas iniciativas de cursos de graduação a distância decorrentes da promoção direta ou indireta do Poder Público, tomando como marcos: o movimento de certificação de professores, logo após a aprovação do PNE; o credenciamento acelerado de IES privadas no período 2003 a 2005; o financiamento público da rede privada no ProUni, a partir de 2005; a institucionalização da EAD na rede pública de ensino, com a criação da Universidade Aberta do Brasil, em 2006.

Predominância das universidades públicas/consórcios e dos cursos de licenciatura

Em estudos anteriores, essa situação foi explorada com detalhes. O Quadro 1 que mapeia a situação da oferta de licenciaturas, em 2002, no conjunto de cursos oferecidos, é um recorte desta análise.

CURSOS	IES	CONSÓRCIOS	MATRÍCULA
Licenciatura Pedagogia – Séries iniciais / 1 ^ª a 4 ^ª	Federais: UFAL / UFMT / UFMS / UFES / UFOP / UFPR		5.893
Licenciatura Ciências Biológicas	Estaduais: UNITINS / UDESC, UEMA, UECE		28.795
Licenciatura Matemática		VEREDAS (MG), PEC (SP), CEDERJ (RJ)	28.100
Total de matrículas em cursos de licenciatura			62.738
Outros cursos (complementação pedagógica, bacharelado, sequencial, especialização)			21.985
Total geral			84.723

Quadro 1: Cursos de licenciatura implementados/autorizados na modalidade de EAD e instituições envolvidas - 2002.

FONTE: VIANNEY *et al.* 2003 (*apud* Segenreich, 2003).

Pode-se constatar que a matrícula dos cursos de licenciatura representa 74% do total de alunos matriculados em cursos de educação a distância em 2002. A oferta direta de cursos pelas seis universidades federais mencionadas representa somente 9% do total de matrículas da licenciatura enquanto as quatro universidades estaduais registradas no quadro chegam a superar, em número de matrículas, o total de professores atendidos nos três consórcios que incluíram quase trinta instituições de ensino superior. Somente a Universidade do Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) concentrou praticamente 50% das matrículas, com um total de 14.110, seguida pela Fundação Universidade de Tocantins, com 8.707 alunos. É este modelo de atendimento de massa que será seguido pela rede privada, na sua maioria.

Nestas iniciativas, predomina ainda a tecnologia do material impresso e o modelo semipresencial de EAD sustentado por uma rede de polos de apoio presencial, com algumas diferenças de modelo de atuação. Tomando como exemplo o projeto Veredas e o CEDERJ, o primeiro considerava como polos de apoio as próprias IES integrantes do consórcio, com vistas a proporcionar aos professores cursistas uma vivência do espaço universitário. O CEDERJ instituiu, em parceria com as prefeituras do estado do Rio de Janeiro polos em locais por elas disponibilizados, em geral escolas da rede pública. Quanto aos tutores, no Veredas, eles eram os próprios professores das IES, enquanto no CEDERJ foi instituída a figura do tutor marcando a ideia, nos seus cursos de capacitação dos tutores presenciais que atuavam nos polos, de que *tutor não é professor* (no caso, o

professor eram os professores conteudistas das universidade integrantes do consórcio).

Credenciamento acelerado de IES privadas

O modelo semipresencial instituído pelo MEC, em seus marcos regulatórios, exige a *presencialidade* nas atividades de estágio, de uso de laboratórios e avaliação final. Logo é o modelo de EAD semipresen-

cial estruturado em uma rede de polos que vai prevalecer no credenciamento das IES privadas no período 2003 – 2005. Somente nestes três anos o percentual de crescimento da rede mantém-se alto enquanto o credenciamento de universidades públicas decresce, chegando a zero em 2005, como pode ser verificado na Tabela 5.

Tabela 5: Evolução do número de IES credenciadas para EAD, por categoria administrativa no período pré-ProUni

ANOS	TOTAIS	% Δ	PÚBLICO	% Δ	PRIVADO	% Δ
2002	25	---	16	---	09	---
2003	37	48	22	37,5	15	66,7
2004	45	21,6	23	4,5	22	46,7
2005	61	35,6	23	0	38	72,3

Fonte: MEC/INEP/Deaes.

