

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA

GABRIELA EYNG POSSOLLI VESCE

**OS IMPACTOS DAS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO SOBRE AS POLÍTICAS
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

CURITIBA

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

GABRIELA EYNG POSSOLLI VESCE

**OS IMPACTOS DAS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO SOBRE AS POLÍTICAS
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Tecnologia. Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Mário Lopes Amorim.

CURITIBA

2007

A todos que acreditam que uma educação emancipadora e democrática é possível.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida, pela inspiração e por todas as bênção que me tem dado. À minha família pelo apoio incondicional. À minha mãe, Ana, pelo exemplo e incentivo ao meu desenvolvimento pessoal e profissional. Ao meu marido, Vittorio, por estar sempre ao meu lado, por acreditar em mim e motivar sempre. E aos meus amigos pelos momentos de descontração e alegria.

Aos professores do PPGTE pelos conhecimentos construídos, pelos debates e reflexões. Ao meu orientador, Mário Lopes Amorim, pelas repetidas leituras e indicações para a materialização desse trabalho. À banca examinadora, Maria Lourdes, Marilda e Domingos, pela valiosa ajuda e pelas contribuições para o aperfeiçoamento do trabalho.

O desafio de uma luta efetiva contra as políticas neoliberais é enorme e complexo. A esquerda não deve ser arrastada (ou arrasada) pelo pragmatismo conformista e acomodado segundo o qual o ajuste neoliberal é, hoje, a única opção possível para a crise. Para os que atuamos no campo educacional, a questão é simples e iniludível: logo após o dilúvio neoliberal as nossas escolas serão muito piores do que já são agora. Não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica (embora também o seja), serão piores porque serão mais excludentes. (GENTILI, 1996, p.48)

SUMÁRIO

RESUMO	12
ABSTRACT	13
1 APRESENTAÇÃO	14
2 O CONTEXTO PROBLEMATIZADOR: AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO	22
2.1 A TRANSIÇÃO DO TAYLORISMO/FORDISMO PARA O CAPITALISMO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL	23
2.2 O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO: CONCEPÇÃO E EFEITOS SOCIAIS	32
2.3 O NEOLIBERALISMO NO CAPITALISMO GLOBALIZADO E SEUS IMPACTOS SOBRE A EDUCAÇÃO	36
2.3.1 Impactos do Ensino a Distância nas Instituições de Ensino Superior	46
3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS AGENTES DEFINIDORES	53
3.1 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS ENQUANTO AGENTES DEFINIDORES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	60
3.1.1 BANCO MUNDIAL	61
3.1.2 UNESCO	65
3.1.3 OMC	67
3.1.4 CEPAL	71
3.2 OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS	74
4 O CIBERESPAÇO NO CAPITALISMO GLOBALIZADO	78
4.1 EFEITOS DO CAPITALISMO IMPULSIONADO PELAS NOVAS TECNOLOGIAS	82
4.2 A EDUCAÇÃO E A CIBERCULTURA	88
4.2.1 A educação no ciberespaço e o papel dos educadores	90
4.3 NOVAS TECNOLOGIAS, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL	93
4.3.1 A Exclusão Digital	97
5 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	102
5.1 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	106
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	114

6.1 A E-LEARNING NO CONTEXTO DA EXCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL	114
6.1.1 Exclusão digital no Brasil	114
6.1.2 E-learning no Brasil	124
6.1.2.1 Perfil do aluno de e-learning no Brasil	126
6.1.2.2 Qualidade dos cursos de e-learning no Brasil	132
6.2 REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	137
6.2.1 Concepção e configuração da Educação a Distância	139
6.2.2 Traços Neoliberais das Políticas de EaD	142
6.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS IES: REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA	146
6.3.1 Compromisso dos Gestores	147
6.3.2 Desenho do Projeto	149
6.3.3 Equipe Profissional Multidisciplinar	150
6.3.4 Comunicação / Interatividade entre Professor e Aluno	151
6.3.5 Recursos Educacionais	153
6.3.6 Infra-estrutura de Apoio	154
6.3.7 Avaliação de Qualidade Contínua e Abrangente	155
6.3.8 Convênios e Parcerias	157
6.3.9 Transparência nas Informações	158
6.3.10 Sustentabilidade Financeira	159
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	168
ANEXO – LEGISLAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	180

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – ÁREAS CONSTITUINTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	56
FIGURA 02 – POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS X POLÍTICAS ESTRUTURAIS	57

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – PERCENTUAL DE ESCOLAS BRASILEIRAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO COM ACESSO A COMPUTADORES, INTERNET E LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA (2000 A 2003).....	117
GRÁFICO 02 – ACESSO A COMPUTADOR COM INTERNET - BRASIL 2001	123
GRÁFICO 03 – REPRESENTAÇÃO DOS ESTADOS NO TOTAL DE INSTITUIÇÃO QUE REALIZAM E-LEARNING	126
GRÁFICO 04 – FAIXA ETÁRIA DOS ENTREVISTADOS	127
GRÁFICO 05 – GÊNERO DOS ENTREVISTADOS	127
GRÁFICO 06 – GRAU DE ESCOLARIDADE DOS ENTREVISTADOS	128
GRÁFICO 07 – TEMPO NO MERCADO DE TRABALHO DOS ENTREVISTADOS	129
GRÁFICO 08 – MELHOR FORMA DE APRENDIZAGEM DOS ENTREVISTADOS	130
GRÁFICO 09 – REGIÃO EM QUE RESIDEM OS ENTREVISTADOS	132
GRÁFICO 10 – SEGMENTO DA ORGANIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	133
GRÁFICO 11 – QUALIDADE DOS CURSOS DE E-LEARNING	134
GRÁFICO 12 – MELHORIAS NECESSÁRIAS NOS CURSOS DE E-LEARNING	135
GRÁFICO 13 – IMPEDIMENTOS PARA TRANSFORMAR UM CURSO PRESENCIAL EM E-LEARNING	136

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – RELAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS E FONTES DE PESQUISA.....	18
QUADRO 02 – CATEGORIAS E PRESSUPOSTOS DE ANÁLISE	20
QUADRO 03 – COMPARATIVO ENTRE O TAYLORISMO/FORDISMO E A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL....	29
QUADRO 04 – COMPARATIVO ENTRE MODELOS DE ESTADO: BEM-ESTAR SOCIAL X NEOLIBERAL	40
QUADRO 05 – VANTAGENS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO...	105

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – PERFIL DO INTERNAUTA BRASILEIRO POR GRAU DE INSTRUÇÃO	114
TABELA 02 – DISTRIBUIÇÃO DOS INTERNAUTAS PELO MUNDO	115
TABELA 03 – INCLUSÃO DIGITAL POR GÊNERO	121
TABELA 04 – INCLUSÃO DIGITAL POR ANOS DE ESTUDO	121
TABELA 05 – INCLUSÃO DIGITAL POR POSIÇÃO NA FAMÍLIA	122
TABELA 06 – INCLUSÃO DIGITAL POR SETOR DE ATIVIDADE	122
TABELA 07 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES QUE REALIZAM E-LEARNING NO BRASIL	125
TABELA 08 – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES QUE REALIZAM E-LEARNING POR REGIÃO	125
TABELA 09 – COMPARATIVO ENTE O INCLUÍDO DIGITAL E O INCLUÍDO EM E-LEARNING	131

LISTA DE ABREVIATURAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância.

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina.

EAD – Educação a Distância.

EUA – Estados Unidos da América.

FGV – Fundação Getúlio Vargas.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDD – Inclusão Digital Doméstica.

IDH – Índice de Desenvolvimento Urbano.

IES – Instituição de Ensino Superior.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

OMC – Organização Mundial do Comércio.

ONGS – Organizações não governamentais.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PIB – Produto Interno Bruto.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

RESUMO

A temática desta dissertação relaciona-se aos avanços das tecnologias de informação e comunicação nas últimas décadas enquanto inauguradores de novos campos de pesquisa para que o pensamento educacional ocupe-se das possibilidades, limitações e rumos destas tecnologias na contemporaneidade. Nesse contexto de desenvolvimento tecnológico, a educação a distância reestruturada por essas novas tecnologias, surge nas instituições de educação, que anteriormente ocupavam-se apenas do ensino presencial, como uma nova modalidade de ensino-aprendizagem. Partindo dessa realidade cabe questionar: Quais os impactos das mudanças no mundo do trabalho sobre as políticas de educação a distância nas instituições de ensino superior? Os objetivos específicos delineadores que nortearam a pesquisa, definidos com base da fundamentação teórica e no problema de pesquisa, foram os seguintes: 1. Contextualizar as mudanças no mundo do trabalho decorrentes do novo modo de produção capitalista com o uso de NTIC nas IES; 2. Indicar as implicações das mudanças no mundo do trabalho na definição de políticas brasileiras para educação a distância; 3. Analisar o perfil do excluído digital e as possibilidades da educação a distância na realidade brasileira; 4. Analisar os referenciais de qualidade para cursos superiores a distância. A relevância educacional e científica da presente dissertação reside na atualidade da proposta e na necessidade de realização de pesquisas científicas com o intuito de estabelecer relações entre as mudanças no mundo do trabalho e o uso de tecnologias na educação, focando especificamente a educação a distância nas instituições de ensino superior. O estabelecimento de políticas, definindo diretrizes para a aplicação de ações de educação a distância, tendo como pano de fundo as mudanças no mundo do trabalho, constitui um campo a ser desbravado e compreendido em profundidade. É precisamente nesse ponto que reside o fundamento para a relevância educacional da dissertação que versa sobre esta temática: partindo da compreensão das mudanças no mundo do trabalho, insere-se no debate sobre a educação a distância, promovendo a análise de políticas, ações e estatísticas, trazendo uma contribuição científica e educacional para o campo de discussão em Tecnologia e Trabalho. A modalidade de pesquisa empregada é a explanatória de abordagem qualitativa, sem dispensar a contribuição de dados quantitativos, em que buscou-se estudar o conjunto de forças que interagem e determinam relações entre as mudanças no mundo do trabalho, as políticas educacionais e a educação a distância nas IES. O procedimento metodológico de análise documental abordou duas categorias específicas: perfil do excluído digital no Brasil e estatísticas da área de educação a distância (e-learning); documentos oficiais que definem as políticas de educação a distância (legislação específica e referenciais de qualidade para cursos de graduação a distância). O trabalho de interpretação e análise de dados pautou-se no entendimento de que a análise documental está fundamentada em uma série de processos que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais, políticas e econômicas com as quais podem estar relacionados.

PALAVRAS-CHAVE: Reestruturação produtiva; acumulação flexível; neoliberalismo; globalização; políticas educacionais; educação a distância.

ABSTRACT

The thematic one of this work becomes related to the advances of the information technologies and communication in the last decades while producers of new fields of research so that the educational thought occupies of the possibilities, limitations and routes of these technologies in the present time. In this context of technological development, the education in the distance reorganized by these new technologies, appears in the education institutions, that previously occupied only of actual education, as a new modality of teach-learning. Leaving of this reality it fits to question: Which the impacts of the changes in the world of the work on the politics of education in the distance in the institutions of superior education? The limiting specific objectives that had guided the research, definite with base of the theoretical recital and in the problem of research, had been the following ones: 1. To relate the changes in the world of the work decurrent in the new way of capitalist production with the use of NTIC in the IES; 2. To indicate the implications of the changes in the world of the work in the definition of Brazilian politics for education in the distance; 3. To analyze the excluded profile of digital and the possibilities of the education in the distance in the Brazilian reality; 4. To analyze the pointers of quality for superior courses in the distance. The educational and scientific relevance of the present work inhabits in the present time of the proposal and the necessity of accomplishment of scientific research with intention specifically to establish relations between the changes in the world of the work and the use of technologies in the education, approaching the education in the distance in the institutions of superior education. The establishment of politics, defining lines of direction for the application of action of education in the distance, having as deep cloth of the changes in the world of the work, constitutes a field to be tamed and to be understood in depth. It is necessarily in this point that inhabits the bedding for the educational relevance of the work that turns on this thematic one: leaving of the understanding of the changes in the world of the work, it is inserted in the distance in the debate on the education, promoting the analysis of politics, action and statisticians, bringing a scientific and educational contribution for the field of quarrel in Technology and Work. The modality of employed research is the explanatory one of qualitative boarding, without excusing the contribution of quantitative data, where it searched to study the educational set of forces that interact and determine relations between the changes in the world of the work, politics and the education in the distance in the IES. The methodology procedure of documentary analysis approached two categories specific: excluded profile of digital in Brazil and the statisticians of the education area in the distance (e-learning); official documents that define the education politics in the distance (specific legislation and pointers of quality for graduation courses in the distance). The work of interpretation and analysis of data was it based in the agreement of that the documentary analysis is based on a series of processes that they aim at to study and to analyze one or some documents to discover the social circumstances, economic politics and with which can be related.

KEY-WORDS: Productive reorganization; flexible accumulation; neoliberalism; globalization; educational politics; education in the distance.

1 APRESENTAÇÃO

Os grandes avanços das tecnologias de informação e comunicação nas últimas décadas inauguram campos de pesquisa para que o pensamento educacional ocupe-se das possibilidades, limitações e rumos que estas tecnologias apresentam à contemporaneidade. Nesse contexto de desenvolvimento tecnológico, a educação a distância reestruturada por essas novas tecnologias, surge nas instituições de educação, que anteriormente ocupavam-se apenas do ensino presencial, como uma nova modalidade de ensino-aprendizagem.

O rápido crescimento da educação a distância nas instituições de ensino superior públicas e privadas deveu-se a esses avanços alcançados pelas tecnologias de informação e de comunicação que permitiram o desenvolvimento de novas formas de: acompanhamento e mediação pedagógica, avanços nos mecanismos de interatividade e ampliação da escala da prestação dos serviços educacionais.

Partindo dessa realidade cabe questionar: Quais os impactos das mudanças no mundo do trabalho sobre as políticas de educação a distância nas instituições de ensino superior?

A relevância educacional e científica da presente dissertação reside na atualidade da proposta e na necessidade de realização de pesquisas científicas com o intuito de estabelecer relações entre as mudanças no mundo do trabalho e o uso de tecnologias na educação, focando especificamente a educação a distância nas instituições de ensino superior.

O estabelecimento de políticas, definindo diretrizes para a aplicação de ações de educação a distância, tendo como pano de fundo as mudanças no mundo do trabalho, constitui um campo a ser desbravado e compreendido em profundidade. É precisamente nesse ponto que reside o fundamento para a relevância educacional de uma dissertação que verse sobre esta temática: partindo da compreensão das mudanças no mundo do trabalho, inserir-se no

debate sobre a educação a distância, promovendo a análise de políticas, ações e estatísticas, trazendo uma contribuição científica e educacional para o campo de discussão em Tecnologia e Trabalho.

A reflexão crucial a ser promovida não é se é correto ou não trabalhar com a educação a distância e as novas tecnologias educacionais, mas o risco de precarização das relações de trabalho características dos processos de implantação das mesmas nas instituições de ensino superior e o tipo de tecnologia aplicada nas plataformas que mantém este ambiente educacional (geralmente softwares proprietários de grandes empresas multinacionais).

O projeto educativo comprometido com a busca pela autonomia e pela transformação social não pode negar-se a enxergar as decorrências da trama de relações e jogo de interesses surgidos na aplicação de políticas neoliberais condicionadoras da educação. O entendimento dessa trama e desse jogo na conjuntura atual é sem dúvida transformada pelo uso de tecnologias, como a educação a distância que surge como uma nova modalidade de ensino-aprendizagem.

A modalidade de pesquisa a ser empregada será explanatória de abordagem qualitativa, sem dispensar a contribuição de dados quantitativos. O tipo de pesquisa explanatória¹ objetiva “explicar as forças que causam um fenômeno” (YIN, 1994, p.38), no caso da presente pesquisa, busca-se estudar o conjunto de forças que interagem e determinam relações entre as mudanças no mundo do trabalho, as políticas educacionais e a educação a distância nas IES.

A coleta e tratamento de dados será pela abordagem qualitativa, entendendo que no processo de pesquisa qualitativa são básicas a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. “O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem”. (MENEZES; SILVA, 2001, p.20).

¹ Também chamada de pesquisa explicativa por alguns autores como Gil, 1999.

Partindo da pesquisa qualitativa, seus fundamentos e características, serão agregados componentes da pesquisa quantitativa. Uma vez em que o antigo conflito entre qualidade e quantidade não é mais aceito, busca-se conduzir a pesquisa objetivando alcançar o equilíbrio entre esses dois fatores. As duas abordagens não se excluem. A abordagem quantitativa atua em níveis de realidade na qual os dados trazem à tona indicadores e tendências observáveis. A abordagem qualitativa realça os valores, as crenças, as representações, as opiniões, atitudes e usualmente é empregada para que o pesquisador compreenda os fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna do fenômeno pesquisado. Segundo Lancman e Heloani (2004) o que existe na verdade é um “falso dilema entre o quantitativo e o qualitativo” (p.81), uma vez que as duas abordagens devem complementar-se a fim de obter-se uma pesquisa que extraia a contribuição que cada uma pode oferecer para desvelar a temática pesquisada.

Se por um lado a pesquisa quantitativa procura seguir um plano rigorosamente estabelecido, por outro, a pesquisa qualitativa é construída ao longo de seu desenvolvimento, não buscando enumerar ou medir eventos, e sem priorizar apenas a análise estatística dos dados coletados. Na pesquisa qualitativa o pesquisador busca compreender os fenômenos pela perspectiva dos participantes da situação estudada e a partir daí realiza suas interpretações. Por meio da obtenção de dados descritivos o pesquisador entra em contato direto e interativo com seu objeto de estudo.

As pesquisas quantitativas são mais adequadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos estruturados. Devem ser representativas de um determinado universo de modo que seus dados possam ser generalizados e projetados para aquele universo. Já as pesquisas qualitativas são exploratórias, ou seja, estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de

maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

A abordagem qualitativa de pesquisa em educação tornou-se notória entre os pesquisadores por volta dos anos 80. Surgiu assim, um grande número de publicações a respeito dos fundamentos teóricos e dos procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, entre eles: Lüdke e André (1986), Demo (1986), Bogdan e Biklen (1982), Triviños (1987). Nas abordagens qualitativas, o termo pesquisa ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando unicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o pesquisador. Lüdke e André (1986) dão as características básicas de uma pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (p. 11).

As duas modalidades mostram-se úteis para a pesquisa que se pretende realizar, já que em alguns momentos haverá a necessidade de se quantificar dados, e em outros verificar a qualidade dos mesmos.

Os objetivos específicos delineadores que nortearão a pesquisa de campo, definidos com base da fundamentação teórica, no objetivo geral (Analisar as políticas educacionais brasileiras para a educação a distância nas instituições de ensino superior no contexto das mudanças no mundo do trabalho) e no problema de pesquisa, são os seguintes:

1. Contextualizar as mudanças no mundo do trabalho decorrentes do novo modo de produção capitalista com o uso de NTIC nas IES;
2. Indicar as implicações das mudanças no mundo do trabalho na definição de políticas brasileiras para educação a distância;
3. Analisar o perfil do excluído digital e as possibilidades da educação a distância na realidade brasileira;
4. Analisar os referenciais de qualidade para cursos superiores a distância.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, a fim de alcançar os objetivos especificados serão detalhados a seguir:

QUADRO 01 – RELAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS E FONTES DE PESQUISA

Nº	OBJETIVO DA PESQUISA	PROCEDIMENTOS	FONTES
1	Contextualizar as mudanças no mundo do trabalho decorrentes do novo modo de produção capitalista com o uso de NTIC nas IES;	Fundamentação Teórica	Pesquisa Bibliográfica
2	Analisar as possibilidades da educação a distância na realidade brasileira à luz das estatísticas da área e do perfil do excluído digital;	Análise de dados estatísticos	Néri (2003) E-learning Brasil (2006)
3	Indicar as implicações das mudanças no mundo do trabalho na definição de políticas brasileiras para educação a distância;	Análise Documental	MEC
4	Analisar os referenciais de qualidade para cursos superiores a distância.	Análise Documental	MEC

Fonte: Elaboração Própria a partir da revisão de literatura.

O trabalho de interpretação e análise de dados pauta-se no entendimento de que a análise documental fundamenta-se em uma série de processos que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais, políticas e econômicas com as quais podem estar relacionados. (RICHARDSON, 1989). Tendo por princípio que a finalidade da pesquisa documental é coletar dados,

analisar e interpretar as contribuições teóricas já existentes sobre determinado assunto, fato ou idéia. (BARROS; LEHFELD, 1986).

A fim de atingir os objetivos de pesquisa indicados e considerando-se o tipo de pesquisa anteriormente referido, foi utilizado como procedimento metodológico a análise documental de duas categorias específicas: perfil do excluído digital no Brasil e estatísticas da área de educação a distância (e-learning); documentos oficiais que definem as políticas de educação a distância (legislação específica e referenciais de qualidade para cursos de graduação a distância). Tais categorias e procedimentos são detalhados nos encaminhamentos a seguir.

A primeira parte da apresentação e análise de dados tem por finalidade relacionar o contexto de exclusão digital na sociedade brasileira e a expansão da educação a distância. Para tanto caracteriza-se o perfil do excluído digital no Brasil a fim de verificar a parcela da população excluída das possibilidades educativas viabilizadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Busca-se ainda, proporcionar uma visão do público atendido pela modalidade a distância além de dados estatístico dessa modalidade de ensino, visando perceber as conseqüências sócio-políticas na realidade brasileira.

Uma vez que os pressupostos neoliberais são sistematizados e difundidos aos diferentes países, em especial aos em desenvolvimento, por meio de documentos de política, realizou-se a apreciação crítica de documentos que caracterizam a política educacional brasileira no que se refere à educação a distância. Dentre os documentos analisados, destacam-se: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); Decreto nº 5.622 (revogou decretos nº 2.494/98 e nº 2.561/98); Portaria Ministerial nº 4.361 (revogou portaria ministerial nº 301/98); Resolução CNE nº1/01 (MEC/SEED, 2006).

Outro encaminhamento refere-se à análise dos referenciais de qualidade para cursos a distância, visando perceber sob que princípios foram elaborados. A análise dos referenciais de qualidade visa estabelecer um posicionamento crítico-

reflexivo quanto as orientações ideológicas e políticas para a Educação Superior no que se refere à educação a distância.

Com base na fundamentação teórica desenvolvida constituem-se as categorias teóricas de análise para os documentos de política de educação a distância. Tem-se assim a finalidade de verificar a penetração das características e conceitos fundamentais relacionados a cada categorias nas políticas de educação a distância, documentos e ações apresentadas e analisadas.

QUADRO 02 – CATEGORIAS E PRESSUPOSTOS DE ANÁLISE

	CATEGORIA	PRESSUPOSTOS DE ANÁLISE
1	Capitalismo de Acumulação Flexível	Flexibilidade; individualização; qualidade; racionalidade econômica; competitividade; transdisciplinaridade; tecnologia microeletrônica; adaptabilidade; etc.
2	Neoliberalismo	Desmonte do Estado de Bem-Estar Social; Privatização das necessidades coletivas; desregulamentação e descentralização; expansão da iniciativa privada no campo educacional e entendimento da educação como um mercado; crescimento das desigualdades social.
3	Globalização	Substituição da idéia de localidade pela de globalidade; superação de distancias físicas; realização de ações conjuntas mediante uso de tecnologias avançadas (em especial a informática); influência de diversos agentes internos e externos na definição de políticas.
4	Determinismo Tecnológico	Interferências das tecnologias da informação e comunicação na estrutura e relações sociais; Identificar visões que remetam a idéias de que a tecnologia é determinante na construção da sociedade, como uma força independente e autônoma.
5	Exclusão Digital	Configuração das políticas e programas de educação a distância (e-learning) quanto à superação / perpetuação das desigualdades sociais quanto ao acesso às novas tecnologias educacionais, verificando seu potencial em democratizar ou elitizar essa modalidade de ensino.

Fonte: Elaboração Própria com base na revisão de literatura.

Quanto a estrutura dos capítulos do trabalho contemplando os itens e subitens desenvolvidos tem-se basicamente duas unidades, a fundamentação teórica e a apresentação e análise de dados, conforme a seguinte configuração:

Fundamentação teórica: 1. o contexto problematizador: as mudanças no mundo do trabalho e a educação: caracterização dos modelos taylorista/fordista e capitalismo de acumulação flexível e do período de transição entre ambos; processo de globalização seus efeitos sociais; neoliberalismo no capitalismo globalizado e a educação. 2. políticas educacionais e seus agentes definidores: definição e conceitos relacionados a políticas educacionais; agentes definidores de políticas educacionais; a influência de organismos internacionais (Banco Mundial, Unesco, OMC e CEPAL). 3. Ciberespaço no capitalismo globalizado: efeitos do capitalismo impulsionado pelas novas tecnologias; educação e cibercultura; novas tecnologias, sociedade e educação no Brasil; exclusão digital. 4. Educação a distância nas instituições de ensino superior: ambiente virtual de aprendizagem; impactos do ensino a distância nas IES.

Apresentação e Análise de Dados: categorias a serem expostas e analisadas: 1. A E-learning no contexto da exclusão digital no Brasil, incluindo dados estatísticos preliminares quanto à exclusão digital e e-learning no Brasil; 2. Regulamentação da educação a distância no Brasil; 3. Educação a distância nas instituições de ensino superior, abordando os referenciais de qualidade para cursos a distância e a universidade virtual pública do Brasil. Após essas duas unidades desenvolvem-se as considerações finais, bem como a apresentação das referências e anexo (documentos base para análise de dados).

2 O CONTEXTO PROBLEMATIZADOR: AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO

Antes de abordar os pressupostos teóricos referentes à educação a distância e as políticas públicas para sua operacionalização nas instituições de ensino superior na contemporaneidade, precisa-se compreender o contexto problematizador no qual emergem as concepções, diretrizes e práticas educativas. Para tanto, aborda-se nesse capítulo as mudanças no mundo do trabalho e a educação, abrangendo a discussão dos seguintes tópicos que permitem o entendimento da conjuntura atual: o capitalismo de acumulação flexível (reestruturação produtiva, transição do taylorismo/fordismo para a acumulação flexível) a globalização, o neoliberalismo, e as implicações dos mesmos para a educação.

Nas últimas décadas têm ocorrido significativas modificações no modo de produção capitalista em âmbito mundial, em que o capitalismo vive um novo modelo de acumulação ² decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva. As transformações nos processos de produção de mercadorias desencadeiam mudanças que atingem as várias dimensões da produção da existência humana neste momento histórico. Nesse sentido cabe a contribuição de Kuenzer (2005), quando propõe:

Como resposta às novas exigências de competitividade que marcam o mercado globalizado, exigindo cada vez mais qualidade com menor custo, a base técnica de produção fordista, vai sendo substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade. (p.33).

A reestruturação produtiva e a globalização da economia, enquanto principais fatores determinantes do novo padrão de acumulação capitalista, introduzem grande dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da progressiva inclusão de ciência e tecnologia.

² Modelo de acumulação diz respeito ao regime de econômico de reprodução e distribuição de riqueza utilizado em determinado modo de produção, definindo a natureza das condições de trabalho e das relações sociais.

2.1 A TRANSIÇÃO DO TAYLORISMO/FORDISMO PARA O CAPITALISMO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

As transformações nos processos de produção de mercadorias desencadeiam mudanças que atingem as várias dimensões da produção da existência humana no presente momento histórico. O atual período histórico consiste em um momento de crise do modo de produção capitalista, assinalado pela transição, e por conseguinte simultaneidade de existência de dois modelos de acumulação: o taylorismo/fordismo e a acumulação flexível. Cabe compreender a conjuntura de transição do regime de acumulação taylorista/fordista para o de acumulação flexível e suas implicações para a redefinição da função do Estado e suas relações com a educação.

Em sua caminhada histórica a fim de se firmar como modo de produção ³ hegemônico, “o capitalismo pode assumir faces distintas, uma vez que revoluciona constantemente os instrumentos de produção, as relações de produção e por extensão todas as relações sociais” (MARX; ENGELS, 1998, p.11). A crise pela qual passa o capitalismo não é algo novo, é inclusive desejável, uma vez que é um sistema que consiste em uma configuração social que existe por meio de crises e vale-se destas enquanto "recuo para postergar contradições, cooptar setores e ganhar sobrevida mudando o papel do Estado, desenvolvendo novos padrões de exploração da classe trabalhadora" (FREITAS, 1995, p.116).

Com o advento das duas Grandes Guerras Mundiais ocorre a primeira grande crise do capitalismo mundial, viabilizando a ampliação do capitalismo em escala mundial, por meio das condições econômicas, políticas e sociais geradas. Em especial, as décadas de 1950 e 60, demonstraram um admirável crescimento da economia capitalista, impulsionado pelo padrão taylorista/fordista de produção, pelo

³ Modo de produção é um sistema político-econômico que reúne as características do trabalho preconizado, seja ele artesanal, manufaturado ou industrial. É um “critério de periodização da história”, quando se define o modo de produção, “circunscreve-se um período em que os conceitos vão funcionar”. (NOVAIS, 2003, p.5).

desenvolvimento da tecnologia eletromecânica e da constituição de um Estado que garantiu as condições materiais necessárias ao modelo econômico vigente.

Na história de desenvolvimento capitalista o sistema taylorista/fordista apresenta-se como um marco importante no que se refere ao formato de produção e de consumo de mercadorias, que causa alterações estruturais nas dimensões ideológica, econômica, política e cultural da sociedade. Economicamente o taylorismo/fordismo é caracterizado como um modelo de acumulação baseado em uma estrutura produtiva com tecnologia rígida, tendo como finalidade a produção em massa de produtos homogêneos. Com relação ao consumo, a produção em larga escala demanda o consumo em massa, em especial de bens de consumo duráveis.

O taylorismo/fordismo fundamenta-se em três pontos fundamentais: 1) a produção é em massa para responder a um consumo amplo, para isso faz-se necessário racionalizar as operações efetuadas pelos operários e combater os desperdícios a fim de reduzir os custos da produção e com isso maximizar os lucros; 2) parcelamento de tarefas, segundo a tradição taylorista, pela qual um operário faz somente uma seqüência restrita de gestos repetitivos durante sua jornada de trabalho, provocando a desqualificação dos trabalhadores; 3) a junção entre as tarefas executadas separadamente é promovida pela linha de montagem, que é uma esteira rolante que permite aos operários, colocados lado a lado, realizar suas atividades ligando os trabalhos individuais sucessivos e fixando uma cadência de trabalho. (GONET, 1999).

Este modelo de produção, no âmbito político, demanda uma função particular a ser desempenhada pelo Estado: o Estado de Bem-Estar Social, que realiza a regulação social, nos aspectos políticos e econômicos, com o intuito de possibilitar o equilíbrio entre a produção e o consumo. Quanto à produção e às relações de trabalho:

O taylorismo/fordismo fundamentava-se em elementos como produção serial e em massa, homogeneização e verticalização produtivas; ao Estado, cabia manter a estabilidade do sistema produtivo mediante atenta regulação e observância do compromisso firmado entre capital e trabalho. (GRACIOLLI; SILVA, 2003, p.97).

A concepção do Estado de bem-estar social (welfare state) pode ser atribuída aos tempos pós-crise econômica de 1929, quando o Estado passa a interferir nas atividades econômicas em muitos países. Tem-se como exemplo os Estados Unidos, em que o presidente Franklin Roosevelt implementou em 1933 o New Deal, um programa econômico e social de assistência ao desemprego e realização de projetos de obras públicas. Dentre os economistas que embasam as políticas de bem-estar social, destaca-se John Maynard Keynes, suas idéias assinalam a fuga para a depressão econômica nos países capitalistas, defendendo uma política anti-desemprego patrocinada pelo governo (KEYNES, 1985). Como aponta Rosanvallon “a equação keynesiana está fundada sobre o equilíbrio de correspondência global entre os imperativos do crescimento econômico e as exigências de uma maior equidade social, dentro do quadro de um estado economicamente e socialmente ativo” (1997, p.37).

O Estado é imprescindível à manutenção do sistema taylorista/fordista, uma vez que assegura as condições para a reprodução do capital e da força de trabalho, passando progressivamente a responsabilizar-se pelos custos sociais, a partir do fundo público arrecadado por meio da cobrança de impostos, no que se refere às condições necessárias à reprodução da força de trabalho, como o acesso à educação, saúde, previdência, transportes, seguro-desemprego, etc.

Portanto a dilatação do Estado, neste período histórico, mostra-se essencial para o capital como estratégia em dois sentidos: primeiro, para garantir as condições materiais para que os trabalhadores possam consumir os produtos industrializados, uma vez que o taylorismo/fordismo baseia-se na produção e no consumo em massa; segundo, pela inclusão de reivindicações sociais nas políticas praticadas pelo Estado enquanto tática para postergar conflitos, perante as pressões das lutas dos trabalhadores e da população como um todo. Nesse sentido Afonso destaca a função e as estratégias relacionadas às políticas sociais e educacionais no modelo taylorista /fordista:

Por um lado, as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controle social e como formas de legitimação da ação do Estado e dos interesses das classes dominantes. Por outro lado, também podem ser entendidas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora por vezes conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalista. As políticas sociais (e a conseqüente expansão de direitos de cidadania) foram, aliás, um dos pilares do chamado Estado-providência, que se caracterizou, sobretudo em alguns dos países capitalistas avançados e num contexto histórico particular, pela capacidade de gerir as contradições e tensões resultantes das exigências da legitimação democrática e da acumulação capitalista (2001, p.22).

A crise estrutural do modelo taylorista/fordista intensificou-se nos anos 70 e caracterizou-se, fundamentalmente, por três características fundamentais: 1) queda na taxa de lucro causada pelo aumento do preço da força de trabalho, resultante das lutas entre capital e trabalho dos anos 60; 2) desemprego estrutural que se iniciava, causando uma retração do consumo que o modelo até então vigente mostrou-se incapaz de solucionar; 3) crise do Estado do bem-estar social e aumento das privatizações, como resultado da crise fiscal do Estado capitalista (ANTUNES, 1999).

A existência de um Estado inchado e a rigidez do modelo de produção aliadas à um mercado esgotável de bens de consumo duráveis, a elevadas taxas de desemprego e inflação e a um expressivo nível de organização dos partidos políticos e sindicatos decorre em uma crise do modelo taylorista/fordista de produção, detalhada por Harvey no trecho abaixo:

O período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho. E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período de 1968-1972. A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência social aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões de base fiscal para gastos públicos. (2000, p.135-136).

A partir dessa conjuntura o capital busca a realização de reformas que levem a um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial buscando

respostas à crise e alternativas à sua superação. Com a finalidade de alcançar um aumento significativo da produtividade e da capacidade competitiva, o capitalismo sofre transformações a fim de constituir um novo padrão de acumulação, baseado em um modelo flexível de produção, articulado à globalização da economia e que inaugura alterações contextuais e estruturais que indicam novas formas de relações sócio-culturais, econômicas e políticas.

A acumulação flexível é assinalada por um confronto direto com a rigidez do modelo taylorista/fordista. Segundo Harvey (2000) se apóia na “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. Caracterizando-se pelo surgimento de “setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”. (p.140).

Ao se considerar a caracterização do processo de acumulação flexível, destacam-se os seguintes fatores influenciadores: a base material da sociedade muda a partir da revolução tecnológica, da eletromecânica para a microeletrônica; o capitalismo atravessa um processo de reestruturação produtiva; acentua-se o surgimento de organizações de natureza social e pública de caráter não governamental (ONGs), promovendo a privatização da função pública; as instituições, organizações e sociedades econômicas e políticas, passam a constituir interdependência global. Os impactos ocasionados pelas transformações nas bases tecnológicas no processo de produção sobre os empregos e as ocupações agravam o desemprego estrutural ao mesmo tempo em que demandam mudanças no perfil da força de trabalho empregada e nas técnicas de gestão (FARIA, 2004). Frigotto, pontua que a crise do final do século vinte, ainda sentida neste início de século, é, ao mesmo tempo, sócio-econômica, teórica e ético-política:

No âmbito sócio-econômico a crise se explica pela desordem dos mercados mundiais, hegemonia do capital especulativo, monopólio da ciência e da técnica, desemprego estrutural e maximização da exclusão. No plano teórico, a crise se revela na incapacidade de referências de análise darem conta dos desafios do presente. Por fim, a crise ético-política, que se manifesta pela naturalização da exclusão, da violência e da

miséria. Diante das mudanças no mundo do trabalho, mormente da crise estrutural do emprego, já não se pensa em formar para o posto de trabalho, mas formar para a empregabilidade. (FRIGOTTO, 1999, p.31).

“A descoberta de novos princípios científicos permite a criação de novos materiais e equipamentos; os processos de trabalho de base rígida vão sendo substituídos pelos de base flexível; os sistemas de comunicação interligam o mundo da produção”. (KUENZER, 2005, p.37).

A acumulação flexível, enquanto geradora de novas formas de produzir mercadorias, estruturalmente, é regulada por alguns alicerces básicos, dentre eles: 1) "A produção é puxada pela demanda e o crescimento, pelo fluxo", deste modo, a empresa só irá produzir o que for vendido e do consumo dependerá toda a coordenação da produção, o "único estoque realmente tolerado é a reserva por onde escoo o fluxo da cadeia"; 2) Procura-se abolir qualquer tipo de desperdício, uma vez que "a máxima fluidez da produção é o objetivo supremo"; 3) A flexibilidade do aparato produtivo e seu ajuste às oscilações da produção causam a flexibilização da organização do trabalho, destarte as "operações essenciais do operário passam a ser, por um lado, deixar as máquinas funcionarem e, por outro, preparar os elementos necessários a esse funcionamento de maneira a reduzir ao máximo o tempo da produção"; o trabalho é realizado em equipe, "a relação homem-máquina torna-se a de uma equipe de operários frente a um sistema automatizado", o trabalhador deve ser polivalente, para operar várias máquinas e dar conta de processos diferentes em seu trabalho cotidiano, mas também para auxiliar o colega de trabalho quando necessário; 4) Tem-se por objetivo produzir diversos modelos de mercadorias, contudo em série reduzida (GOUNET, 1999, p.26-28).

A intensificação do trabalho alcança seu ápice, a exploração e o controle do trabalho são elevados ao máximo, a diminuição dos salários dos trabalhadores e, por conseguinte, das condições materiais de sua (re)produção chega a um grau visivelmente caótico, e os capitalistas pouco consideram as implicações humanas, sociais, políticas e ecológicas desse processo descontrolado.

A tabela comparativa abaixo sintetiza as principais mudanças e diferenças entre o capitalismo taylorista/fordista e o capitalismo de acumulação flexível:

QUADRO 03 – COMPARATIVO ENTRE O TAYLORISMO/FORDISMO E A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

CARACTERÍSTICA	CAPITALISMO TAYLORISTA/FORDISTA	CAPITALISMO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL
Causas/Origem	Revolução Industrial – início de século XX	Globalização da Economia e Reestruturação Produtiva - final do séc. XX
Ideologia	Modernismo / Liberalismo Totalidade / Reforma Estrutural Socialização Produtividade Rigidez Localidade	Pós-modernismo / Neoliberalismo Especificidade / Adaptação Individualização Competitividade / qualidade Flexibilidade / Racionalidade Econômica Globalidade (novas tecnologias de informação interligam o mundo em tempo real)
Processo de Produção	Tecnologia eletromecânica (rígida) Linha de produção (divisão em partes, tempos e movimentos padronizados e controlados) Produção em massa de produtos homogêneos / demanda pouco diversificada	Tecnologia microeletrônica (flexível) Célula de produção (controle internalizado pelo trabalhador, equipe de produção) Produção condicionada por demanda específica de produtos personalizados
Estado	Regulamentação / Centralização Estado de Bem-Estar Social	Desregulamentação / Descentralização Privatização dos serviços sociais
Perfil do Trabalhador	Especialista Capacidade de memorizar e aplicar procedimentos pré-determinados e estáticos. Qualificação profissional: conjunto de atributos individuais, psicofísicos, comportamentais e teóricos.	Generalista Adaptabilidade (contexto em constante mudança), capacidade de comunicar-se, autonomia intelectual e moral na resolução de problemas, agilidade, atualidade, criatividade e comprometimento com o trabalho. Qualificação profissional: articulada pelo trabalho coletivo por meio de determinantes objetivos e subjetivos a fim de resolver problemas da prática social e produtiva. << continua >>

QUADRO 03 – COMPARATIVO ENTRE O TAYLORISMO/FORDISMO E A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

CARACTERÍSTICA	CAPITALISMO TAYLORISTA/FORDISTA	CAPITALISMO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL
Trabalho	<p>Estrutura vertical</p> <p>Divisão social e técnica do trabalho rígida</p> <p>Responsabilidade individual do trabalhador por uma tarefa</p> <p>Separação bem definida entre trabalho intelectual (dirigentes) e trabalho operacional (trabalhadores)</p> <p>Gerenciamento de Pessoas</p>	<p>Estrutura horizontal</p> <p>Flexibilização da divisão social e técnica do trabalho</p> <p>Responsabilidade coletiva de um grupo de trabalhadores por um processo</p> <p>Intelectuais/trabalhadores que devem dominar os processos teóricos e práticos da produção</p> <p>Gerenciamento de Processos</p>
Educação / Pedagogia	<p>Princípio da certeza / base rígida de conhecimentos</p> <p>Separação teoria / prática</p> <p>Memorizar / Repetir</p> <p>Tendências pedagógicas conservadoras que privilegiam a racionalidade técnico-formal, dividindo pensamento e ação / transmissão linear e fragmentada do conhecimento</p> <p>Escola de estrutura hierarquizada visando assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva. Em duas versões: uma para formação dos dirigentes e outra para formar os trabalhadores</p>	<p>Princípio da incerteza / base dinâmica de conhecimentos</p> <p>Integração teoria / prática</p> <p>Conhecer / Aplicar / Atualizar</p> <p>Tendência pedagógica transdisciplinar</p> <p>Determinada pelas mudanças no mundo do trabalho de modo a atender às demandas da revolução na base técnica de produção / Preparada para trabalhar com um contexto dinâmico e incerto com flexibilidade e rapidez</p>

Fonte: Elaboração própria com base em Harvey (2000).

As transformações no mundo do trabalho, decorrentes da incorporação de novas tecnologias nas relações de produção, promovem a demanda por uma formação que torne os profissionais aptos a manipular instrumentos tecnológicos com a finalidade de sobreviver na sociedade da informação (CASTELLS, 1999). O capitalismo de acumulação flexível causa diversas modificações nos processos educacionais a fim de promover a formação de profissionais/cidadãos adequados às novas exigências de qualificação.