O crescimento da rede privada, na maioria das vezes baseada em um paradigma industrial de EAD, gerou duas distorções diretamente relacionadas à expansão do ensino superior esperada pelas políticas públicas: a excessiva oferta de vagas pelas IES privadas e a multiplicação de polos por todo o país, principalmente por parte de IES do sul e sudeste. Algumas instituições chegavam a oferecer 20 mil vagas em um determinado curso, que não eram preenchidas, criando um estoque crescente de vagas ociosas no sistema, que era absorvido, em parte,

pelo próprio governo por meio do ProUni. Quanto aos polos, levantamento feito em 2007 mostra que 11 instituições privadas de ensino superior, com mais de 100 polos, cada uma, concentravam 81% dos 6.718 polos cadastrados no MEC (SEGENREICH, 2010). Apesar de agir tardiamente, o MEC tem atuado, a partir de 2007, no sentido de avaliar esses polos e muitos deles foram fechados. No momento, algumas IES estão sendo, inclusive, descredenciadas, criando um problema de alocação de um grande contingente de alunos em outras instituições.

ProUni: financiamento público das vagas ociosas da rede privada

No período que antecedeu a criação do ProUni, o número de vagas ociosas nas IES privadas saltou de 1.143, no ano de 2000, para 88.073 em 2004, representando um aumento de 7.605%. Conclui-se que, além das vagas existentes nos cursos presenciais, a existência dessas oitenta mil vagas ociosas na modalidade de EAD

certamente pesou também na criação do ProUni, tendo em vista que o governo federal já vinha pensando em utilizar a EAD como uma das estratégias de expansão do ensino superior.

Analisando o tipo de curso em que eram ofertadas bolsas, verificou-se que o crescimento de bolsas de EAD incidia mais fortemente na oferta de cursos superiores de tecnologia, como demonstram os dados da Tabela 6, referentes ao Estado do Pará.

TABELA 6: Distribuição dos curso/pólos oferecidos pelo ProUni, por tipo de instituição e de curso, Pará – 2008.1/ 2009.1

Instituições de Ensino Superior	Superior de Tecnologia		Graduação Tradicional		Total	
	2008.1	2009.1	2008.1	2009.1	2008.1	2009.1
Faculdades, Institutos e Centros Univ.	31	75	18	14	49	89
Universidades	11	70	56	115	67	185
Total Geral	42	145	74	129	116	274
$\Delta\%$ 2008.1/ 2009.1	245,2		74,3		136,2	

Fonte: Segenreich, 2009, p.10.

Além deste quadro preocupante da explosão de oferta de cursos e de vagas em cursos mais curtos, fica uma dúvida sobre até que ponto os estudantes estão tendo acesso a cursos que eles desejam e/ou necessitam. Neste sentido, assumimos as observações de Belloni (2002) apontadas no eixo relativo à formação de professores em relação às propostas não só da TV Escola e Um Salto para Futuro como em relação às novas propostas que se pautam sobre a mesma concepção de educação. Em nova tentativa de atingir as metas de

expansão, as políticas públicas se voltaram para a inserção institucional da EAD na rede pública de educação superior.

UAB: a institucionalização da EAD na rede pública de ensino superior

A Universidade Aberta do Brasil (Decreto 5800/2006) é fruto de uma política governamental, mais do que de um projeto educacional de expansão quantitativa de vagas na rede pública de educação superior, pelos números que pretende alcançar e pelos mecanismos de adesão adotados.

Nas orientações publicadas no site do MEC para a participação de instituições federais na UAB, ficou clara a mensagem de que a ampliação das atividades nas instituições federais e nos polos com o projeto UAB *contribuiria significativamente para justificativa de obtenção de novas vagas docentes*.