Dentre os impactos percebidos tem-se que a formação científico-tecnológica é destinada a um número cada vez mais reduzido de incluídos, enquanto uma grande massa de trabalhadores recebem uma formação abreviada e permanecem precariamente empregados. Acentuado por esse novo padrão de acumulação, existe um vasto contingente de excluídos devido ao caráter concentrador do capitalismo, ampliando as desigualdades entre os que têm e os que não têm acesso à educação de qualidade exigida pelo contexto de reestruturação produtiva que requer um novo perfil de trabalhador.

Instala-se no atual sistema uma contradição crucial: em um setor produtivo em mudança é necessária a democratização da educação a fim de possibilitar o acesso à ciência e tecnologia e permitir o engajamento competente do trabalhador; Mas a verdadeira democratização da educação só é viável com a efetiva democratização da sociedade, o que somente é imaginável em outro modo de produção, que não o capitalismo.

No modo de produção capitalista de acumulação flexível as instituições de ensino permanecem desempenhando um papel de pré-seleção, em consonância com a seletividade do mundo do trabalho. À educação formal, entendida como aquela realizada em instituições especializadas, cabe a seleção dos considerados "mais capazes", e também tem a incumbência de formar condutas e habilidades que possibilitem encarar situações dinâmicas com a necessária flexibilidade. Desse modo, está apenas referendando a inclusão dos incluídos, uma vez que "é a origem e classe que determina em boa parte as diferenças que são atribuídas ao trabalho educativo" (KUENZER, 2005, p.55). Os trabalhadores que possuem mais anos de estudo comunicam-se melhor, possuem mais conhecimentos e demonstram comportamentos mais adequados ao disciplinamento indispensável ao processo produtivo capitalista. Kuenzer auxilia na compreensão de que a nova pedagogia do trabalho apresenta profundas contradições que marcam a relação entre capital e trabalho:

As políticas educacionais vigentes, ao optar pelo atendimento às demandas do capital, viabilizam as positivities decorrentes dessa nova etapa para

um grupo restrito de trabalhadores, que vão desempenhar as atribuições de dirigentes/especialistas, responsáveis pelas funções de gestão, manutenção e criação. Resta saber qual o papel que a escola vai assumir a partir de um espaço contraditório em que a prática conservadora concretizada na seletividade convive com a prática transformadora concretizada no acesso ao conhecimento e ao método científico. (2005, p.56).

Tem-se como finalidade uma educação que compromissada realmente com os excluídos e os trabalhadores, ultrapasse as políticas educacionais coercivas, tomando por referência as positividade das mudanças no mundo do trabalho, a fim de edificar um paradigma educativo, que rompa com a lógica da racionalidade financeira, e forme cidadãos/trabalhadores com uma formação ética, intelectual, técnica e politicamente desenvolvidos e comprometidos com a constituição de um novo modelo de sociedade.

2.2 O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO: CONCEPÇÃO E EFEITOS SOCIAIS

A conjuntura de uma interdependência dos mercados e internacionalização ascendente com a constituição de áreas de livre comércio e a denominada terceira revolução tecnológica caracterizam a globalização vivida no presente momento histórico, configurando o que se convencionou chamar de “nova ordem mundial”. A globalização firma-se como uma diretriz para a organização econômico-social dos mais diversos países, atingindo todos os setores da sociedade. As metáforas da globalização estão vivas no imaginário social, como pontua o sociólogo Octavio Ianni (1997), termos como mundialização, fim do Estado, fim da Geografia e História como conhecemos, aldeia global, mercado único, tornaram-se constantes nos mais variados discursos. Ianni contribui ainda com a idéia de que: “a rigor, a história do capitalismo pode ser vista como a história da mundialização, da globalização do mundo. Um processo histórico de longa duração, com ciclos de expansão e retração, ruptura e reorientação” (1997, p.55).

Globalização é o termo utilizado para denominar a situação do sistema econômico, político e cultural em que se encontra o mundo atualmente. “O termo tem

designado a crescente transnacionalização das relações econômicas, sociais, políticas e culturais que ocorrem no mundo, sobretudo nos últimos 20 anos” (MUÇOUÇA, 1995, p.73), ou seja, as nações interagem cultural, econômica, política e socialmente em um ritmo frenético, e pensando-se no capitalismo em âmbito global há um crescente processo de uniformização e fetichização desses aspectos.

Para Ianni (1997) trata-se de um processo histórico-social de imensas proporções, que abalam os aspectos sociais e mentais concernente a indivíduos e coletividades, rompem e redesenham o mapa do mundo, iniciando novos processos, novas estruturas e formas de sociabilidade, que se manifestam nos povos, nações ou nacionalidades.

O processo de globalização é um fenômeno sem precedentes na história. Desde a primeira troca de mercadorias/cultura entre povos, da expansão marítima-comercial européia e das relações colônia-metrópole, já se iniciava o processo de globalização. A diferença é que atualmente esta relação se intensifica pela velocidade e abrangência maximizadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação. O mundo vai progressivamente se transformando em território de tudo e de todos.

Pode-se identificar com clareza os fatores que contribuíram para que o mundo se tornasse uma “aldeia global”: a) a interdependência entre os Estados – um Estado completamente auto-suficiente inexistente; b) a alta tecnologia: sobretudo nos meios de comunicação de massa; c) os blocos econômicos: regionalizam o mercado de bens e serviços; d) as organizações internacionais: são agentes que impulsionam a integração mundial; e) as empresas transnacionais: atores no cenário internacional que transpassam fronteiras e instalam-se em todas as partes do globo. (CASTELLS, 1999).

O sociólogo inglês Anthony Giddens (1990) define globalização como “a intensificação de relações sociais em escala mundial que ligam localidades distantes de tal maneira, que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa” (p.57).

No contexto atual um evento não acontece isoladamente, mas em função ou consequência de uma cadeia de fatos ocorridos em diversas partes do mundo, muitas vezes em questão de segundos. Para ilustrar tal mecanismo proveniente da globalização, tem-se o exemplo de Rossi:

A notícia do assassinato do presidente norte-americano Abraham Lincoln, em 1865, levou 13 dias para cruzar o Atlântico e chegar a Europa. A queda da Bolsa de Valores de Hong Kong (outubro-novembro/97), levou 13 segundos para cair como um raio sobre São Paulo e Tóquio, Nova York e Tel Aviv, Buenos Aires e Frankfurt. Eis ao vivo e em cores, a globalização. (ROSSI apud ALBUQUERQUE, 2003, p.29).

Com a progressiva associação da tecnologia de informática à telecomunicação, intensificou-se o processo de globalização, permitindo às nações a possibilidade de se conectarem de maneira rápida e constante. Inaugurou-se a possibilidade de interligação acelerada dos mercados nacionais e movimentação de bilhões de dólares por computador em alguns segundos. Esta nova ordem de integração das economias nacionais, sobretudo a mobilidade da circulação de bens e serviços, acarreta profundas transformações do mercado de trabalho mundial, dentre elas uma frenética competitividade, uma vez que a concorrência passou de nacional para internacional.

Por consequência, se a globalização provoca mudanças no mercado de trabalho, então também se exige um novo perfil profissional, o que, segundo Vieira (1995, p.62), "torna descartável a maior parte da humanidade". É evidente que a maioria da força de trabalho mundial não está preparada para acompanhar as significativas mudanças da nova ordem empresarial. Um exemplo nítido desse processo de globalização é percebido na contratação de empregados por empresas de grande e médio porte, de acordo com o Lacerda (2000):

O conceito de empregabilidade passa, hoje, por uma nova realidade: o diploma de curso superior deixou de ser um "diferencial competitivo no mercado de trabalho" e passou a ser apenas mais um "pré-requisito exigido". Isso não significa que o diploma passou a ser obsoleto, muito pelo contrário, ele continua sendo um quesito importante, porém longe de ser suficiente para o emprego. Não menos necessárias que o diploma, e cada vez mais requisitadas, estão particularmente duas exigências: o conhecimento de línguas estrangeiras e o de informática. (p.16).

A formação inicial já não é mais suficiente para se conseguir uma boa colocação profissional, é necessário também, possuir um perfil que expresse uma inquietação quanto a atual conjuntura mundial decorrente da era do conhecimento. Em que é indispensável a constante atualização, não apenas com relação à própria área de atuação, mas também concernente aos conhecimentos gerais que se apresentam de maneira integrada e indissociável.

Em face à gigantesca proporção que alcançou a integração do conhecimento, tornando-se ela a ditadora dos caminhos da existência humana, é preciso que o indivíduo participe e se conscientize das mudanças, buscando um equilíbrio com o meio. Para Ortiz (1999), o novo perfil do profissional é àquele que corresponde ao “cidadão do mundo”, referindo-se àquele indivíduo que consegue sobreviver em um mundo sendo global e provinciano ao mesmo tempo, ou ainda, segundo Kyrillos (2000), “cidadão pouco qualificado é o indivíduo que não possui sólidas e diferentes habilidades e competências adequadas à realidade profissional que vem sendo requisitadas pelo meio produtivo” (p.35).

Tento em vista o desenvolvimento do sistema capitalista, o processo de globalização pode ser considerado como uma nova modalidade de acumulação de capital. Nos períodos anteriores a estratégia fundamental de acumulação capitalista concentrava-se na “extensão da produção de valor e de mais valia, nesta nova modalidade da acumulação, a apropriação de riquezas é resultado, principalmente, de atividades especulativas do mercado financeiro ⁴”. (PIRES; REIS, 1999, p.31). A burguesia nacional vivência uma crise nesse processo de transição para a acumulação flexível e passa a trocar grande parte das atividades produtivas pelas atividades especulativas do mercado financeiro, deixando vários setores da economia para o capital estrangeiro.

⁴ A maioria dos fundos de investimento concentra-se em atividades especulativas que arbitram taxas de juros, tipos de câmbio e variações nas cotações da bolsa. “A desregulação das transações financeiras e a transformação dos mercados impulsionada pela revolução da informática produziram um megamercado de escala mundial que opera, considerando as diferenças de fuso horário das principais praças, praticamente 24 horas por dia, sete dias por semana”. (FERRER, 2002, p.23).

O princípio primordial do capitalismo é a sacralização do lucro privado com base na assimilação do trabalho excedente, tempo de trabalho não remunerado. É uma prática de exploração, em que a classe capitalista explora a classe trabalhadora (aquela que fornece os lucros de seu trabalho – mais valia). Nesse sentido, Raduntz argumenta que:

A globalização não é um fenômeno qualitativamente novo, mas uma tendência, que sempre foi integral para o crescimento do capitalismo. Dentro do paradigma marxista existe um crescente reconhecimento da relevância do relato de Marx exposto no Manifesto Comunista que a globalização é o resultado previsível das tendências expansionistas do capitalismo evidentes desde que emergiu como uma forma viável da sociedade (RADUNTZ apud HILL, 2003, p.26).

A globalização traz em seu bojo, enquanto característica estrutural, a revolução tecnológica informacional. Conforme dissertam Pires e Reis (1999): “Não há, a rigor, troca de mercadorias nem de papel moeda; há, sim, troca de informações sobre dinheiro, há troca de informações sobre papéis que significam dinheiro. Há uma grande abstração da troca”. (p.31).

2.3 O NEOLIBERALISMO NO CAPITALISMO GLOBALIZADO E SEUS IMPACTOS SOBRE A EDUCAÇÃO

Com a globalização da economia e a reestruturação produtiva, enquanto elementos essenciais do capitalismo de acumulação flexível, tem-se que os pressupostos do Estado de Bem-Estar Social passam a ser percebidos como impróprios ao capital. Desse modo passam a ocorrer mutações nos aparelhos de Estado quanto à implementação das políticas sociais para a reprodução da força de trabalho.

A ideologia neoliberal, orgânica ao modo de produção capitalista no atual estágio de seu desenvolvimento, supõe que a dilatação das funções do Estado é a causa básica da problemática das sociedades. Segundo a visão neoliberal, a crise que alcança proporções mundiais, não diz respeito ao capitalismo ou à economia de mercado, mas sim ao Estado, instituições e ações públicas. Entendendo que a ação

do Estado no campo econômico prejudica o mercado, uma vez que o fornecimento de serviços públicos é fundamentalmente ineficiente e provoca a hipertrofia do Estado. O conceito de neoliberalismo esta permeada de inconsistências:

Imediatamente nos dá a idéia de que se trata do retorno às teses do liberalismo econômico-social que fundamentou a doutrina da emergência da sociedade capitalista, carrega consigo brutais falseamentos. O mais geral, do qual emanam os demais, é de que se trata de uma volta a algo que deu certo no passado e que foi sendo desviado. E, o que deu certo no passado? O mercado como o instrumento eficaz para regular os interesses e as relações sociais de forma "*livre, equânime, equilibrada e justa*". A tese básica de Hayek (1987) não é outra, senão, a de que o princípio e a busca da igualdade social levam à servidão. Não é casual que esta tese, defendida no início dos anos 40, seja hoje a base teórico-ideológica do neoliberalismo. (FRIGOTO, 1995, p.83).

Com esse pensamento o neoliberalismo revive a idéia de que somente o mercado é competente para coordenar racionalmente os problemas sociais, "valoriza sistematicamente o papel do mercado às custas do Estado e também das grandes empresas" (ANDERSON, 1995b, p. 147). Apóia-se na globalização dos mercados e no aumento da hegemonia do capital financeiro, possibilitando o abafamento das instituições políticas e a ascensão de novos mediadores entre Estado e Sociedade. A fim de entender as idéias fundamentais que regem a ideologia neoliberal, cabe destacar os cinco eixos articuladores estabelecidos no Consenso de Washington ⁵:

- equilíbrio orçamentário, mediante a redução dos gastos públicos;
- abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;
- liberalização financeira por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
- desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.;
- privatização das empresas e dos serviços públicos. (SOARES, 2003, p.23).

O modelo neoliberal implantado nos países de capitalismo avançado expande-se por todo o globo. Cabe entender como relevante, ao se tratar do

⁵ Em novembro 1989 no International Institute for Economy, funcionários do governo dos EUA, dos organismos internacionais e economistas latino-americanos discutiram um conjunto de reformas essenciais para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o caminho do crescimento. As conclusões desse encontro passaram a ser denominadas como o Consenso de Washington, expressão atribuída ao economista inglês John Williamson. Após quase duas décadas no Consenso, o Brasil e a América Latina não atingiram a expectativa de crescimento econômico, pelo contrário, o Estado minimizado tornou-se frágil e subordinado ao mercado.

pensamento neoliberal, que este vai além dos aspectos econômicos que parecem predominar nas discussões, sua expansão pode ser percebida como um fenômeno global de cunho especialmente ideológico, como pontua Anderson, ao discorrer sobre os efeitos do neoliberalismo:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores originalmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (ANDERSON, 1995a, p. 22).

Os fundamentos ideológicos do pensamento neoliberal podem ser expostos por meio de quatro aspectos básicos (ROUNDS apud MALAGUTI; CARCANHOLO, 2002). Um primeiro aspecto refere-se à percepção de que agentes individuais são impulsionados a tomar decisões movidas por interesses particulares, e as interações políticas, econômicas e sociais estabelecidas entre esses agentes devem ser explicadas à luz dos interesses que movem cada um deles. O segundo aspecto, explicita que essas relações movidas por interesses próprios não conduzem ao caos social, mas à harmonia, uma vez que, segundo o ideário neoliberal, fariam parte de uma ordem natural. Terceiro, essa ordem natural tem como expressão máxima o mercado, uma vez que ele é o encarregado pela interação entre os interesses particulares. E como último aspecto, tem-se que qualquer intervenção no mercado é mal vista porque inibe a consolidação da ordem natural. Baseando-se nesses quatro aspectos entende-se que “as forças de mercado, o livre comércio internacional, a liberalização dos mercados, a privatização e o estímulo à entrada de capital estrangeiro”, são opostos, respectivamente, “ao planejamento, ao protecionismo, à regulação, à estatização e à nacionalização”. (GONÇALVES, 1994, p.21).

Na literatura são encontrados vários autores que abordam o neoliberalismo, seus princípios e conseqüências, questões essas que passaram a ser tratadas com mais profundidade nas duas últimas décadas. Comblin (2000), por exemplo,

proporciona uma visão global e aprofundada do neoliberalismo, seu processo histórico, atuação, princípios, efeitos e alternativas para o futuro. Uma de suas contribuições para o entendimento do Estado mínimo é expressa no seguinte trecho:

No sistema neoliberal, onde a pressão é forte para reduzir os gastos do Estado, diminuindo os impostos e contribuições sociais, as vítimas da redução dos gastos são os serviços sociais. O resultado é: baixa a qualidade dos serviços – educação popular, saúde, ajuda às categorias mais carentes; diminui o pessoal disponível ou não cresce na medida das necessidades; os funcionários públicos são mal remunerados. Há uma pressão muito forte para que todos os países adotem o esquema dos Estados Unidos: cada cidadão assume através de seguros privados os gastos de aposentadoria, saúde, educação. O Estado intervém somente na forma assistencial: trata-se antes de uma concessão benévola do Estado do que um direito do trabalhador (COMBLIN, 2000, p.110).

Um atributo importante do estágio do capitalismo contemporâneo, globalizado, refere-se à hegemonia das idéias neoliberais. A dimensão político-ideológica do capitalismo atual é a associação entre globalização e neoliberalismo, “apresentada como a ante-sala da realização do sonho iluminista de uma sociedade harmônica e racional”. (PIRES; REIS, 1999, p.33). Boneti (1998) ao tratar das vicissitudes das políticas públicas, discorre sobre as políticas neoliberais definindo o modelo de Estado e o padrão referencial de sujeito social na atualidade. Ao ponderar quanto ao neoliberalismo e o papel do Estado na América Latina, afirma:

Na América Latina, o Estado se apresenta com tendência a assumir definitivamente uma postura neoliberal, isso se contar com a vontade de teóricos do liberalismo deste continente, como é o caso do próprio Mário Henrique Simonsen. Para ele, por exemplo, a gratuidade da educação e da saúde é uma heresia (Simonsen, 1992, p.85). Na verdade, os neoliberais da América Latina não apresentam nada de novo a não ser a tentativa de aplicar ao pé da letra os ensinamentos de Adam Smith, em A Riqueza das Nações, onde ele apresenta um Estado mínimo com apenas quatro atribuições: a justiça, a polícia, o orçamento público e a defesa. (BONETI, 1998, p.27).

Os argumentos de Comblin e Boneti são reforçados por Setti (2005) que expõe o fato de que o neoliberalismo se apresenta como uma retomada do liberalismo clássico e se constitui como uma corrente teórico-prática que se disseminou sobretudo a partir das décadas de 80 e 90, defendendo que:

Essa nova construção hegemônica do pensamento político mundial se baseou em obras de teóricos que defendiam o “Estado mínimo”, o Estado como um agente que deveria se recolher ao máximo, transferindo a tomada

de decisões, de forma crescente, para o plano privado e repassando serviços básicos estatais para as mãos de empresas particulares, deixando assim a sociedade sob a égide da “eficiência” e da “livre concorrência”. (p.32).

O quadro a seguir sintetiza comparativamente as principais características e divergências dos modelos de Estado de bem-estar social e neoliberal:

QUADRO 04 – COMPARATIVO ENTRE MODELOS DE ESTADO: BEM-ESTAR SOCIAL X NEOLIBERAL

CARACTERÍSTICA DOMINANTE	MODELO DE ESTADO	
	BEM ESTAR-SOCIAL	NEOLIBERAL
Política Econômica	Compromisso keynesiano	Globalização
Dominância do Capital	Capital produtivo	Capital financeiro
Período	Do II pós-guerra a fins dos anos 1960	Dos anos 70 em diante
Crescimento econômico	Rápido	Lento
Taxas de desemprego	Baixo	Alto
Ciclos econômicos	Pouco pronunciados	Mais severos
Nível de vida	Em ascenso para a maioria	Em descenso ou estancado
Taxa de juros	Baixa	Alta
Endividamento privado	Baixo	Alto
Grau de estabilidade financeira	Alto, sem precedentes na história do capitalismo	Baixíssimo, com crises financeiras freqüentes
Transações especulativas	Poucas e de volumes limitados	Muitas e de volumes elevados
Regulação estatal dos mercados financeiros	Contínua e decisiva	Emergencial e de importância relativa

Fonte: LIMA FILHO, 2004, p. 72.

O capitalismo é extremamente dinâmico com relação a estratégias de poder e dominação a fim de manter-se como modo de produção vigente, é mutável e utiliza-se dos diversos momentos históricos e dos acontecimentos para perpetuar-se como sistema social hegemônico. Ao explicar as mutações no modo de produção capitalista, Lima Filho (2004) sistematiza a discussão destacando que:

Dentro desta lógica o Estado do Bem-Estar Social representou as exigências de expansão da base material do sistema capitalista em um período histórico de reconstrução da economia e um compromisso social baseado na necessidade de incorporação de grandes massas à expansão do consumo. As novas exigências do capital – globalização da economia sob dominância do capital financeiro e reestruturação produtiva com base na incorporação de mudanças tecnológicas e competitividade – encontraram sua expressão jurídico-formal no Estado neoliberal. O mercado livre e auto-regulado é a sua lógica, a globalização do capital o seu veículo. Em síntese, não há neoliberais maus e keynesianos bons, ou vice-versa. Há capitalismo, que é global. (p.73).

Os efeitos gerais, verificados em todo mundo, da aplicação de políticas neoliberais podem ser elencados como sendo: “perda de equidade, da justiça econômica e social; perda de democracia e da responsabilidade democrática; perda de pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho”. (HILL, 2003, p.28).

A educação no pensamento neoliberal “deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (MARRACH, 1996, p.43), assim, as políticas educacionais passam a possuir um forte traço de formação para o trabalho e o atendimento das necessidades do mercado. Baseado na exposição de Marrach, configuram-se três objetivos para a educação a fim de levar a cabo os desígnios neoliberais:

- 1) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa [...]
- 2) Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
- 3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que aliás é coerente com a idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado. (MARRACH, 1996, p.43-44).

O neoliberalismo, de acordo com Silva (1994), requer a regressão da esfera pública, a partir do momento em que coloca a escola no campo do mercado e das técnicas de gestão, acarretando o esvaziamento de seu conteúdo político de cidadania, trocando-o pelos direitos do consumidor.

A ideologia neoliberal defende que a função primordial da educação concentra-se na formação da mão-de-obra para o mercado de trabalho. Relacionando a esfera trabalhista com o uso de tecnologias, Marrach afirma que:

Não se pode esquecer que o neoliberalismo torna-se hegemônico num momento em que a revolução tecnológica impõe o desemprego estrutural. Em que pese o fato de a escola ser cada vez mais necessária para preparar profissionais para o mercado de trabalho, é preciso perguntar: e quanto aos excluídos do mundo do trabalho, que papel caberá à escola senão o de tornar-se uma espécie de babá de futuros desempregados? (1996, p.48).

O papel designado à educação no projeto neoliberal é estratégico em dois sentidos. Primeiro, com a finalidade de realizar a preparação para o trabalho, formando o trabalhador sob uma nova base técnica orientada pelo princípio da acumulação flexível. Segundo, a consolidação da educação, inclusive da educação superior, com uma função ideológica de transmitir os ideais neoliberais. Deste modo o processo educativo absorve a ideologia de organização social proveniente do modelo neoliberal como a busca da qualidade, a competição e o individualismo.

O neoliberalismo defende a elevação da qualidade de educação para os trabalhadores, o que segundo Kuenzer (2005), se justifica pela necessidade que o capitalismo de acumulação flexível tem de possuir uma potencialidade para solucionar situações-problema advindas de processos de trabalho flexíveis, o que exige domínio de conhecimentos científico-tecnológicos das diversas áreas para viabilizar programas de qualidade (um dos pilares da nova estratégia de acumulação). Nesse sentido nas universidades e estabelecimentos de cursos superiores vocacionais:

a linguagem da educação foi amplamente substituída pela linguagem do mercado, aonde os professores universitários 'entregam o produto', 'operacionalizam a entrega' e 'facilitam o aprendizado dos clientes', dentro de um regime de 'gestão da qualidade' em que os estudantes viram

fregueses selecionando módulos, nas universidades, 'o desenvolvimento da habilidade técnica' ganha importância em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico. (HILL, 2003, p.33).

A partir dos anos 70, o ideário de universidade, até então vigente, começa a ser desmontado por meio de diversas funções que são a ela conferidas, dentre elas: prestação de serviços (extensão); preparar pessoas para o comando social; favorecer a competitividade econômica; possibilitar mobilidade social para as classes menos favorecidas; fornecer mão-de-obra de qualidade; fornecer subsídios para constituição de paradigmas de políticas públicas (SANTOS, 1995). Nos anos 90, mediante um contexto de globalização e neoliberalismo, diante da impossibilidade da universidade em exercer as funções que lhes são atribuídas, constitui-se uma crise de tripla dimensão: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional, conforme explica Germano com base em Santos (1995):

A universidade sofre uma *crise de hegemonia* na medida em que a sua capacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais atingidos pelo seu *déficit* funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos. Esta crise se traduz pela crescente descaracterização intelectual da universidade. (...) Por sua vez, a universidade sofre uma *crise de legitimidade* à medida que se torna socialmente visível a dificuldade em cumprir os objetivos que lhe são imputados e coletivamente assumida. Há uma crise de legitimidade, portanto, sempre que a sua credibilidade institucional é posta em questão e o seu papel social deixa de ser consensualmente aceito. Finalmente, a *crise institucional*, a mais visível de todas, em que as questões conjunturais e de ordem política e ideológica afloram com mais nitidez, porquanto dizem respeito à implementação de mudanças no padrão organizacional da universidade vinculadas a projetos de reforma do Estado. Isso se torna notório nos processos avaliativos em que são cobrados, cada vez mais, das instituições universitárias desempenho empresarial. Ao modo da empresa, fala-se em produto, em produtividade, evidenciando um claro enfoque economicista. (2001, p.226-227)

A reorganização do ensino superior no Brasil, sob orientação do Banco Mundial, possui um forte direcionamento privatista, assinalando para a diversificação de fontes de financiamento e a diferenciação institucional (SGUISSARDI, 1998). As reformas para a educação superior não pretendem a privatização explícita das instituições de ensino superior, caracterizando uma política privatista dissimulada.

A diferenciação institucional, como estratégia neoliberal, constitui instituições de ensino superior com atividades diferenciadas no que se refere à produção e à difusão de conhecimentos. “As instituições de ensino superior, diferenciadas, perdem, nesta proposta, a articulação – a indissociabilidade – entre ensino, pesquisa e extensão”. (PIRES; REIS, 1999, p.37). Já a diferenciação de fontes de financiamento denota a desresponsabilização do Estado com o suporte financeiro das atividades das universidades públicas. O que leva à procura de outras fontes de financiamento, colocando em risco a autonomia das instituições, um dos princípios básicos da universidade. Em uma sociedade capitalista, o fato de as universidades dependerem de setores e instituições de mercado, significa “alto risco para a produção independente de conhecimentos e elaboração da cultura. As decisões sobre a pesquisa, por exemplo, passam agora a ser dirigidas segundo as necessidades do mercado” (PIRES; REIS, 1999, p.38).

As empresas, no seio da estratégia de acumulação capitalista, querem lucrar com a educação e a privatização de outros serviços públicos. Para as instituições privadas donas de instituições de ensino, os compromissos finais não são com a formação do cidadão/trabalhador, mas com seus donos e acionistas. Este tipo de privatização e a perda de serviços públicos, antes financiados por meio de tributação, resultam em problemas sociais catastróficos já sentidos na atualidade e que tendem a intensificar-se.

O mercado, enquanto estrutura essencial no modelo neoliberal, incentiva às empresas a fazerem da educação um campo favorável aos negócios. Desse modo, todos os níveis de ensino, em especial a educação superior, são levados a ser dependentes dos ditames políticos, econômicos e ideológicos do capital, buscando a formação de trabalhadores pró-capitalistas, doutrinados ideologicamente, eficazes e subordinados. Tal idéia está tornando-se paulatinamente em um vasto consenso transnacional com respeito às reformas, consideradas imprescindíveis, para que as instituições de ensino cumpram com as demandas por eficiência e qualidade que o

mercado necessita para produção da futura força de trabalho. “A agenda empresarial para as escolas está ficando cada vez mais transnacional, sendo gerada e disseminada por meio de organizações-chaves das elites políticas e econômicas” (HILL, 2003, p.35).

Diante do pouco de incentivo ao pensamento crítico, a redução da qualidade da cultura e educação, da natureza exclusivista da sociedade política e da mercantilização da educação, McLaren e Baltodano (2000) sugerem:

A reapropriação das escolas, da educação dos professores, da luta cultural e da educação em geral, como veículos para a transformação social na época conservadora/capitalista deve ser fundamentada no compromisso claro de organizar os pais, estudantes e as comunidades. Isso significa que a sociedade deve desenvolver educadores críticos, ativistas comunitários, intelectuais orgânicos e professores cuja defesa da justiça social possa iluminar suas práticas pedagógicas. (p. 41).

O discurso neoliberal é ilusório e simplista: promete mais benefícios advindos do mercado para a população, enquanto na prática percebe-se que é justamente na configuração do mercado que residem as origens da desigualdade e da exclusão, esfera em que se reproduzem e se ampliam. O neoliberalismo não se posiciona sobre como solucionar as causas estruturais da pobreza, pelo contrário, age de maneira a intensificá-las.

O desafio de luta efetiva contra o neoliberalismo é extenso e complexo. “A esquerda não deve ser arrastada (ou arrasada) pelo pragmatismo conformista e acomodado segundo o qual o ajuste neoliberal é, hoje, a única opção possível para a crise” (GENTILI, 1996, p.49). Para os que atuam no campo educacional coloca-se uma dura realidade de que os impactos neoliberais tornaram as instituições de ensino muito piores, não apenas por problemas de qualidade pedagógica, mas por terem se tornado cada vez mais excludentes. Essa luta constitui um desafio crucial e urgente, que relaciona-se diretamente com a possibilidade de se edificar uma nova hegemonia que sustente material e culturalmente a uma nova sociedade, que seja verdadeiramente igualitária e democrática.

2.3.1 Impactos do Ensino a Distância nas Instituições de Ensino Superior

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

Feldman (1997) também promove a crítica sobre a maneira como as tecnologias são utilizadas pelas IES, em que condena-se a massificação da cultura que arrefece os relacionamentos humanos agenciados pelos meios de comunicação e, ao mesmo tempo, atribuí-se às novas tecnologias de informação e comunicação as soluções para os problemas enfrentados pelas IES, como comentado no trecho:

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

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

Considerando-se as novas tecnologias de informação e comunicação, é preciso ponderar se essas possibilitam a democratização do ensino ou, geram uma

elitização, ao maximizar as diferenças aumentando a exclusão quanto ao acesso a esses recursos. Ao se considerar a educação a distância faz-se fundamental analisar à luz de que políticas e referências esta modalidade de ensino está pautada. É essa reflexão que se encontra nos escritos de Batista:

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

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

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

Submetida à lógica da economia de mercado ao invés de democratizar o acesso à educação pública contribui para promover a exclusão social por intermédio de movimentos controversos: a elitização combinada com a massificação do ensino. A modernização educacional de caráter conservador implementa a educação a distância pavimentando o caminho de expansão do ensino privado. Por esta via, estimula empreendimentos

em áreas nas quais a educação se mostra rentável: ensino superior e especializado. Em paralelo, ao descaso de políticas educacionais prosperam formas de investimento que transformam a educação em negócio. À modernização tecnológica apregoada pelas políticas oficiais adicionam-se estratégias publicitárias de supervalorização do conhecimento e da educação. (BATISTA, 2002a, p.21).

A intervenção de mecanismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação. Ao se analisar o contexto brasileiro tem-se que as políticas neoliberais são regidas pelos ditames de órgãos internacionais que definem parâmetros para o desenvolvimento social e educativo de um capitalismo dependente. Dowbor colabora com a discussão ao falar sobre o neoliberalismo brasileiro e sua dependência histórica a interesses externos:

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

Sob a lógica do capital humano ⁶ (FRIGOTTO, 1999) a educação passa a ser simplificada e disponibilizada *on line* por dispositivos tecnológicos de domínio privado, ai reside o perigo de uma ilusão democrática promovida por tantos defensores da educação a distância, que acaba se tornando mais uma ferramenta do acúmulo de capital e da perpetuação das desigualdades sociais.

Uma vez que a modalidade de educação a distância assenta-se sob o argumento de democratizar o acesso a educação e acelerar o processo de formação, faz-se necessário refletir em que nível a educação a distância não está na verdade funcionando como um instrumento neoliberal, minimizando a atuação do Estado e aumentando o raio de atuação da iniciativa privada. Desse modo, um

⁶ A Teoria do Capital Humano, intrinsecamente atrelada a ideologia capitalista, afirma que uma “maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de renda que decorre, diretamente, da sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho. Assim, o incremento da produtividade – decorrente do aumento da capacitação – levaria a que o indivíduo também se beneficiasse pelo aumento dos seus salários” (OLIVEIRA, 2001, p.5).

pressuposto que poderá ajudar nessa reflexão é a percepção de como a educação a distância pode ser utilizada para servir a objetivos privados, sob a lógica da racionalidade econômica, assinalando a desresponsabilização do Estado pela educação, em detrimento do atendimento universal e irrestrito que deve caracterizar a educação enquanto bem público.

Percebe-se que o quadro de desregulamentação e desmonte do Estado implica para que as IES públicas não acompanhem a elevação das demandas sociais por serviços educacionais, uma vez que as IES privadas representam mais de 77% do total (TRIGUEIRO, 2000). As políticas de contenção de despesas e o ajuste econômico ao projeto de desenvolvimento neoliberal afetaram o crescimento das IES públicas, provocando o aumento descontrolado da oferta de vagas em IES privadas em detrimento da oferta pública.

Instigadas pela alienação gradual das IES públicas no atendimento ao déficit social referente à educação e formação profissional, as grandes empresas educacionais nacionais e internacionais investiram no aprimoramento das novas tecnologias educacionais, especialmente a EaD, baseadas em softwares proprietários⁷ que permitem ampliar a escala e a massa de clientes que se beneficiassem da prestação de seus serviços. A distinção entre IES públicas e privadas no que se refere a prestação de serviços e a crise das IES públicas são pontuadas por Pires no pensamento abaixo:

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

⁷ Conceito criado por empresas de software, como a Microsoft, com a intenção de proteger seu produto de qualquer tipo de alteração, por meio de licenças que proibem a distribuição e cópia sem autorização do proprietário.

A preferência do Estado pela implantação da EAD nas IES públicas se deu pela possibilidade de ampliação da relação custo-benefício e legalizou-se por meio do atendimento a Lei de Responsabilidade Fiscal. Para exemplificar esse tipo de iniciativa, ocorreu em agosto de 2000, a criação da Universidade Pública Virtual do Brasil. A implantação de pólos de EAD é menos dispendiosa que investir no ensino público "tradicional", esta é a principal alegação e justificativa dos representantes dos governos para a concessão de investimentos nessa modalidade de ensino. (PIRES, 2001).

O crescimento rápido da educação a distância nas IES, tanto privadas como públicas, deveu-se ao progresso obtido pela introdução de novas tecnologias de informação e de comunicação que proporcionaram o desenvolvimento de formas inovadoras de acompanhamento e mediação pedagógica, avanços nos mecanismos de interatividade e ampliação da escala social da prestação dos serviços educacionais. Com reação este último ponto cabe destacar que:

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

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

Se por um lado, as novas tecnologias implantadas no mundo do trabalho estão provocando intensas transformações no modo de produção, tornando cada vez mais viável a possibilidade de liberação do homem do trabalho mecânico e repetitivo, por outro lado, vê-se o desemprego e o subemprego afligindo um grande contingente

populacional na época presente, principalmente os que não dominam as novas tecnologias. Essa é a idéia que circunscreve o ensaio de Jorge (1998), que aborda as novas exigências do mundo do trabalho, permitindo o entendimento de que:

Viver bem, dentro desse cenário, passa a ser um conceito cada vez mais esvaziado de conteúdos morais e valores tradicionais, de conteúdos humanistas (procura de ideais de sabedoria, beleza e justiça) e de valores éticos. Nesse contexto, educar os jovens para que vivam bem se confunde com os objetivos do mercado na "era da informação": torná-los trabalhadores eficientes para o manejo das novas tecnologias e consumidores em potencial. (JORGE, 1998, p.37).

Saviani (1994), ao dissertar sobre o trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, faz um histórico da relação entre educação e trabalho. Apresenta ainda duas posições entre as quais os educadores oscilam: uma em que a educação é vista em termos gerais desvinculando a formação geral da profissional; e outra em que existe uma estreita ligação entre educação e trabalho, em que a educação geral visa a formação profissional. Saviani explicita a relação entre trabalho e educação no contexto das novas tecnologias: “O trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação” (SAVIANI, 1994, p.161).

Partindo-se do pressuposto de que o determinismo tecnológico gera um fatalismo em que a tecnologia transforma-se em sujeito e o homem em objeto, buscou-se dissertar sobre a penetração desta ideologia, no que diz respeito a educação a distância, somada ao neoliberalismo, que estariam impossibilitando a “intervenção do cidadão no processo de construção das políticas tecnológicas” (LIMA FILHO; QUELUZ, 2005, p.21).

O problema não é trabalhar com a EaD e as novas tecnologias educacionais, mas a precarização das relações de trabalho característica dos processos de implantação das mesmas nas IES e uso de softwares proprietários nas plataformas que mantém este ambiente educacional.

Sob a ótica do discurso governamental, ao manter relações de trabalho mais flexíveis e adequadas ao novo padrão de acumulação capitalista, os pólos de educação a distância representam “unidades de produção de serviços públicos mais atraentes e menos onerosas de inclusão digital” (PIRES, 2001, p.29). A proliferação destas unidades tem suscitado grande inquietação nas organizações de classe das IES públicas, uma vez que pela perspectiva institucional estas unidades passam a promover um poder paralelo que leva, por meio da EaD, à prestação de serviços de educação e formação profissional, com formas flexíveis e terceirizadas de trabalho.

3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS AGENTES DEFINIDORES

Como subsídio teórico para a dissertação cabe apresentar, com o presente capítulo, a definição de política pública, social e educacional e suas relações com seus agentes definidores, em especial os organismos internacionais, para fornecer o aporte teórico para a análise documental.

A fim de compreender as políticas públicas no contexto neoliberal cabe abordar, enquanto pressuposto teórico, como esse modelo de desenvolvimento entende as relações entre indivíduo e sociedade, as instituições sociais, o Estado e a ordem social, a democracia e o mercado.

No que se refere à relação indivíduo-sociedade, na visão neoliberal, os indivíduos compõem células sociais do sistema econômico. Friedman (1980), um dos principais teóricos defensores do neoliberalismo, explica que as finalidades sociais se reduzem às coincidências que possam ser estabelecidas entre objetivos individuais. De acordo com as idéias de Friedman os valores de uma sociedade, sua cultura, suas convenções sociais, desenvolvem-se de forma idêntica, por meio do intercâmbio voluntário, da cooperação espontânea, da evolução de uma estrutura complexa de tentativas e erros, de aceitação e rejeição. Conforme esse entendimento, se a sociedade é a somatória de elementos independentes, os objetivos sociais são a conjunção parcial desses elementos, em que cada um busca a satisfação de seus interesses particulares. “Na estrutura da sociedade as normas e tradições têm uma importância fundamental, já que constituem o consenso dos indivíduos, de acordo com seus objetivos específicos”. (BIANCHETTI, 2005, p.73).

Na perspectiva neoliberal as instituições sociais são uma construção humana na qual convergem os interesses individuais na forma de um somatório. Hayek, outro teórico importante defensor o neoliberalismo, defende que as instituições sociais, embora pareçam estruturadas, não foram planejadas ou criadas intencionalmente. E faz uma analogia dizendo que as estruturas da vida social se

desenvolvem da mesma maneira como cresce uma árvore ou se forma a estrutura física de um cristal. (HAYEK apud BUTLER, 1987). Um dos pontos centrais do neoliberalismo pode ser percebido nesse conceito: a grande relevância das tradições sociais como base da perpetuação e evolução da sociedade e a impossibilidade de sua modificação por uma decisão única de alguma instância de relação social. A ausência de explicações sobre os porquês das instituições decorre do modo pelo qual se processa a sua aprendizagem, a “transmissão cultural”, e pela impossibilidade humana em “captar as complexas relações que se estabelecem em uma sociedade”. (BIANCHETTI, 2005, p.76). Segundo Hayek (1985), as instituições sociais não devem ser transformadas radicalmente sob pena de destruir a complexa ordem geral que estrutura seu funcionamento.

Dentre as instituições sociais o pensamento neoliberal dá maior atenção ao Estado, ao qual atribui características de uma pessoa, com a probabilidade de adquirir poderes limitados. No neoliberalismo a sociedade política e a sociedade civil referem-se a espaços diversos de ação, dessa forma, a atividade econômica é própria da sociedade civil e a sociedade política (Estado) não deve intervir em sua regulamentação. (GRAMSCI, 1984). Esse conceito de Estado condiz com o ideário de que a função estatal deve restringir-se a estabelecer regras aplicáveis a circunstâncias gerais, e que os indivíduos devem ficar livres para agir conforme as situações e em função de interesses próprios.

Na perspectiva crítica, o Estado capitalista é o que instrumentaliza a ordem social, de acordo com os intentos das classes dominantes. Já para os neoliberais, a função instrumental não é um atributo do Estado por ele ser capitalista, mas se exprime quando o Estado está permeado por tendências à planificação e ao controle dos mecanismos naturais. (BIANCHETTI, 2005). No pensamento neoliberal a ordem social é uma “premissa básica naquelas sociedades que não tenham logrado estabelecê-la nas atitudes individuais a partir de uma certa tradição histórica”. Desse modo, as sociedades latino-americanas não a têm, por não fazer

parte de suas tradições. Faz-se necessário, portanto, fixá-la, para assim “tomar parte na nova ordem mundial”. (BIANCHETTI, 2005, p.82).

A democracia, para os neoliberais, refere-se a um método de governo que não diz nada sobre quais devam ser os fins do governo. (HAYEK, 1980). O discurso neoliberal estabelece a crítica à democracia como forma de governo, procurando divulgar uma visão desvalorizada da ação política que seja democrática. O neoliberalismo atribui à negociação democrática uma imagem de busca por interesses individuais, como se a existência da democracia fosse a causadora desses impulsos egoístas. Dessa maneira, exclui-se da consideração neoliberal o fato de que “a concentração da riqueza não foi resultado da vigência da democracia como forma de governo”, mas sim das características do modo de produção capitalista, em que “o poder que se expressa nas instituições políticas é o resultado de controle dos mecanismos de produção”. (BIANCHETTI, 2005, p.86).