Em termos de modelo de EAD, a Universidade Aberta do Brasil se baseia na mesma lógica de organização do Cederj: polos educacionais nos municípios; sistema de tutoria presencial nos polos municipais e tutoria a distância nas instituições de ensino superior; pagamento de bolsas tanto para tutores como para coordenadores de disciplinas, mesmo que sejam professores da instituição promotora do curso. Apesar de ter iniciado suas atividades oferecendo um curso de bacharelado em Administração, a proposta da UAB é priorizar os cursos de formação de professores, atendendo principalmente o professor da escola pública que ainda não possui graduação. Como já foi mencionado ao tratar da formação de professores no item anterior, em 2009 foi lançado o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Decreto 6.755/2009), coordenado pela CAPES (Portaria 318/2009), que está oferecendo cursos na modalidade presencial e à distância, com a participação das instituições públicas que integram a UAB. A meta é colocar na universidade, entre 2009 e 2011, 331.400 professores que lecionam na educação básica e ainda não têm licenciatura. Na visão dos autores que vêm trabalhando por uma educação

a distância de qualidade, a preocupação por atingir metas quantitativas muito ambiciosas, por parte do governo federal, pode prejudicar em vez de ajudar, a trajetória desta modalidade de ensino na educação superior. Relatos de experiências institucionais no VII Congresso Brasileiro de Ensino a Distância promovido pela UniRede e realizado em novembro de 2010 em Cuiabá, deram evidências da tensão quantidade x qualidade nos cursos já realizados ou em desenvolvimento nas universidades públicas.

Questões envolvidas

Duas questões importantes serão aqui destacadas, dentre os múltiplos desafios que a EAD apresenta aos pesquisadores da área da Educação: a qualidade do ensino ministrado e a fragmentação do papel do professor. Nos diversos estudos desenvolvidos no sentido de dar uma “visibilidade empírica aos caminhos e desaminhos da implantação da EAD no sistema de ensino superior privado, nesta década de 2000”, tem sido trazido constantemente o apoio teórico da discussão de Kuenzer (2002) sobre “exclusão includente” e “inclusão excludente” e a distinção feita no trabalho de Carvalho (2006) entre modelo industrial e modelo informacional ou sociointeracionista de educação a distância (SEGENREICH, 2009). Tem-se constatado que, em muitas instituições que oferecem um grande número de vagas para todo o Brasil, predomina um estilo de curso que se pauta pelo paradigma industrial de EAD. Não se pode afirmar, também,

que o estreito leque de cursos oferecidos atenda aos interesses dos candidatos à bolsa nem se a IES fez algum estudo de demanda nos polos por ela criados. O interesse pelos cursos superiores de tecnologia, altamente incentivados pelo governo, desviou as IES com fins lucrativos de outras modalidades de curso.

De Kuenzer, tem-se utilizado uma importante contribuição para entender a nova dialética entre o mundo do trabalho e a educação (no caso a EAD) em torno de duas lógicas que se articulam dialeticamente no uso indevido dessa modalidade de educação: a *inclusão excludente*, que inclui ilusoriamente o estudante nos diferentes níveis e modalidades de ensino mas que, pela *certificação vazia* em cursos de baixa qualidade ou distantes de suas reais necessidades o exclui do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. O desafio de propiciar uma educação a distância de qualidade para grandes números tem ocupado pesquisadores e profissionais da área que se pautam por uma concepção sociointeracionista de educação. Quanto à *exclusão includente*, que exclui o trabalhador do mercado formal (no caso o professor) para incluí-lo de forma precarizada, como tutor, esta questão é bastante complexa e ultrapassa os limites da EAD, apresentando interfaces importantíssimas com o eixo de formação de professores, já apontadas neste trabalho, como, também, com outros subprojetos, tais como trabalho docente e financiamento.

Considerações finais e perspectivas de encaminhamento da pesquisa

Ao finalizar este trabalho, os pesquisadores envolvidos nos três eixos do subprojeto de pesquisa nele explorados, esperam ter sido bem sucedidos em demonstrar a presença significativa dessas áreas de atuação nas políticas de expansão do ensino superior pós-LDB. As questões levantadas em cada eixo guardam a especificidade do olhar dos pesquisadores nelas envolvidos, mas também vão tecendo, no decorrer do texto, as múltiplas relações que guardam entre si e com os demais eixos do mesmo subprojeto – internacionalização e arquiteturas acadêmicas. Também começam a aflorar interfaces com os demais subprojetos da pesquisa maior como, por exemplo, os subprojetos de financiamento e trabalho docente.

No sentido de aprofundar as questões levantadas, está sendo concluído o levantamento dos marcos regulatórios de cada um destes eixos, no plano nacional e internacional, assim como uma bibliografia anotada que contempla os principais periódicos pertinentes às áreas abrangidas pelo subprojeto.

Com base neste banco de dados consolidado, será possível definir as situações de estudo que constituirão estudos de caso a serem realizados na segunda etapa da pesquisa.