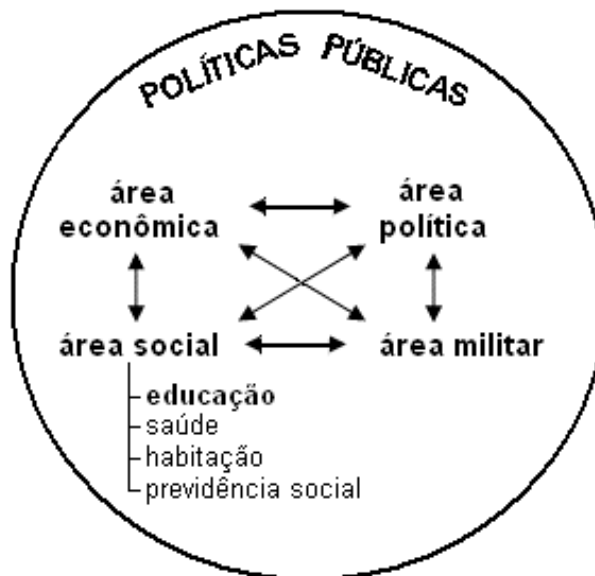
O mercado para o neoliberalismo é o eixo das relações sociais que move a organização social. “O mercado é um mecanismo auto-regulador do processo econômico e auto-corretor dos eventuais e transitórios desequilíbrios do capitalismo” (VILLARREAL, 1986, p.37). O sistema de regulações, quando se estrutura livremente, funda o sistema de mercado que:

se caracteriza por não requerer nenhum tipo de acordo em relação aos objetivos que devem ser alcançados pelos indivíduos ou pela sociedade. Essa lógica das relações sociais permite que as pessoas cooperem entre si tendo, como única motivação, seu interesse pessoal. (...) Ação do Estado quando intervém nas atividades econômicas é percebida como um obstáculo que, ao favorecer alguns dos interventores, desequilibra o jogo do mercado. (BIANCHETTI, 2005, p.87).

Pode-se definir, em termos ideais, políticas públicas como o conjunto de políticas que permeiam todos os aspectos da vida em sociedade implementadas visando atender as demandas dos grupos sociais. As políticas públicas se desdobram em vários campos de atuação, que compreendem basicamente as áreas “econômica, social, militar e política”. (SAVIANI, 1998, p.121).

As políticas públicas, enquanto área macro, abrangem, dentre outras áreas, as políticas sociais, que por sua vez se subdividem em outras áreas, dentre as quais encontra-se a educacional. As áreas constituem um todo dinâmico em que cada área interage com todas as outras, essa estrutura sistêmica pode ser visualizada no esquema abaixo:

FIGURA 01 – Áreas constituintes das políticas públicas



Fonte: Elaboração própria

Encontra-se em Bianchetti uma definição de política social bastante consistente para a discussão aqui promovida:

Consideramos as políticas sociais como as estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. (...) As características destas políticas resultam das condições gerais da sociedade, ou seja, suas características dependem das características do conflito social e da correlação de forças que nele intervêm. (BIANCHETTI, 2005, p. 88-89).

De maneira geral, as políticas sociais podem ser organizadas em dois grupos: Políticas Compensatórias e Políticas Estruturais. A grande vantagem das políticas compensatórias está na velocidade com que as medidas são implementadas e seus efeitos são sentidos. Por exemplo, reajustes no salário mínimo são percebidos logo no primeiro contracheque, reduzindo a pobreza de maneira quase que instantânea. Entretanto esses efeitos são fugazes, na medida que após a retiradas desses

incrementos do fluxo de renda a situação dos grupos afetados tende a voltar ao status original. Já as políticas estruturais baseiam-se na idéia de proporcionar uma capacidade permanente de geração de renda. Por outro lado, tem-se que as políticas estruturais são mais lentas e seus efeitos são sentidos em longo prazo. Tal distinção é esclarecida por um documento do governo:

As políticas compensatórias baseiam-se em transferências de renda por meio de mecanismos vários que, no Brasil, estão sendo implantados com a distribuição de cestas básicas, programas de renda mínima universal e instituição de bolsas condicionadas, como, por exemplo, a Bolsa Escola e a Bolsa Família, ou ainda programas alimentares como o Fome Zero. Já as políticas estruturais se baseiam em medidas que aumentem os ativos efetivos das populações pobres, dando-lhes capacidade de geração permanente de renda. Essas políticas em geral se realizam por meio de programas de apoio a pequenos produtores, pela concessão de créditos e pela qualificação de mão-de-obra, ou possibilitando a resolução de questões estruturais, como a regularização fundiária, a habitação e o acesso a serviços como eletricidade, água, esgoto, etc. (BRASIL, 2005a, p.16).

O grande problema das políticas sociais brasileiras é a esmagadora predominância do caráter compensatório não deixando raízes na vida das pessoas. Isto é, uma vez interrompido o programa a clientela volta ao estado marginalizado original. Segue abaixo um esquema comparativo entre os tipos de políticas:

FIGURA 02 – Políticas Compensatórias X Políticas Estruturais

COMPESATÓRIAS		ESTRUTURAIS
Rápidas e com efeitos a curto prazo	X	Lentas e com efeitos a longo prazo
Ex.: cesta básica, bolsa família, salário mínimo, seguro desemprego.		Ex.: educação, inclusão digital, regularização fundiária, microcrédito.

Fonte: Elaboração Própria.

As políticas educacionais fazem parte das políticas sociais, juntamente com os fatores saúde, habitação, previdência social, entre outros. Sendo o instrumento que irá especificar as ações no âmbito educacional, as políticas educacionais têm por função reger todas as decisões que dizem respeito às instituições de ensino, em todas as suas modalidades. Fornecer acesso, auxiliar na busca da redução de

desigualdades por meio da elevação do nível cultural da população em geral, formar cidadãos capazes de decidirem os rumos para as suas sociedades, devem ser objetivos, ou até mesmo, funções das políticas educacionais.

A visão acima exposta quanto às políticas educacionais, demonstra uma concepção ideal sobre sua função. No capitalismo globalizado, percebe-se a mudança no papel do Estado que afasta-se da atividade econômica direta e modifica qualitativamente sua regulamentação, redirecionando-se para o fortalecimento dos mercados e incremento das privatizações. As políticas educacionais, igualmente participantes desse processo, não estão alheias a essas mudanças, e sofrem modificações estruturais em sua constituição.

O acesso à educação e aos serviços de saúde, habitação, e outros direitos que garantam a democracia e a dignidade do cidadão, precisam ser universais, mas com o avanço neoliberal observa-se a regressão desses direitos. As políticas públicas deveriam surgir da união da sociedade com o governo, a fim de haver um planejamento que defina estratégias de alocação de recursos, com o objetivo fundamental de fazer chegar, a todos os segmentos da população, os direitos gerados pelas políticas.

O processo de formulação de políticas públicas carece da possibilidade de que as decisões governamentais sejam resultantes de uma dinâmica interativa construída com a sociedade por meio da integração de seus variados grupos constituintes. O estabelecimento de metas, a definição de programas para atuação direcionada para problemáticas específicas e a alocação de recursos humanos e financeiros para operacionalização, constituem passos importantes no planejamento de uma política pública. Sabe-se, porém, que a identificação dos problemas, fatos geradores para a elaboração das políticas, é resultado da correlação de forças entre grupos de interesses. “As instituições conduzem as decisões políticas ao longo de vias (*paths*) em que, em diferentes arenas políticas, os participantes concorrem para tomar uma decisão” (PIOVESAN, 2002, p.13). Nesse sentido, Azevedo (2001) defende a necessidade de se ponderar que os grupos que integram cada setor “vão

lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda dos governos. E estas lutas serão mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder e pressão daqueles que dominam o setor em cada momento”. (p. 62). Boneti contribui com a discussão expondo sobre os novos agentes que participam da construção e implementação de políticas públicas:

Entende-se que esta nova configuração [do capitalismo mundial], que a princípio se apresenta como sendo das relações econômicas, mas que leva consigo a produção da cultura, os hábitos culturais e a simbologia social, é determinante no aparecimento de um novo perfil da estrutura social. Neste novo perfil apresentam-se agentes outros participando da elaboração e estabelecimento das políticas públicas. A participação desses novos agentes traz uma nova interpretação da organização de classes, das representações profissionais e sindicais, do papel do Estado, a atribuição das ONGs e dos movimentos sociais e, com isto, o aparecimento de um novo entendimento sobre a elaboração, gestão e caráter das políticas públicas. (BONETI, 2006, p.61).

Novos agentes participam da disputa de interesses na definição de políticas públicas como pode-se observar por meio de iniciativas de organizações de classes, movimentos sociais e ONGs, que participam do debate para definição de políticas, bem como, nota-se que o governo brasileiro permite uma interferência maior da sociedade na divisão das responsabilidades que anteriormente eram exclusivas do Estado.

Para a construção de políticas sociais e educacionais democráticas e igualitárias faz-se urgente restaurar o discurso sobre a pobreza e o Bem-Estar Social, buscando estruturar práticas de luta que visem recuperar os ideais de ética e comunidade. Nesse sentido, Katz citado por Apple (1996) argumenta que a reconstituição desses valores/ações deve basear-se em cinco princípios gerais:

1. Ressuscitar nosso sentimento de indignação moral em relação à persistência mortal da falta de teto, da fome, da ausência de sistemas de saúde (ou de sistemas de saúde inadequados) e de outras formas de privação, rejeitando a busca pseudo-científica por explicações genéticas;
2. Defender e ampliar os princípios da dignidade humana, da comunidade e da realização da democracia nos eventos concretos de nossas vidas cotidianas, questionando o crescente domínio das políticas darwinistas sociais na arena política;
3. Reinventar formas de se referir às pessoas pobres não como “elas” mas como “nós”;
4. Restringir os modelos de mercado a esferas muito limitadas de tal forma que a justiça social – e não o lucro e o prejuízo – seja a perspectiva central a partir da qual possamos examinar as políticas sociais e educacionais;
5. Vincular estrategicamente esses objetivos progressistas aos movimentos sociais e educacionais mais amplos, tais como as lutas

comunitárias dos pobres, as lutas travadas por todos os trabalhadores (incluindo os docentes) para que tenham um salário digno, as batalhas travadas pelos povos indígenas para assegurar sua terra e sua cultura, a constante batalha contra aqueles que apenas se preocupam com lucros cada vez mais altos enquanto a sociedade se degrada ao redor deles. (p.118).

Norteando-se por esses cinco princípios pretende-se construir um novo modelo de sociedade, em que a indignação moral motive ações a fim de restaurar a dignidade humana e a democracia, entendendo a pobreza como um problema coletivo e a justiça social como objetivo central das políticas sociais e educacionais, formando assim movimentos sociais contra o neoliberalismo.

3.1 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS ENQUANTO AGENTES DEFINIDORES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A Educação Superior brasileira tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, que afetam os diversos aspectos de sua atuação, como: reformulação da estrutura interna; aumento de custos; busca por novas fontes de financiamento; expansão de funções; influência de atores governamentais e não-governamentais; multiplicidade de interesses e metas de qualidade a serem atingidas; corporativismo e visão de mercado; entre outros.

Destacam-se aqui como elementos de análise os agentes externos que produzem documentos e diretrizes com orientações para a elaboração das políticas para o ensino superior. Para tanto foram elencadas as seguintes entidades: Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), uma vez que são consideradas as principais e não constitui um objetivo dessa dissertação abordar todos os agentes influenciadores das políticas educacionais.

Na atualidade, todos os países, com uma amplitude maior ou menor, se deparam com a emergência de novas instâncias de regulação supranacional (OMC, União Européia, Mercosul, CEPAL), que vem juntar-se com a influência de outras organizações que após algumas décadas continuam muito atuantes (Banco

Mundial, Unesco, FMI), que, dentre suas implicações, definem os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de controle social e de aparelho político-administrativo. Essas organizações, atuantes em todo globo, levam a adoção de princípios, ditos inovadores, que acabam por fazer o Estado assumir um papel de mediação na adequação às prioridades externamente construídas, promovendo agendas baseadas em ditames emergidos da fase atual de globalização hegemônica e transnacionalização do capitalismo.

Os programas de ajuste econômico e social promovidos por esses organismos sob inspiração de ideais neoliberais, elaborados por seus técnicos, “estabelecem linhas de ação política e econômica que estão distantes da sociedade livre que proclamam os teóricos”, uma vez que ocorre a substituição da “planificação dos governos, que podiam contemplar políticas sociais, pela planificação dos grupos financeiros internacionais” (BIANCHETTI, 2005, p.85). Tem-se como consequência a degradação das condições de vida de grande parcela da população que foi excluída do planejamento na educação, saúde, moradia, previdência, etc., e que não foram considerados no planejamento dos grupos financeiros internacionais, uma vez que são entendidos como um peso para o Estado, um excedente do modelo de sociedade gerida pela lógica de acumulação capitalista.

No processo de construção de políticas pelos organismos internacionais são estabelecidas algumas mediações com as localidades e comunidades atendidas, numa tentativa de “ouvir” e “democratizar” a construção. Trata-se de um processo de negociação política, pois o que prevalecem são as discussões realizadas entre os técnicos e intelectuais dos organismos.

3.1.1 Banco Mundial

O Banco Mundial é um grupo composto por um conjunto de organismos, dentre os quais o principal é o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e

Desenvolvimento)⁸. Em sua origem, o Banco Mundial exerceu um papel de reconstrutor das economias devastadas pela guerra e de credor para empresas do setor privado. Devido à Guerra Fria e a emergência das tensões com a União Soviética, os anos 50 foram marcados pela reorientação das políticas do Banco Mundial no sentido de incorporar os países de Terceiro Mundo ao bloco ocidental, por meio de empréstimos crescentes e da criação de programas de assistência econômica. (SILVA, 2005).

Nas últimas décadas, com a finalidade de fundamentar a política social, o Banco Mundial lançou mão de um discurso humanitário, baseado em princípios de sustentabilidade, justiça e igualdade social, sintetizados nos itens a seguir:

a) o combate à situação de pobreza, mediante a promoção da equidade na distribuição na renda e nos benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação; b) a busca da eficiência na condução das políticas públicas, mediante o incremento da competência operacional dos agentes, cuja medida de qualidade seria a relação econômica de custo-benefício, em nível individual, institucional e social; c) a busca da modernização administrativa dos diferentes setores sociais e econômicos por meio de políticas descentralizantes, que ensejem maior autonomia da comunidade na condução dos serviços sociais; d) o diálogo como estratégia de interação interdependente entre o Banco e os mutuários. (FONSECA, 1998, p.)

O BIRD declara como sua meta principal o combate à pobreza, apresentado com recomendações fundamentais nesse sentido: utilizar produtivamente o recurso considerado mais abundante nos pobres, o trabalho; fornecimento de serviços básicos, em especial a saúde elementar, a educação primária, nutrição e planejamento familiar. (ALTMANN, 2002). O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à educação, porém:

embora financie na atualidade aproximadamente um quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais. (CORAGGIO, 1998, p.75).

⁸ abrange cinco agências: Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), Cooperação Financeira Internacional (IFC), Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID), Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF)

Dentre as entidades que apresentam orientações para a definição de políticas sociais e educacionais, uma das que tem gerado mais polêmica é o Banco Mundial, uma vez que impõe algumas medidas a serem acatadas pelo sistema educacional como fator condicionante dos empréstimos, além de os projetos financiados continuarem a transcorrer sem um acompanhamento sistemático da sociedade. O grande volume de investimentos aplicados pelo Banco Mundial, juntamente com os limites impostos para a ação pública de qualidade, leva a educação a tornar-se um mercado atrativo às organizações privadas. O endividamento do Terceiro Mundo propiciou o contexto político adequado para que o Banco Mundial assumisse a função de renegociar e garantir os pagamentos da dívida externa e na formulação de condicionamentos para a obtenção de novos financiamentos. No que se refere à relação do Banco Mundial com a educação brasileira Fonseca expõe que a mesma tem o corrido:

na forma de cooperação técnica e financeira para o desenvolvimento de educação de base. Esta assistência foi realizada por meio de seis projetos de co-financiamento desenvolvidos no âmbito do ministério da educação, nas três últimas décadas. Durante esse período o Banco ampliou suas funções para além da assistência técnica e financeira propriamente ditas, passando a elaborar políticas para os setores a serem financiados, entre eles, a educação. [...] o Banco vem formulando diretrizes políticas para o setor social, as quais são consideradas no quadro mais amplo do projeto econômico que articula junto aos países. Desse modo a educação passa a ter uma função política específica nas diferentes fases da cooperação técnica, segundo a evolução do projeto econômico do Banco. Esse conjunto de políticas é suportado por princípios retoricamente humanitários de equidade, combate à pobreza e de autonomia local. (1998, p.16).

O Banco Mundial é especialista em fornecer receitas sociais e educativas, como efeito desses “conselhos”, no Brasil, é possível perceber “descentralização administrativa”, que influenciou o processo de municipalização de ensino, “a concentração de recursos no ensino fundamental, limitando o financiamento para outros níveis, e a avaliação dos estabelecimentos de ensino pelos resultados de aprendizagem” (SAUER apud SILVA, 2005, p.23).

A conjunção das políticas e recomendações do Banco Mundial com as do FMI, verificada na obrigatoriedade de que os países participantes do Banco o sejam

também do FMI, tem causado discussões em alguns segmentos sociais. Tal processo merece ser estudado vinculado a outro: a aproximação desses organismos com a OMC. Mediante esses processos, países como o Brasil passam a ser cada vez mais pressionados pelo Banco Mundial e FMI visando a intensificação da liberalização comercial, que envolve a aceitação de empresas multinacionais e a internacionalização do comércio nacional, como condicionadores para a obtenção de novos empréstimos. (SILVA, 2005).

Avaliando os projetos educacionais realizados com financiamento do Banco Mundial, verifica-se que esses não têm beneficiado eficientemente o setor educacional brasileiro. A esse respeito foram realizadas algumas análises por partes do Ministério da Educação e seus órgãos, e até mesmo por parte do próprio Banco, como o PREMEN e o PRODEM⁹, que constituem um expressivo aporte analítico para o entendimento da problemática que barrou o bom desempenho dos projetos, bem como fornecendo indicações para melhorias. Um fato preocupante é que os estudos realizados por esses órgãos acabam ficando na gaveta, não sendo considerados visando correções para o estabelecimento de novos acordos. Tal fato, leva a outro, igualmente sério, cada projeto é acordado, elaborado, desenvolvido e avaliado como isolado dos demais, sem conexão com experiências, acertos e fracassos anteriores, nesse sentido Fonseca pontua que:

O exame do desempenho dos projetos em relação ao alcance das metas estabelecidas, ao tempo dependido para a execução e às despesas decorrentes tem-se mostrado muito aquém do limite desejado. As próprias verificações realizadas pelo Banco admitem essa realidade. Assinala-se, ainda, que esse desempenho não vem melhorando ao longo dos vinte anos de experiência, o que mostra que a cooperação técnica internacional não tem contribuído para o desenvolvimento da eficiência gerencial da educação, conforme as expectativas do setor. (1995, p.192).

Observando-se a trajetória da cooperação do Banco Mundial com o setor educacional brasileiro ao longo de vinte anos, é perceptível que o Banco vem

⁹ “Unidades gerenciais criadas no MEC no início dos anos 70 para o desenvolvimento de projetos especiais em reforço ao ensino de 1º e 2º graus. Na primeira fase da cooperação técnica do BIRD, os projetos foram executados por esses órgãos. A partir dos anos 80, foram criadas unidades de gerência para sua administração, além da reestruturação de órgãos como o CEDATE, de apoio à rede física. Com o fim dos projetos, esses órgãos foram extintos”. (FONSECA, 1995, p.191).

ampliando suas funções técnicas e financeiras, assumindo um papel cada vez mais político, mediante a formulação de políticas globais e setoriais, as quais tendem a influenciar a agenda dos países credenciados para seu financiamento. “A cooperação técnica internacional pode ser desenvolvida por meio de diferentes formas e parcerias que não sejam os acordos comerciais na linha de co-financiamento do Banco Mundial”. (FONSECA, 1998, p.66). O que ressalta, na análise dos documentos políticos, é que os mesmos são respaldados por uma base ideológica e conceitual que imprime uma diretriz redutora e seletiva às políticas sociais dos países credenciados.

3.1.2 UNESCO

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) é uma das agências da ONU (Organização das Nações Unidas) que objetiva promover, entre outras coisas, a cooperação técnica entre os Estados que a compõe.

Definindo a UNESCO pelas palavras da própria organização:

A UNESCO é a Organização das Nações Unidas especializada em educação. Desde a sua criação, em 1945, tem trabalhado para a melhoria da educação em todo o mundo, por meio de iniciativas de apoio técnico, da elaboração de modelos, projetos inovadores, reforço da capacidade especializada e trabalho em redes. Seus estreitos vínculos com ministérios de educação e outros atores institucionais, em 188 países, legitimam e destacam a Organização na promoção de programas e atividades voltadas para a educação. (UNESCO, 2006a, p.4).

Em publicação no *site* da Unesco Brasil, intitulada: “Unesco e a educação”, são apresentados os objetivos no campo educacional como sendo: “Promover a educação como um direito humano fundamental; Proporcionar avanços na qualidade da educação; Estimular a experimentação, a inovação e o diálogo no campo de políticas educacionais”. (UNESCO, 2006a, p.1). Nessa mesma publicação o diretor-geral adjunto de educação da UNESCO, John Daniel, expõe que: “A Educação para todos é importante por três razões. Primeiro, porque a educação é um direito de todos. Segundo, porque a educação potencializa a liberdade individual. Terceiro, porque a educação gera grandes benefícios em termos de desenvolvimento”. (p.2). Percebe-se assim, os principais eixos do discurso educacional da UNESCO: 1) educação para

todos; 2) qualidade; 3) política desenvolvimentista; 4) livre concorrência (utilizando a educação como ferramenta). Este último item fundamenta-se na afirmação de que a educação “potencializa a liberdade individual”.

Desde 1972 existe uma representação da UNESCO no Brasil, porém foi em 1992, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que as ações da UNESCO tornaram-se mais efetivas. Foi então que iniciaram os entendimentos entre a UNESCO e o Ministério da Educação, estabelecendo espaços de diálogo e projetos de trabalho. O primeiro plano de trabalho foi assinado em 1993 para a elaboração do plano decenal para Educação para Todos. A vinculação e abrangência das ações foram ampliadas e compreendem as áreas da Educação, Ciência, Tecnologia, Informática, Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Meio Ambiente e Gestão Social. (UNESCO, 1996).

Ao detalhar suas propostas e perspectivas para o setor educacional a UNESCO (2006a) estabelece como meta: “Contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas, estratégias, projetos e ações em consonância com o mandato da Unesco em Educação e com as necessidades educativas do Brasil”, tendo como finalidade básica “assegurar o direito fundamental à educação de qualidade para todos e a melhoria da qualidade de vida da população”¹⁰

Dentre os temas que perpassam todos os programas da UNESCO destacam-se: a erradicação da pobreza; uso da tecnologia da informação e da comunicação. O que é justificado nas afirmações da UNESCO de que: o aumento da pobreza em todo o mundo: “afeta sociedades inteiras e cria obstáculos para o progresso da educação”; e as tecnologias da informação conformam “novos padrões de crescimento e criação de riqueza que abrem novas possibilidades para levar a educação às populações marginalizadas” (2006a, p.4).

Em 1996 a UNESCO publicou o documento: “Educação: um tesouro a descobrir”, que foi muito difundido no meio educacional servindo de base para

¹⁰ Conforme informações obtidas no site: www.unesco.org.br na área *educacional* no link *missão*.

diversos projetos ao estabelecer os “quatro pilares da educação: aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a fazer e aprender a conviver”. Documento este que defende a necessidade de diversificação de instituições de ensino superior conforme as demandas da economia e da sociedade (DELORS, 1996). Quanto às ações no contexto educacional brasileiro a UNESCO (2006a) destaca que:

A UNESCO participa com praticamente todos os atores envolvidos no âmbito da educação no Brasil, implementando, assistindo e avaliando programas de educação financiados pelo governo do Brasil e bancos internacionais de desenvolvimento, por um valor superior aos US\$ 100 milhões. Esses programas incluem apoio técnico a um bem sucedido programa de bolsas escolares para pais de baixa renda, cursos de educação a distância para professores, a expansão do ensino médio e a modernização dos programas do ensino superior. (p.10).

Ao comparar-se o posicionamento do Banco Mundial com o da UNESCO, tem-se que o primeiro tem uma orientação mais economicista, enquanto o segundo possui um discurso mais humanista, direcionando as políticas educacionais nesse sentido. Sant’ana (2005) destaca que os documentos sobre universidade produzidos pelo Banco Mundial preocupam-se com a eficiência e o alinhamento aos interesses produtivos, em detrimento de outros aspectos mais ligados ao desenvolvimento social. Enquanto a UNESCO volta-se mais para a orientação de políticas públicas que favoreçam o crescimento do ensino superior e a participação da sociedade na definição dos conteúdos e processos educacionais.

Cabe, porém, analisar em que medida os intentos humanitários são efetivamente cumpridos uma vez que a UNESCO representa uma organização mantida por países capitalistas desenvolvidos, dominadores da economia, que entendem nos países de terceiro mundo uma fonte de riqueza e um contexto para dominação e exercício de poder.

3.1.3 Organização Mundial do Comércio

A Organização Mundial do Comércio nasceu como resultado de negociações do GATT (General Agreement on Trade and Tariffs) realizado no Uruguai entre 1986 e

1994. Trata-se de uma instituição inovadora no que se refere às relações internacionais, uma vez que difere dos demais organismos, como o FMI e Banco Mundial, que são conduzidos por conselhos diretores, além de possuir uma estrutura que visa a solução de controvérsias de maneira ativa e eficaz. (DIAS, 2002).

No ano de 1995 os membros da OMC estabeleceram um Acordo Geral quanto ao Comércio em Serviços (AGCS) com a finalidade de obter uma liberação processual dos serviços, sendo um total de doze serviços com várias subdivisões:

1. Negócios (contabilidade, informática e afins, jurídico, propaganda e afins, serviços médicos e dentários, arquitetura, etc);
2. Comunicação (telecomunicação, correios, audiovisual, rádio, etc);
3. Construção e serviços de engenharia;
4. Distribuição (franchising, atacado e varejo, etc);
5. Educação;
6. Ambientais;
7. Finanças;
8. Saúde e afins (hospitais, social, etc.);
9. Turismo, viagens e afins (hotel, restaurante, agência de viagens, etc);
10. Esporte, cultura e recreação;
11. Transportes (marítimo, aéreo, rodoviário, ferroviário, dutos, armazéns, etc);
12. Outros serviços não mencionados em qualquer outro lugar (este item permite a inclusão de qualquer serviços não listado e/ou atividade que vier a existir no futuro). (SIQUEIRA, 2004, p.4).

Após a definição das regras pela OMC iniciaram-se as negociações em 2000 e em 2001 foi estabelecido um cronograma de negociações para o acesso ao mercado. Já em 2003, vinte e seis membros da OMC submeteram ofertas de liberalização, quanto aos serviços em geral, inclusive para o setor educacional. Até o momento o Brasil não apresentou nenhuma oferta de liberalização. Cristóvão Buarque, ministro da educação na época, disse que o governo brasileiro não abriria ainda mais a área de serviços e que não consentiria políticas de comercialização do Ensino Superior. (DIAS, 2002). Na agenda de compromissos assumidos pela OMC está o debate sobre a proposta neoliberal de admitir a Educação como serviço e não como direito. Leher (2003), pontuando os aspectos negativos dessa política para países periféricos, afirma:

Atualmente, os EUA pretendem que a OMC regule a inclusão do ensino superior no setor de serviços com o objetivo de liberá-lo e flexibilizá-lo. A consequência mais imediata é a conversão da educação de um direito social para um serviço a ser consumido por quem tem recursos para tanto. A partir dessa lógica, a qualidade do “serviço” irá depender de quanto cada indivíduo se dispõe a (e pode) pagar. Como os países periféricos possuem uma economia capitalista dependente, a heteronomia cultural será aprofundada, configurando uma situação de *apartheid* educacional planetário (LEHER, 2003, p.1)

A OMC visa liberalizar cada vez mais o setor de serviços públicos, contando com o apoio dos governos dos EUA e Inglaterra. Imediatamente o impacto seria a privatização de serviços que até então eram prestados pelo Estado, desse modo, os governos obrigam-se a privatizar serviços como: habitação, educação, previdência e saneamento. No campo educativo, a OMC propõe a liberação do comércio dos serviços educativos (escolas, materiais didático-pedagógicos, etc.) para que os capitais investidos possam frutificar. (RIKOWSKI, 2002). No que concerne à política adotada por grande parte dos países e suas relação com a OMC, Kaplan discorre:

A privatização e a desregulamentação são as declaradas metas das políticas públicas que estão sendo seguidas por muitos governos no mundo, buscando corroer e eliminar serviços governamentais tais como a saúde, a educação, os serviços sociais, com o objetivo de passá-los na maior quantidade possível para as companhias privadas. A integração do ensino também está incluída nas regras de comércio que foram negociadas dentro do sistema da Organização Mundial de Comércio. Até agora mais de 38 países membros da OMC já concordaram em reduzir ou até mesmo eliminar completamente as barreiras contra a prestação de serviços educativos por (firmas) estrangeiras. Os líderes do comércio educativo incluem os Estados Unidos, a Austrália, a Nova Zelândia e a Grã-Bretanha (KAPLAN, 2002).

As implicações dessas políticas sobre os métodos e técnicas de ensino, na estrutura e organização das instituições, são notáveis e crescentes. Porém, tais impactos são ainda maiores na transformação da educação e da formação em um negócio lucrativo. Segundo Dias (2002) o banco de negócios norte-americano, Merrill Lynch, realizou uma pesquisa sobre o mercado educacional e verificou que mundialmente este mercado via internet faturou 9.4 bilhões de dólares em 2000, valores que vem aumentando ano a ano.

A partir da década de 90, com a intensificação da penetração das idéias neoliberais e as modificações na legislação educacional, surgem novas instituições de ensino privado e parcerias entre público-privado. Com a inserção da educação como área de negócio na OMC, a mesma a classificou da seguinte forma:

1. Serviços de educação primária e pré-primária;
2. Serviços de educação secundárias (educação geral preparatória para o ensino técnico e universitário; ensino técnico-profissionalizante e escolas profissionalizantes para alunos com necessidades especiais);
3. Serviços de educação superior

(pós-secundária, técnica, profissionalizante, graduação e pesquisa); 4. Educação de adultos (educação não-formal de adultos, alfabetização, educação via rádio, televisão, correspondência, internet, etc); 5. Outros serviços educacionais/atividades de suporte educacional e/ou correlatas (educação formal de adultos, aconselhamento, consultorias, educação especial, testes de seleção/avaliação, administração/gerenciamento escolar, treinamento de professores, livros e materiais didáticos, construções escolares, serviços de limpeza, merenda, etc). (SIQUEIRA, 2004, p.07).

Conforme a visão e as disposições da OMC o ensino superior público ou privado é caracterizado como um serviço, e como tal deve submeter-se aos critérios desta organização. A OMC entende que quando um país admite a existência de instituições privadas de ensino este deve seguir as regras gerais do comércio juntamente com todas as suas implicações. A adequação às normas da OMC exige profundas mudanças na soberania do país, processo que se percebe no Brasil: extinção de barreiras ao livre comércio; flexibilização das normas internas; tratamento igualitário de grupos de trabalhadores nacionais e estrangeiros; concessão de bolsas de estudo; validação de títulos acadêmicos obtidos no exterior; isenção de impostos para instituições educacionais privadas nacionais e grupos estrangeiros.

Em junho de 2006, na cidade do México, aconteceu um seminário sobre educação superior com o tema: Mobilidade acadêmica em um ambiente comercial: questões, riscos e oportunidades, promovido pelo comitê científico regional para a América Latina e Caribe. Cujo objetivo era debater e analisar a incorporação do comércio transnacional de serviços educativos ao Acordo Geral para o Comércio de Serviços da OMC. Reuniram-se representantes de organismos multilaterais, instituições educativas e de governo, autoridades universitárias e especialistas. (UNESCO, 2006b). Como sistematização das discussões do encontro, foram construídos alguns argumentos com a finalidade de nortear a estruturação da educação superior frente às novas demandas sociais, políticas, econômicas e ideológicas:

– A redução da educação em mera mercadoria degrada sua qualidade e não assegura seu caráter formativo, simplificando-a a um treinamento para competências limitado. O grupo repudia sua inclusão entre os serviços da AGCS, apoiando a posição do Brasil (Cristóvão Buarque) e outros países que manifestaram sua posição contrária. Isto não é só uma posição contrária, mas também a convicção de que a educação é e deve ser uma

formação de qualidade e que só é possível assegurar seu caráter mediante sistemas rigorosos de controle da qualidade das instituições de educação.

– Os sistemas de avaliação devem ser capazes de se comunicar, suas línguas devem ser compatíveis e convergentes, permitindo que cada país defina suas prioridades na avaliação e na promoção da educação, porém ao mesmo tempo delineando princípios que permitam que os resultados sejam “aproveitados” por outros países, um núcleo duro de informação, permitindo um intercâmbio de informações, para aceitar ou não seus créditos, diplomas ou títulos obtidos. (UNESCO, 2006b, p.5).

O manifesto, publicado pela UNESCO, continua, defendendo a mobilidade acadêmica de discentes e docentes e apoiando o avanço e a autonomia de universidades regionais:

– Acena-se para a possibilidade de mobilidade acadêmica entre alunos e professores, definidos por critérios educacionais e não só por imposições do mercado. Propõe intercâmbio de professores universitários que dêem aulas em instituições de educação superior de outros países, assim como estudantes que possam assistir aulas em outros países, tanto na graduação como na pós-graduação.

– Concordamos com o avanço das redes universitárias já existentes nas regiões dos continentes e a criação de outras novas, com o estímulo a programas horizontais de fortalecimento científico e tecnológico, que facilitam o estímulo à mobilidade acadêmica, propicie a melhor utilização dos recursos físicos disponíveis e de capital humano e favoreça os processos de integração econômica, política, educativa e cultural. (2006b, p.7).

A fim de sintetizar as informações do documento do comitê científico regional para a América Latina e Caribe, destacam-se os seguintes pontos: O repúdio à mercantilização da educação, o foco na formação de qualidade e na avaliação dos sistemas educativos de ensino superior; O apoio à mobilidade acadêmica e a idéia de um núcleo básico de conteúdo entre as instituições, possibilitando a creditação de diplomas e a troca de experiências entre regiões e países.

3.1.4 Comissão Econômica para a América Latina

Criada pelas Nações Unidas, em 1948, visando o desenvolvimento econômico da América Latina, a coordenação de ações e intensificar as relações entre os países da América Latina entre si e com o mundo. A maior preocupação que resultou na criação da CEPAL foram as questões econômicas, baseando-se no pensamento de que os países em desenvolvimento exportariam matéria-prima e importariam bens de

tecnologia avançada. “Enquanto as exportações ocorreriam de modo lento, as importações demandariam um rápido crescente produzindo um déficit comercial patente”. (HAFFNER, 2002, p.120). A década de 90 foi marcada pela ascensão de temas educacionais nas agendas de empresários e governantes, Shiroma e Campos (1998) destacam as ações da CEPAL nesse contexto:

A importância econômica atribuída à educação já fora tratada, em 1990, em um documento da Cepal, *Transformación productiva con equidad*, em que pregava a necessidade da preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias locais. Em 1992, no V Seminário de Educação e Sociedade da Clacso, discutiu-se outro documento, também preparado pela Orealc/Cepal, *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación Productiva con Equidad*, onde enfatizou-se o fortalecimento da base empresarial, da infra-estrutura tecnológica, a crescente abertura à economia internacional e, muito especialmente, a formação de recursos humanos e o incentivo a todos os mecanismos que favorecessem o acesso à geração de novos conhecimentos. (p.26).

Os aspectos levantados pela CEPAL foram estabelecidos como requisitos importantes para o desenvolvimento equitativo e inclusão dos países latino-americanos na economia globalizada. Tratam-se de disposições advindas não somente da Cepal, mas também, do Banco Mundial, Unesco e OMC, conforme referendado pela Conferência Mundial da Educação para Todos, prescrevendo a urgência de crescimento da escolaridade da população brasileira como condição indispensável para a implementação de novas tecnologias.

O documento publicado pela Cepal em 1992 teve papel decisivo na difusão do conceito de centralidade da educação vinculado com o novo paradigma produtivo, apresentando a produção e a acumulação do conhecimento como elemento que movimenta o desenvolvimento. Postulando assim, a nova "economia da educação", que trabalha a idéia de capital humano. (PAIVA; WARDE, 1993).

Estrategicamente a Cepal e outros organismos internacionais firmaram diretrizes para a reforma educacional na América Latina, tendo como eixo essencial de seus financiamentos e projetos a priorização da educação básica. Desde meados de 1990 o governo brasileiro passou a financiar prioritariamente projetos de

educação básica, estabelecendo parcerias com empresários e organismos não-governamentais. (SHIROMA; CAMPOS, 1997).

Há duas tendências, apontadas pela Cepal (1994), em termos de organização das atividades de capacitação na América Latina: 1) setorialização das ofertas; 2) desenvolvimento de instituições polivalentes¹¹. A primeira tendência, diz respeito à "reestruturação das instituições de formação de recursos humanos para atender aos diferentes segmentos ocupacionais; proposição de cursos isolados, administrados por instituições especializadas ou confeccionados por encomenda de empresas" (CEPAL, 1994, p.10), com a finalidade de proporcionar uma formação técnica específica e aperfeiçoar um grupo definido de trabalhadores. Já na segunda tendência, o enfoque está na idéia de que as instituições de formação profissional que tradicionalmente capacitam para o posto específico de trabalho devem manter essa orientação geral e, ao mesmo tempo, voltarem-se para a capacitação demandada pela introdução de inovações tecnológicas. "Procuram, com isso, de um lado, atender aos setores não muito afetados pelas mudanças (as microempresas, os trabalhadores autônomos e o setor informal), e, de outro, oferecer respostas às empresas inovadoras". (FERRETTI, 1997, p.236).

O panorama traçado para a educação profissional remete ao que a Cepal (1994) denomina: "desafios comuns aos países latino-americanos" em termos de capacitação para o trabalho, a saber: 1) "melhorar a preparação dos jovens e adultos para tarefas mais complexas", para postos de emprego diferenciados e para a aprendizagem permanente ao longo da vida profissional; 2) "reorganizar os processos de formação da força de trabalho para responder à participação de massa", a fim de ampliar e diversificar a oferta educacional para atender a demanda emergente por aprendizagem e visando suprir necessidades de indivíduos de origens socioculturais variadas com suas respectivas experiências e disposições; 3) "proporcionar a todos

¹¹ Conforme a Cepal (1994), são instituições que se estruturam para oferecer, concomitantemente, cursos orientados para a formação em ofícios específicos e cursos alternativos, baseados nas novas formas de organização do trabalho.

não apenas uma preparação sólida para a vida profissional, mas, também, uma preparação para outros papéis e responsabilidades da vida social”, vida em família, atividades culturais e exercício da cidadania. (CEPAL, 1994, p.18). Shiroma e Campos trazem uma contribuição importante quanto à relação dos documentos do MEC com os documentos da Cepal:

Expressões como "diretor competente", "habilidades de gestão" e mesmo o discurso da qualidade total têm aproximado os debates sobre flexibilidade do chão-da-fábrica para o chão da escola. Os documentos do MEC, especialmente os Cadernos de Educação Básica, têm veiculado sínteses dos documentos da Cepal. No entanto, apesar das referências à equidade, o que vai ficando claro é que a competitividade, o desenvolvimento, por si só, não garantem a geração de uma sociedade realmente emancipada da pobreza, pois são modelados pelas relações de produção capitalistas. (1997, p.33).

Os documentos da Cepal pontuam um relacionamento cada vez mais estreito entre os sistemas de formação profissional e o sistema educacional, estando nessa aproximação uma das finalidades prioritárias dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa fusão baseia-se no pressuposto de que a escolaridade universalizada irá proporcionar elementos cognitivos e comportamentais básicos para o trabalho, moldando o trabalhador às demandas do mercado capitalista globalizado.

3.2 OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Ao realizar uma análise das estratégias educacionais da OMC, da Unesco, da CEPAL e do Banco Mundial¹², enquanto promotores fundamentais da globalização capitalista na educação, em especial na América Latina, pode-se perceber pelo menos sete pontos principais, baseando-se no pensamento de Gadotti (2003):

¹² Mesmo sabendo-se que as duas instituições andam na mesma direção, isso não significa que não hajam divergências entre elas. Sabe-se que a política de mercantilização da educação da OMC é muito mais explícita do que a do Banco Mundial. Uma divergência básica refere-se a visão quanto ao papel do Estado: o Banco Mundial defende a manutenção de organismo intergovernamentais como UNESCO e UNICEF, já a OMC posiciona-se para a extinção desses organismos e a substituição por, como descreve Gadotti, “representantes das próprias corporações para chegar à governos corporativos, escolhidos por corporações, por meio de um acordo entre acionistas”. (2003, p.31).

1. Separação entre a idéia de governo, enquanto aparatos administrativos, e a idéia de Estado. A concepção de Estado além do governo possui uma dimensão simbólica que inclui a cidadania. O Estado não somente financia a educação, mas também estabelece sentidos e valores. Na visão globalista o cidadão é considerado como cliente e consumidor, que possui “liberdade de escolha” entre diversos produtos. O cidadão deve ser bem informado para saber escolher, e para isso precisa conhecer, por exemplo, o “ranking” das escolas. Portanto, segundo esse posicionamento distorcido, o cidadão não necessita ser emancipado, tem somente que saber escolher.

2. Eqüitatividade dos gastos do governo, fornecendo privilégios aos mais pobres e comissionando a função de educar aos pais. Dessa forma, os ricos devem pagar pelo ensino, entende-se que a filantropia é para os pobres e o mercado é para os ricos. Separam-se de um lado os necessitados e de outro os globalizados. “Para as políticas neoliberais, o Estado deve abandonar a idéia de igualdade (socialização) para assumir a eqüidade (atenção para com as diferenças)” (p.32). Percebe-se a educação não mais como um direito, mas como um serviço.