Referências

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educ. Soc.* [online], v.23, n.78, p. 117-142, 2002.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, p. 27.833-27.841.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação*. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. Portaria n. 4059 de 10 de dezembro de 2004. Trata da oferta de disciplinas na modalidade semipresencial em cursos superiores já reconhecidos *Diário Oficial da União* de 13 de dezembro de 2004, seção 1, p.34.

_____. *Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005*: Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a doação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005. Disponível em: <<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/legislacao.shtm>>. Acesso em: 20 set. 2006.

_____. *Decreto n. 5.800 de 8 de junho de 2006*: Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil, 2006c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 31 mar. 2008.

_____. *Decreto 5.803 de 08 de junho de 2006*: Dispõe sobre o Observatório da Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm>. Acesso em: 25 set. 2010.

_____. *Lei 11892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília/DF, Diário Oficial de 30 de dezembro de 2008.

_____. *Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009*: Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providência. Disponível: <<http://www.datadez.com.br/content/legislacao.asp?id=81309>>. Acesso em: mar. 2009.

_____. *Portaria 318 de 02 de abril de 2009*: Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2009/Portarias/02.04.09/n318_02.04.09.pdf>. Acesso em: dez. 2009.

_____. Chamada Pública MEC/SETEC/GAB. *Chamada Pública de Propostas para Apoio a Projetos de Cooperação Bilateral Brasil-França*. Brasília/DF, 2010.

CARVALHO, J. O. F. de. A inserção da educação a distância e da tecnologia de apoio ao ensino na instituição de ensino superior. In: SOARES, Suely Magali (Org.). *Cultura do desafio: gestão de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior*. Campinas: Alínea, 2006. p. 89-108.

CASTANHEIRA, M.; GUIMARÃES, L.A.P. A educação profissional no contexto da educação superior no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR: ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR, 16. Campo Grande, MS: Rede Universitas/Br. Intercâmbio do GT Política de Educação Superior da ANPEd, 2009.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. *Educ. Soc.* [online], v.29, n.105, p. 1211-1234, 2008.

KUENZER, A. Z. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2005. p. 77-95.

LIMA, K. R. de S. *Reformas da Educação Superior do Governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital?* REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27. Caxambu, MG: GT 11 - Política da Educação Superior, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t119.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2006.

MEC/INEP. *Resumo Técnico*. Censo da Educação Superior 2008 (dados preliminares). Brasília: INEP, 2009

MEC/SETEC. *Projetos e Ações*. Brasília/DF, 2009.

_____. *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. Brasília/DF, 2010.

MONTE, E. D. *Trabalho docente na educação a distância: UFPA como expressão do fenômeno*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2010.

MOON, B. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. *Educ. Soc.* [online], v.29, n.104, p. 791-814, 2008.

OTRANTO, C. R. Política de educação profissional/tecnológica: criação e implantação dos IFETS. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR: Acesso e permanência no Ensino Superior, 16. Campo Grande-MS: Rede Universitas/Br, 2009.

_____. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia- IFETS. *Revista RETTA*, UFRRJ/PPGEA, Seropédica-RJ: EDUR, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2010.

REDE UNIVERSITAS/BR. *Políticas de expansão da Educação Superior no Brasil Pós-LDB*. Projeto de pesquisa desenvolvida por pesquisadores do GT Política da Educação Superior, sob a coordenação geral de Deise Mancebo, outubro de 2009.

SEGENREICH, S. C. D. Educação superior a distância: políticas públicas e realidades institucionais. *Série-Estudos* – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n.16, p. 199-213, dez. 2003.

_____. *Desvelando e explorando brechas das políticas públicas em relação à inserção da EAD no ensino superior*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. Caxambu, MG: GT 11 Política da Educação Superior, 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/32/trabalhos/katiareginadesouzalima.doc>. Acesso em: 7 ago. 2010.

_____. *Relação Estado e Sociedade na oferta e regulação da graduação a distância no Brasil: da periferia ao centro das políticas públicas*. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN, 1. Elvas, Portugal: ANPAE, 2010.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação e Sociedade*, v.27, n.96, p. 935-954, 2006.

Recebido em outubro de 2010.

Aprovado para publicação em novembro de 2010.