3. Princípios educativos que orientam as reformas são instrucionistas, ou seja, centrados no ensino e não na aprendizagem, apesar de o discurso ser diferente. Desse modo, estão na contramão das atuais teorias de currículo, pois defendem o acréscimo no tempo de instrução e não na qualidade da formação. O discurso sobre a qualidade do ensino, proferido pelo Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2001), parte da visão de que a demanda por quantidade no ensino fundamental já foi atendida e que o problema agora seria a qualidade. Mas o Banco Mundial não oferece indicadores de qualidade, bem como os professores não estão inseridos na discussão da temática da qualidade. O Banco Mundial orienta a criação de parâmetros os mais diversos aspectos educacionais, como se tudo pudesse ser mensurável na educação. “Trata-se de uma concepção fordista da qualidade numa época (era da informação) em que já estamos indo além até do toyotismo” (p.32). O processo de aprendizagem, nessa visão instrucionista, liga-se à idéia de adesão (ter

acesso a computadores, a informações, etc.), em que aprender reduz-se a identificar informações e saber aplica-las posteriormente. Já o ensino se restringiria a implementar uma receita e manejar um conjunto de técnicas.

4. Os docentes são vistos sempre como o problema da educação. Tem-se uma política que recorre ao indivíduo docente, e não ao coletivo de docentes (sindicatos e colegiados de escola). Propõe-se a “desprofissionalização da docência, buscando-se alternativas na terceirização, contratando-se docentes por meio de concorrência pública, como trabalho temporário, docentes não formados para formá-los em serviço, rapidamente”. (p.33). Nessa concepção os professores não precisam possuir conhecimento das humanidades, considerado como um saber inútil, só devem receber receitas prontas e programas de instrução¹³. Na globalização capitalista verifica-se a proliferação em larga escala de classes superlotadas e a promoção do ensino a distância a baixo custo.

5. O docente é um mero aplicador de tarefas e atividades a que os alunos são submetidos, de forma previamente estabelecida e descontextualizada, caracterizando uma educação bancária¹⁴. Assim, as estratégias didáticas devem ser pensadas e reestruturadas em conformidade com certos parâmetros nacionais estabelecidos segundo as orientações do Banco Mundial. Na verdade, para aplicação desses parâmetros nem é preciso ser professor, basta ser apenas um bom técnico. Como o Banco Mundial e seus gerentes já sabem o que é conhecimento, “a educação reduz-se ao acesso à informação, sem a interferência do professor”. (p.34).

¹³ O Banco Mundial também é chamado de “BankKnowledge”, oferecendo soluções para todos os problemas nos mais diversos campos de atuação. Para cada problema diagnosticado na educação brasileira o Banco disponibiliza um conjunto de soluções, independentes dos contextos de cada país e de cada comunidade. O Banco disponibiliza relações de cursos e os tomadores de decisões das instituições folheiam esses catálogos a fim de selecionar seu produto conforme as necessidades a serem supridas: receitas prontas para problemas e contextos considerados universais. O Banco Mundial está menos interessado em emprestar dinheiro do que em vender idéias (pacotes) e políticas.

¹⁴ “Bancária” literalmente significa “que se refere ao banco”. Para este termo Paulo Freire (1994) deu um significado novo designando a concepção da educação que deposita noções na mente do educando da mesma forma se faz depósitos no banco. Se denomina esta forma a todo tipo de educação em que o professor é o que diz a última palavra e os alunos só podem receber e aceitar passivamente o que o professor disse. A educação bancária é domesticadora porque o que busca é controlar a vida e a ação dos estudantes para que aceitem o mundo tal como é, proibindo-os de exercer seu poder criativo e transformador.

6. A aclamada “educação para todos” realizada em escolas públicas, destina-se às classes populares, considerados como um contingente que deve ser meramente informado, o que torna a qualificação dos professores cada vez mais desnecessária, conforme essa visão desvirtuada. Já para as elites capitalistas existe necessidade de professores, não para informá-los, mas para formá-los como dirigentes. A concepção neoliberal opõe-se à autonomia das escolas públicas, é contrária à educação cidadã, autonomia somente reservada às escolas privadas. Essa oposição se justifica pelo fato de que o professor autônomo da escola pública forma os educandos para valores cívicos, forma o povo soberano, e não é apenas um cumpridor de ordens como deseja o Banco Mundial. (TAMARIT, 1996). Para o cumprimento dos intentos do capitalismo globalizado o professor da escola pública deve ser um repassador de informações.

7. Na globalização capitalista o sistema de ensino baseia-se na proposição de pacotes educacionais a serem implementados para que as organizações/pessoas aprendam a solucionar seus problemas. “É para isso que servem as reformas propostas de cima para baixo e de dentro para fora, já que não se trabalha com a sociedade civil” (p.34). O mercado é sujeito e referência nesse modelo educativo, não a cidadania como pensa a educação libertadora de Paulo Freire (1970). As diretrizes que norteiam as reformas neoliberais na América Latina estão muito mais direcionadas para a aquisição de equipamentos do que para projetos educativos em sentido estrito.

4 O CIBERESPAÇO NO CAPITALISMO GLOBALIZADO

É inegável que a revolução cibernética-tecnológica afeta os mais variados aspectos da vida cotidiana, com a inserção de contextos virtuais, como círculos eletrônicos de amizade, por meio de comunidades virtuais, e da possibilidade de “navegar” pelo mundo, tornando o presente cada vez mais próximo da idéia, do que Castells (2000) chama, de aldeia global. “Apenas com o surgimento da rede digital e do ciberespaço na última metade do século XX, é que seria explicitado a centralidade ontológica da virtualização e do virtual como um traço ineliminável da práxis humano-social”. (ALVES, 2002, p.13).

O conceito de ciberespaço diz respeito a uma “estrutura virtual transnacional de comunicação interativa”. (TRIVINHO, 2000, p.180). Ou, nas palavras de Levy: “um novo meio de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores”. (2000, p.206). Levy também define *cibercultura* como: “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (1999, p.17).

Ao discorrer sobre o ciberespaço e seus efeitos, Trivinho pontua: “Além da mudança de suporte dos processos sócio-culturais e político, a abolição do território geográfico, a circularidade absoluta de informações e a interatividade, o ciberespaço, pressupõe o computador como tecnologia de acesso a esse universo comunicacional”. (2000, p.180) O ciberespaço provoca uma mudança no esquema clássico da comunicação (emissor-meio-receptor), pois dá ao meio o caráter híbrido de emissor-receptor que interage com os usuários, levando a comunicação para a esfera do *infoterritório*. Todo esta estrutura do ciberespaço possui, obviamente, características positivas e nunca antes imaginadas, como expõe Levy (1999):

As telecomunicações são de fato responsáveis por estender de uma ponta à outra do mundo as possibilidades de contato amigável, de transações contratuais, de transmissões de saber, de trocas de conhecimentos, de descobertas pacíficas das diferenças. O fino enredamento dos humanos de

todos os horizontes em um único e imenso tecido aberto e interativo gera uma situação absolutamente inédita e portadora de esperança. (p.14)

Pode-se afirmar que o ciberespaço diz respeito a uma forma de virtualização informacional em rede. Por meio da tecnologia, os homens, mediados pelos computadores, passam a criar conexões simbólico-lingüísticas capazes de fundar um espaço de sociabilidade virtual.

O espaço cibernético intensificou transformações sociais nos mais diversos campos da atividade humana. É o que Castells (2000) apresenta como sendo a “sociedade em rede”. Surgiram não apenas no campo da produção de mercadorias, as empresas vituais, que tem a internet como seu campo de atuação primordial, mas ocorreram importantes mutações sócio-culturais e políticas que atingiram as mídias de virtualização em decorrência da aceleração dos meios de comunicação e de informação. Constituiu-se um novo espaço de sociabilidade, não-presencial, com impactos decisivos na produção de valor e na esfera da indústria cultural e das relações humanas.

O surgimento do ciberespaço contribuiu para a constituição de um novo espaço virtual de fluxos de mercadorias, de capitais, e de produção de subjetividades de maneira mais rebuscada. Seria uma nova e contraditória dimensão humana desenvolvida pelo capital em seu processo incontrolável reprodução e maximização de lucro e mais valia. Desde que encontrou uma base técnica adequada para seu desenvolvimento expansivo e incontrolável o capital ampliou sua capacidade de dominar o homem e a natureza. A idéia de “rede” como símbolo da estruturação social tomou uma significação concreta com o desenvolvimento do capitalismo industrial, ou seja:

dos meios de transporte e de comunicação a partir da *era da máquina*. Entretanto, ela ainda não possuía uma objetivação material *para si*, tendo em vista que não implicava em si, a produção da subjetividade. Era ainda apenas uma *rede-de-máquinas*. Foi com o surgimento da Internet e das redes telemáticas e informáticas propriamente ditas, que a idéia de “rede” assumiu um arcabouço concreto. Ela passou a representar uma *rede de homens-mediados-pelas-máquinas-informáticas*. (ALVES, 2002, p.29).

Pode-se salientar os significados dos conceitos de virtualização em rede, ciberespaço e internet do seguinte modo: o ciberespaço é uma extensão social da virtualização em rede (um objeto indutor de “inteligência coletiva”, conforme Pierre Lévy). É intangível, mas delimitado e criado por aqueles que o constituem sob a forma de uma cooperação não-presencial, mas efetiva, uma efetividade aberta e subjetiva, mas com suportes objetivos, atuais e reais. A virtualização em rede é o atributo do ciberespaço, enquanto a Internet, a principal rede de comunicação virtualizada e de intercâmbio mercantil, é o suporte técnico-material, do ciberespaço. (ALVES, 2002).

Com a mundialização do capital, o ciberespaço passou a ser apropriado de múltiplas formas pela lógica da valorização, da qual um exemplo é o desenvolvimento do comércio eletrônico. Assim, o capital se apropria da Internet e do ciberespaço não apenas para o comércio eletrônico, mas para desenvolver uma nova sinergia da produção em rede e do trabalho imaterial, integrando circuitos produtivos e redes de subcontratação.

A informatização das redes de comunicação universaliza um aparato tecnológico padronizado e multinacional. *Softwares* e *hardwares* são universais, dessa forma, os meios determinam naturalmente a globalização, o imperialismo tecnológico materializa essa padronização tecnológica, e os conteúdos informacionais tornam-se mera implicação. Soares auxilia no entendimento de como as transformações causadas pela sociedade cibernética interferem na subjetividade dos indivíduos:

O dinamismo crescente que constatamos na sociedade cibernética, acelerando as mudanças na periferia sistêmica, atinge o subjetivismo consciente do homem, gerando nele a sensação de impermanência existencial. A estabilidade subconsciente, produzida pelo condicionamento sociocibernético, se fortalece. Embora a transitoriedade predomine ao nível da consciência subjetiva, a permanência interna se aprofunda, como resultado e reflexo da influência do modelo organizacional cibernético. Deve ainda realçar-se a importância das redes de comunicação na revolução das noções de espaço, tempo e movimento. (1998, p.27).

A cibercultura e a ciberexistência se originam nas áreas centrais da organização social, e posteriormente vão dominando as áreas periféricas e secundárias do sistema,

até, por fim, instalar-se no interior dos indivíduos. A revolução pós-industrial marca o advento da tecnocracia, em que os primeiros computadores estão superados e obsoletos, e cada nova geração de máquinas inteligentes marca uma etapa decisiva para se atingir a plena instauração da dominação microeletrônica. Socialmente não é vista, necessariamente, como uma dominação forçada ou violenta, mas é claramente uma dominação agradável e desejada, sob o argumento da inovação e do aprimoramento dos processos produtivos.

Dentro da dinâmica estrutural do sistema capitalista, o paradoxo da combinação entre estagnação e mudança manifesta-se na evolução dos meios de comunicação. O sistema tem estimulado profundas transformações nos meios, uma efervescente terceira revolução tecnológica¹⁵, permeada cada vez mais pela cibernética. Esta revolução está provocando mutações tanto no campo da organização, quanto no plano do comportamento social, como afirma Soares:

A indisfarçável institucionalização da comunicação não tem outro objetivo senão a estagnação da estrutura social, não resta alternativa para esta revolução tecnológica a não ser limitá-la às transformações do aparato tecnológico. Trata-se, portanto, de uma revolução dos meios e não dos fins. Esta distinção entre a tecnologia e a estrutura social deve estar sempre clara. Tal clareza torna duvidosa a aplicação do conceito de revolução ao conjunto de transformações que a *revolução* cibernética está provocando. (1998, p.18).

Existe uma diferença significativa entre os meios de massa e a grande *rede* (internet e outras similares). Os primeiros evidenciam a passividade do público e o controle elitista dos meios, na centralização institucional, numa representação cultural bem integrada à ideologia capitalista. As redes de televisão por assinatura, por exemplo, simulam um espectro mais amplo de escolha por parte do público, tal fato poderia ser visto como um avanço democrático dos meios de massa. A ilusão gerada por esta visão desmorona quando se constata que esse novo modelo reproduz na

¹⁵ Termo usado para designar a revolução tecnológica ancorada na base técnica da microeletrônica e da energia nuclear, bem como pela consolidação dos mercados nacionais baseados nos fluxos de investimentos diretos externos, pelo crescimento do capital financeiro e, pelo Estado nação fundamentado no welfare state (que com a emergência da ideologia neoliberal vem sendo desmontado). (WANDERLEY, 2004).

comunicação uma das características permanentes do sistema capitalista: diversificam-se os meios e centralizam-se os fins em mais uma forma de aprofundamento das desigualdades sustentadas pelo neoliberalismo.

A revolução consumista internacionalizada, com decisiva participação dos meios de massa, completa-se na revolução cibernética das redes transnacionais. O velho e discutível conceito da *aldeia global*, imagem teórica da humanidade comprimida, interligada e informada, exprime na prática um velho ideal de todos os modelos imperialistas: a colonização disfarçada de cosmopolitismo, a dominação disfarçada de globalização.

Na sociedade cibernética, com um sistema organizacional centrado na inteligência artificial, a possibilidade e a necessidade do domínio lógico são estruturais. Toda a estruturação da máquina inteligente e a construção do pensamento artificial são feitas em bases lógico-científicas, não se permitindo as constantes perturbações que costumam prejudicar a inteligência natural, originadas na manifestação da emotividade. Sendo lógico o sistema, os elementos humanos que dele participam são condicionados a assumirem pensamento e comportamento lógicos.

Expressões como *webs*, *sites* e *pages*, entre outras, ultrapassam o contexto cibernético e representam um fator concreto da globalização. Por meio das redes cibernéticas de comunicação, materializa-se o inglês como idioma universal, tal realidade caracteriza um processo diligente no plano da instauração de uma língua transnacional, indo além de processos colonialistas ou modelos imperialistas convencionais.

4.1 EFEITOS DO CAPITALISMO IMPULSIONADO PELAS NOVAS TECNOLOGIAS

Novas tecnologias de comunicação e informação surgem em uma escala de grande e rápida ascendência, ao mesmo tempo que as existentes são aprimoradas e inovadas. As opções, incrementadas pelo fascínio da tecnologia sofisticada, são cada vez mais diversificadas, o que, por um lado indicaria o aumento da liberdade dentro

dos sistemas de comunicação. Por outro lado, tem-se o desejo histórico da classe dominante de construir um modelo de organização social que possa ser caracterizado como sistema manipulável.

Ao projetar o sistema cibernético na organização social, sua estrutura pode materializar-se como um sistema social a disposição de interesses particulares. Quando se constata que a essência de um sistema está na organização, na lógica e na eficiência, conclui-se que os elementos periféricos, consumidores ou cidadãos, são meros executores das decisões que emanam do centro, a classe dominante, a esse respeito Soares complementa a reflexão expondo que:

Desde os primeiros dias de sua existência, o indivíduo é programado de acordo com os padrões sociais dominantes. A transmissão da cultura cibernética visa a identificação perfeita entre os valores e normas sociais e a consciência e o caráter individuais. Usando os recursos técnicos, a sociedade introjeta nos indivíduos, se instaura dentro deles e os molda de acordo com os interesses da organização. São cerceados os interesses e as forças individuais que não podem ser canalizados para atender à expectativa do sistema; promove-se a consciência da identidade entre as necessidades individuais e os anseios sociais; condicionam-se as aptidões do indivíduo dentro do contexto sociocibernético. (SOARES, 1998, p.31).

A posição advinda do contexto ciberespacial não é conservadora nem inovadora, é funcional. Voltada de modo dinâmico para o porvir, acompanha e assume as mudanças com naturalidade. Não tem princípios morais, apenas uma estruturação mental logicamente determinada, moldando sistematicamente seu comportamento. O desenvolvimento individual é promovido, não no sentido da personalização, mas visando a harmonização social ou a identidade com uma concepção coletiva. O homem é explorado em todas as aptidões devidamente orientadas no sentido da eficiência e da logicidade. Quanto a isso Soares comenta:

A sociedade tecnológica tende a eliminar as duas forças básicas que geraram a diferenciação na estrutura social: a necessidade e a dominação nela baseada. Efetivamente, o progresso tecnológico, a automação generalizada e a instauração universal do consumismo levam à satisfação material da massa, em confronto com a satisfação exclusivista das elites dominantes nas sociedades tradicionais. Ao mesmo tempo, o comando do sistema passa das mãos dos homens para as máquinas. (1998, p.22).

Com a produção robotizada e informatizada sob os movimentos do capital globalizado, a produção se torna virtualmente ainda mais socializada que na fase

anterior, no sentido que possui uma cadeia com etapas mais diversificadas e complexas, mesmo os sujeitos dessas etapas não estando num mesmo local físico.

Os ambientes virtuais possibilitam a multiplicação ilegal do trabalho, gerando movimentos de socialização de produtos, como cópias piratas de softwares, que circulam em uma economia informal pelo ciberespaço. Considerar-se, também, que a polivalência do trabalhador em ambientes de tecnologia flexível exige a socialização dos conhecimentos indispensáveis ao funcionamento de várias etapas do processo produtivo e não somente o desenvolvimento de uma especialidade. Ao mesmo tempo que cresce a capacidade de acúmulo de riqueza, cresce o contingente de pobres e miseráveis, é o que comenta Mance (1999):

Nesta etapa do capitalismo globalizado, estamos frente a um aparente paradoxo. Se a fantástica terceira revolução tecnológica ampliou espetacularmente a produtividade, se é maior a produção de riqueza, porque juntamente com os indicadores de crescimento econômico também aumenta o número de pobres enquanto a riqueza se concentra cada vez mais nas mãos de uma parcela cada vez menor? A resposta é elementar: o capital precisa, cada vez menos, de trabalho-vivo para produzir cada vez mais capital. (p.17).

O impacto neoliberal no mundo do trabalho gera a queda das taxas de empregabilidade e o anúncio do "fim do emprego". Com o advento da sociedade capitalista globalizada e da livre-concorrência proclamou-se o fim do emprego ou o gradual desaparecimento do trabalho assalariado. Como consequência a educação passa a ter a função de formar para uma ocupação, uma atividade laboral, e não mais para um posto de trabalho. Com o avanço do desemprego surge a economia informal, que cresce vertiginosamente, como o sinal mais proeminente de um progressivo desaparecimento do que se entende por trabalho assalariado.

Trata-se de uma nova configuração do capitalismo, que precisará progressivamente menos trabalho vivo para ampliar-se e que, por isso, distribuirá cada vez menos recursos no formato de salário. Desse modo, a concentração de capital será cada vez maior no mundo enquanto perdurar este modelo capitalista globalitário. O trabalho do capitalismo tecnológico concentra-se cada vez mais na produção de sistemas

de informação e de inteligência artificial, exigindo profissionais qualificados que dominem a linguagem e a lógica computacional, ao que Lemos complementa dizendo:

Vivemos um processo de conversão do mundo em dados binários. Artificialização que avança com o digital, atravessando todos os aspectos da cultura contemporânea. Neste contexto pode surgir o discurso sobre os cyborgs. Embora seja fruto de processos ancestrais da simbiose homem-técnica, o cyborg só pode existir num mundo traduzido em bits. Não é a toa que o corpo passa a ser uma superfície de escrita de vários `textos'; um grande hipertexto, desaparecendo enquanto corpo natural (processo de hiper-exteriorização com prótese, nano-tecnologia; hiper-interiorização-construção de subjetividade). (1999, p.54).

Como escreve Lemos, os processos de hiper-exteriorização e hiper-interiorização, por sua vez, adquirem força na aproximação entre o corpo físico natural e as máquinas tecnológicas, entre as características humanas e as linguagens de programação dos computadores. As tecnologias não inauguram simplesmente um corpo imaginário, desejado, elas nos proporcionam um corpo até então não imaginado: o cibercorpo. O homem passa a viver em uma dimensão paralela, a ciberexistência, onde adquire personalidade e comportamento virtuais, brinca com personagens, comunica-se com o mundo e navega até o inimaginável, mas ao mesmo tempo permanece sozinho interagindo fisicamente apenas com o computador.

Um aspecto essencial dessa nova fase do capitalismo é que ele se tornou definitivamente um sistema produtor não apenas de mercadorias, mas também de subjetividades, modelizando semioticamente desejos, afetos, necessidades, padrões estéticos, éticos e políticos, intervindo diretamente no inconsciente das pessoas. Suprimindo e fragilizando mediações garantidoras das liberdades públicas e privadas, sejam mediações materiais, políticas, educativa, econômicas, informacionais ou éticas. Nesse sentido Mance explica do processo de produção de subjetividades pelo capitalismo:

O capitalismo produz subjetividades, pois ele produz semioses que ordenam as funções de organização da sociedade e da vida dos indivíduos. Modelizando a subjetividade daquele que deve produzir operando com tecnologias mais complexas e que é envolvido como colaborador da empresa; para tanto, usam-se técnicas de psicologia e psicodrama no desenvolvimento de inteligência emocional e outras, para aumentar a produtividade, para que o indivíduo se sinta membro-participante da

empresa, tendo maior autonomia, podendo até mesmo flexibilizar seu horário de trabalho. Essas técnicas de produção de subjetividade estão incorporadas para o bom funcionamento da empresa e para o atingimento de seus objetivos estratégicos e competitivos. (MANCINI, 1999, p.43).

O processo de produção do consumidor é consequência da configuração atual do capitalismo. Uma vez que as grandes empresas têm que competir entre si pelo mercado, quando os produtos são muito similares. Trata-se de agenciar a subjetividade para consumir o produto. Neste caso, os sentimentos de fraternidade, carinho, alegria, felicidade e amor passam a ser modelizados por obra de estratégias publicitárias.

Mesmo quando os indivíduos possuem as condições políticas e materiais para concretizar suas escolhas, se não dispuserem de informações suficientes e de qualidade para as suas decisões ou não souberem refletir adequadamente sobre as informações de que dispõem, o exercício de sua liberdade fica prejudicado. Portanto, sem a democratização da educação e da informação, a cidadania fica deturpada, pois embora pareça haver liberdade no ato de escolher, as escolhas acabam sendo induzidas por aqueles que selecionam e monopolizam as informações, pois como afirma Peirce, “todo signo representa apenas parcialmente seu objeto dinâmico” (1972, p.56).

Nas sociedades pós-industriais, a implantação da cultura de massa, de caráter universal e padronizante, apoiada na abrangência e eficiência do sistema de comunicação eletrônica, aprofundou as características massificantes do modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos. A redução cultural de homem a um número ou peça de uma engrenagem não significa apenas sua despersonalização, mas também a desumanização generalizada do próprio ser humano.

Concretiza-se, assim, por meio das estruturas modelizantes capitalistas, a fabricação de estruturas internas idênticas em todos os indivíduos, na medida em que elas refletem cada vez mais claramente o modelo social único que os condiciona. À medida que os elementos humanos são secundarizados e recondicionados, amplia-se a possibilidade da virtualização em grande escala, direcionada para a universalidade e tendo a rede de comunicações como sistema social básico.

No momento em que a sociedade passa a ser gerida eletronicamente, “desaparecem as deturpações oriundas das emoções que costumam dominar o exercício político, como ambição, ganância, corrupção, vontade neurótica de poder, radicalismo e extremismo. Desaparecem os desvios do exercício político, motivados por interesses pessoais ou partidários, por ideologias ou compromissos inconfessáveis” (LEMOS, 1999, p. 42). Não há mais lugar para relatividade do direito, ambivalência ética ou aplicação emocional da justiça. Atinge-se a temida efetivação de uma organização realmente sistêmica, um organismo social controlado pela inteligência artificial. Soares contribui dizendo que:

Neste modelo social, o homem deixa de ser considerado pessoa e passa a ser encarado como máquina devoradora de produtos ou idéias-mercadorias. Não se consideram valores pessoais ou anseios individuais. Por um processo de condicionamento gradual irreversível, vão sendo determinados seus anseios, de acordo com as necessidades do sistema. Sua personalidade se transforma num programa que vai reger seu comportamento no sentido de atender aos objetivos sociais. Não se trata mais de um indivíduo, mas de uma entidade numérica numa grande engrenagem em que se transformou a nova sociedade. (1998, p.67).

O homem no contexto cibernético é frio, porque tenta reproduzir o procedimento da máquina, sem sentimentos, emoções ou instintos. Em virtude de tal condicionamento, as forças naturais são canalizadas de acordo com os interesses do novo sistema. Só com o domínio cibernético, o homem tem chance de viabilizar uma característica que sempre se atribuiu: a racionalidade. O homem cibernético não se reproduz em laboratórios, mas se processa no meio social, ou melhor, está-se processando nas sociedades mais evoluídas, numa transformação gradativa e inconsciente.

É preciso conscientizar-se, discutir e repensar o sistema capitalista vigente, antes que aquilo que nos torna humanos seja engolido pelo capital, por esta máquina que hoje tem produzido subjetividades. Não se propõe tirar conclusões ou propor soluções para uma conjuntura complexa de fatores determinantes, mas promover a reflexão sobre a condição humana e o que o capitalismo globalizante e cibernético tem dado para a humanidade.

4.2 A EDUCAÇÃO E A CIBERCULTURA

A difusão do uso de tecnologias na educação, em especial com o advento da internet, inaugura novos espaços de comunicação e formação que interferem no processo educativo e na apreensão da realidade. Quanto às modificações na educação decorrentes da penetração de novas tecnologias, Levy disserta que:

O saber-fluxo, o saber-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva estão modificando profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que deve ser aprendido não pode mais ser planejado, nem precisamente definido de maneira antecipada. Os percursos e os perfis de competência são, todos eles, singulares e está cada vez menos possível canalizar-se em programas ou currículos que sejam válidos para todo o mundo. (LEVY, 1998, p.38).

Diante dos novos desafios da educação Levy propõe duas grandes reformas dos sistemas de educação e formação:

Primeiro, a adaptação dos dispositivos e do espírito do aprendizado aberto e à distância (AAD) no cotidiano e no ordinário da educação. O essencial reside num novo estilo de pedagogia que favoreça, ao mesmo tempo, os aprendizados personalizados e o aprendizado cooperativo em rede. A segunda reforma envolve o reconhecimento do aprendido. Ainda que as pessoas aprendam em suas experiências profissionais e sociais, ainda que a escola e a universidade estejam perdendo progressivamente seu monopólio de criação e transmissão do conhecimento, os sistemas de ensino públicos podem ao menos dar-se por nova missão a de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento do conjunto de know-how das pessoas, inclusive os saberes não-acadêmicos. (1998, p.43).

As novas tecnologias, principalmente com a Internet, demandam sujeitos que tenham competência para ler, reconhecer, interpretar e interagir com as informações geradas e com a diversidade de visões de mundo que nela se apresentam. Para tanto, é de fundamental importância que o processo educativo procure amenizar as dificuldades da aprendizagem, as desigualdades sociais e as disparidades entre instituições públicas e privadas, a fim de contribuir com a inserção do sujeito na diversidade do mundo do trabalho, para que ele possa conviver com as diferenças, consciente de seus deveres e direitos como cidadão.

Torna-se necessário questionar qual o papel do educador nos novos processos de ensino-aprendizagem mediatizados por novas tecnologias e no contexto da sociedade da informação, uma vez que o manejo e a reflexão sobre essas tecnologias faz-se essencial para a inserção no mundo do trabalho. O fato de as novas tecnologias possibilitarem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras não propicia, espontaneamente, a emergência de novos paradigmas de apreensão da realidade, tornando-se fundamental um projeto educacional que vise a preparar o educador.

No campo educacional, ponderar a interação e a comunicação do sujeito com os recursos informacionais é analisar o tipo de relação que o sujeito estabelece com as mídias de que dispõe, a fim de questionar como essa interação desenvolve a aprendizagem, conforme o perfil do sujeito. Essa análise objetiva colaborar para o desenvolvimento de aptidões que levem o sujeito a “contextualizar e globalizar os saberes”, e adquirir essas aptidões produz o que Morin chama de “pensamento ecologizante”. Segundo esse pensamento seria possível não só inserir cada conhecimento, informação e acontecimento em seus determinados contextos socioculturais, mas também “procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo-parte”. Ainda segundo Morin, é no jogo todo-parte que a educação legitima a construção de um pensamento que distingue “a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade” e “reconhecer a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, e as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana” (MORIN, 1999, p.24-25).

Com a ascensão das tecnologias de informação e comunicação, exige-se a reflexão não só do que seja ensinar, em que fique explicitada a relação informação-conhecimento, mas, principalmente, o que e como ensinar, pois essas tecnologias modificam as práticas pedagógicas até então vigentes. Tornam-se imprescindíveis questionamentos sobre como: o que é ensinar ou educar hoje; o que o professor deve informar ao aluno e o que deve ser resultante de construção individual/coletiva, fruto de atividades de pesquisa. Com todos os recursos

oferecidos pelas novas tecnologias à educação, continua sendo necessário e cada vez mais, que os educadores problematizem o significado do educar numa perspectiva que incentive um pensar crítico e analítico. O que demanda um princípio educativo que abra mão de uma abordagem modelar, afastando, ao mesmo tempo, o educar da ação que o coloca como ato de transmissão de conhecimentos.

4.2.1 A educação no ciberespaço e o papel dos educadores

A questão crucial quanto ao uso das novas tecnologias na educação está na mudança qualitativa nos processos de aprendizagem. Uma das direções emergentes no campo educativo, que exprime a perspectiva da inteligência coletiva, é a do aprendizado cooperativo.

A partir da implementação de tecnologias avançadas, como laboratórios de informática nas instituições de ensino, os professores passaram a ser solicitados para utilizarem os recursos da informática no planejamento de suas aulas. Entende-se que a conseqüência direta desta invasão tecnológica nas salas de aula é o repensar do papel da escola, e principalmente do professor, por meio de novas estratégias de ensino. Não adianta a escola ter laboratórios com equipamentos de última geração se os professores não os utilizarem de maneira adequada, e em tempo de capitalismo cibernético a sua formação permanente é tão necessária quanto a sua sobrevivência no mercado de trabalho.

As mudanças trazidas pela tecnologia obrigam as escolas a mudar seus métodos, antes que se tornem usinas do obsoleto. O desafio dos professores é o de como ensinar uma educando que se comunica com qualquer parte do mundo, a encontra informações de maneira crítica e manejar os recursos da informática da melhor maneira possível, encontrando informações significativas e evitando a cópia. A relação passiva que se tem diante da televisão ou dos professores, no paradigma educativo tradicional, não deve mais existir, a interatividade passa a ser cada vez mais

acessível com a evolução dos meios de comunicação em tempo real. Entende-se que a mera evolução dos meios e equipamentos não garante a evolução metodológica e prática da educação, uma educação que vise a interatividade deve focar-se especialmente na estruturação de uma proposta educativa que proporcione explorar ao máximo o potencial das novas tecnologias. Nesse sentido Barbosa argumenta que:

Os tempos atuais demandam maior dinamismo no processo de ensino-aprendizagem. Tem-se procurado orientar as ações por uma nova concepção que comece a se distanciar da chamada pedagogia tradicional, baseada na transmissão dos conteúdos por parte de um professor que tudo sabe e nada tem a aprender, para um aluno passivo, que nada sabe. À pedagogia tradicional contrapõem-se hoje outras correntes que partem do pressuposto de que os conhecimentos/conteúdos são elementos imprescindíveis à compreensão da realidade e instrumentos para a ação do indivíduo em sociedade. (2002, p.18).

Com a participação ativa dos alunos na construção de um conhecimento próprio e emancipatório, a utilização da Internet, de maneira orientada e criteriosa, faz aumentar a demanda por novas mídias. Instituições de ensino que oportunizam a pesquisa e que colocam materiais à disposição na Internet, abrem uma porta de comunicação de longo alcance, rompendo barreiras de tempo/espço. O que por outro lado, aumenta o desnível entre as instituições que tem e que não tem acesso a essas possibilidades.

Há pouco mais de uma década, quando a Internet começou a se estruturar no Brasil, espalharam-se esperanças de que a rede mundial de computadores resolveria todos os problemas de comunicação e acesso à informação. Havia o ideal de que a informatização seria democratizada, o que para a Educação não poderia ser melhor. Estabelecida e popularizada, a web alterou o dia-a-dia de muitas pessoas e a escola precisa estar a par desta realidade. Mas infelizmente a chegada de computadores nas escolas públicas brasileiras se dá num ritmo ainda lento, e capacitação dos professores, bem como o acesso à Internet é pouco oportunizado.

Certos dispositivos informatizados de aprendizagem coletiva foram concebidos para a partilha de diversos bancos de dados e o uso de conferências e

mensagens eletrônicas, fala-se, então, em aprendizagem colaborativa assistida por computador. No campo virtual, professores e alunos põem em comum os recursos materiais e informacionais à sua disposição, professores aprendem ao mesmo tempo que os alunos e atualizam continuamente tanto seus conhecimentos disciplinares quanto suas competências pedagógicas.

A função principal do docente na educação em geral e especialmente neste contexto não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, mas sua competência deve deslocar-se para o lado do incentivo para aprender e pensar, nesse sentido:

O docente torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos dos quais se encarregou. Sua atividade terá como centro o acompanhamento e o gerenciamento dos aprendizados: incitação ao intercâmbio dos saberes, mediação relacional e simbólica e direcionamento personalizado dos percursos de aprendizado. (LÉVY, 1998, p.57).

As novas tecnologias podem ser um valioso aliado na construção do sujeito. No entanto, essa aliança depende, em parte, de uma proposta educativa que mantenha a educação inserida em sua perspectiva formadora, tornando-se imprescindível rever a relação ensinar-aprender, fortalecer ou assegurar a formação do educador e repensar critérios de avaliação. Os desafios que as novas tecnologias criam para o ensinar e o aprender estão basicamente circunscritos na relação entre informação e conhecimento, portanto, no que seria o ponto de partida para o educador, uma vez que cabe à educação ultrapassar o binômio informação-conhecimento, lançando-se no que Morin chama de “ensinar a viver” (1999, p.47). Nessa perspectiva, o objetivo da educação não é o de “transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno”, mas o de nele criar um “estado interior e profundo [...] que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”. Para que a educação atinja essa meta, porém, “o ensino deve propiciar a transformação do conhecimento adquirido em sabedoria e a incorporação dessa sabedoria para toda a vida” (1999, p.47). Essa desafiante tarefa do educador é resumida por Morin na seguinte indagação de Eliot: “Qual o conhecimento que perdemos na informação, qual o saber que perdemos no conhecimento?!” (MORIN, 1999, p.47).

Já no que se refere à formação do professor, esta deverá incluir as abordagens de ensino baseadas em projetos e pesquisas, coadunando-se com a necessidade de formar sujeitos com maior autonomia e capacidade de auto-aprendizagem, a partir dos novos mediadores e aceleradores no processo de construção do conhecimento: os *softwares* e as ferramentas de busca e pesquisa na Internet. Competências como o pensamento crítico, a capacidade de solucionar problemas, a habilidade escrita e a capacidade de trabalho colaborativo, que sempre foram valorizadas, vão se tornar mais exigidas pela escola (OWSTON, 1997).

4.3 NOVAS TECNOLOGIAS, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL

O desenvolvimento tecnológico é visto por seus apoiadores como um fenômeno que por si só é positivo, pois significa o progresso e este é sempre intrinsecamente bom. Na sociedade ocidental moderna, progresso quer dizer a utilização de tecnologias cada vez mais avançadas que supostamente melhoram a qualidade de vida de todos. Assim, por meio das inovações tecnológicas, a vida do homem sobre a face da terra torna-se cada vez mais fácil, mais confortável e mais agradável. A tecnologia, nessa concepção, significa assim, o elemento que propicia não só o avanço da sociedade, mas também determina suas condições de desenvolvimento e progresso.

Foi na associação da tecnologia de informática à telecomunicação, permitindo às nações a possibilidade de se conectarem de maneira rápida e constante, que ocorreu a explosão do fenômeno da globalização. Por meio da globalização há a interligação acelerada dos mercados nacionais, a possibilidade de movimentar bilhões de dólares por computador em alguns segundos, a chamada “terceira revolução tecnológica” (processamento, difusão e transmissão de informações). Esta nova ordem de integração das economias nacionais, sobretudo a mobilidade da circulação de bens e serviços, acarreta em uma profunda

transformação do mercado de trabalho mundial, uma frenética competitividade – a concorrência passou de nacional para internacional. Os segmentos geográficos de mercado de comercialização de bens e serviços passam de regionais para nacionais e de nacionais para mundiais.

O que faz da globalização atual um fenômeno historicamente novo é a revolução tecnológica da comunicação e informação, cujos efeitos se manifestam em todos os campos da vida humana, seja nos campos político e econômico, seja nos campos social, cultural e ambiental.

As transformações, inovações e desenvolvimentos tecnológicos só ocorrem na medida em que existam agentes sociais (seres humanos, em última instância) que ajam de maneira a efetivá-los. É evidente que estes seres humanos vivem em sociedade. A tecnologia depende da sociedade para a sua existência e o seu desenvolvimento. Segundo Schaff a revolução tecnológica contemporânea caracteriza-se por três grandes avanços técnico-científicos: “a microeletrônica e o progresso da área informacional, a microbiologia com grandes inovações no campo da engenharia genética e a revolução energética com a utilização da energia nuclear” (1990, p.62).

Estas descobertas e inovações têm sido acompanhadas de alterações significativas da vida social em todos os seus aspectos, trazendo problemas ainda não superados, como o aumento da exclusão e das desigualdades entre os que dominam e os que não dominam as novas tecnologias, caracterizando uma exclusão tecnológica.

A vida no meio urbano é apoiada por conhecimentos tecnológicos, científicos e informacionais, caracterizando o domínio da “natureza artificializada”. “Sem comunicação, transporte, produção de alimentos, atendimento à saúde, educação, controle do tráfego, sistema viário, a vida urbana seria caótica”. (CARVALHO, 1997, p.82). Todo esse aporte tecnológico cria uma artificialidade que condiciona os

indivíduos a viverem conforme necessidades que se não satisfeitas geram uma série de transtornos, chegando a praticamente inviabilizar as atividades sociais.

O modo pelo qual se estrutura o viver urbano “torna quase que impossível concebê-la sem eletricidade, meios de transporte, gás combustível, telefone, televisão, eletrodomésticos dos mais variados tipos, shopping-centers, edifícios, estacionamentos, viadutos, túneis, estradas, e assim por diante” (CARVALHO, 1997, p.82). O elenco de necessidades cresce juntamente com o surgimento de novas tecnologias, enquanto a percepção da dependência desta artificialidade desenvolve-se vagarosamente. “Fomos rodeados, nestes últimos quarenta anos, por mais objetos do que nos precedentes quarenta mil anos. Mas sabemos muito pouco sobre o que nos cerca” (SANTOS, 1996, p.20).

A educação deve assumir um papel fundamental como ferramenta de mudança que beneficie e fortaleça no mercado mundial os países em desenvolvimento. Para viabilizar esse intento deve-se adotar um direcionamento apropriado quanto às ações e programas de educação tecnológica. Diversas possibilidades, são pontuadas por Carvalho (1997), a fim de introduzir conhecimentos de formação tecnológica que contribuam na resistência às injustiças sociais:

- A formação de uma nova consciência sobre o verdadeiro papel da tecnologia, no sentido de atender as necessidades de todos, uma educação mais humanista e abrangente que desenvolva conhecimentos tecnológicos adequados à realidade de seres humanos e não apenas do mercado;
- Uma educação que transmita os conhecimentos tecnológicos e informacionais necessários ao desenvolvimento, que possibilite desenvolver capacidades de criatividade e inovação, mas que sejam ao mesmo tempo críticos no sentido de dar condições de percepção da realidade como um todo e não apenas do lado racional do processo;
- Uma consciência de que o processo de desenvolvimento tecnológico, tal como vem ocorrendo, normalmente aguça desigualdades sociais e que a divisão do mundo em pólos opostos (de um lado o mundo hegemônico informacional, de outro, grupos hegemônizados, antagônicos ou dependentes do saber técnico-científico), trazem graves implicações à possibilidade de uma vida humana pacífica sobre o planeta;
- O conhecimento das diversidades culturais, a compreensão das diferenças, o respeito às identidades, a aceitação do multiculturalismo, possibilitarão uma vida cotidiana mais democrática nas grandes cidades, onde o preconceito e o etnocentrismo serão relativizados sob a égide da liberdade do sujeito. (p.84).

O desenvolvimento tecnológico ao mesmo tempo que acaba um contingente significativo de postos de trabalho em certos segmentos da produção, também gera outros ramos de atividade para os quais exige-se outras características dos trabalhadores, com informações e conhecimentos diferenciados ligados às novas tecnologias e às mudanças no mundo do trabalho já abordadas anteriormente. Conforme Carvalho (1997) ocorre um rearranjo da força de trabalho e mudanças nas exigências por qualificação:

Sob as novas condições técnicas e organizacionais do processo produtivo há um rearranjo da força de trabalho que envolve capacidades profissionais mais qualificadas. Aumenta a demanda por trabalhadores especializados e diminui a procura por força de trabalho não qualificada ou semi-qualificada. A tarefa da educação tecnológica é qualificar os trabalhadores, e assim dar-lhes condições de participação neste mercado. (p.87).

A partir da introdução das novas tecnologias de informação de comunicação a educação passou a possuir um novo espectro, sendo permeada por outras demandas e temáticas que não eram cogitadas no âmbito de seus enunciados convencionais baseados na serialidade e linearidade de paradigmas. Bohadama (2002) contribui para o entendimento de que:

Nesse novo contexto, a educação é marcada por processos sociais que, produzindo novos agenciamentos “cosmopolitas”, vêm questionando alguns pilares de sustentação da formação da identificação do sujeito com a coletividade, essa constituinte do “espaço do saber”. A inserção nesse “espaço do saber” depende da forma pela qual cada sujeito vai se engajar na atualidade societária, em que o “espaço do saber” passa a ser um dos fatores determinantes nos aspectos etológicos e ecológicos formadores também dos diferentes processos de interação e de comunicação. (p.22).

A reflexão sobre o destino dos sistemas de educação e formação na cibercultura deve apoiar-se numa análise das transformações contemporâneas quanto à relação com o saber. A partir deste entendimento, e com base em Levy (1999), tem-se três considerações importantes. A primeira diz respeito à velocidade do surgimento e da renovação dos conhecimentos. Acelera-se o processo no qual a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional serão obsoletas ao término de sua carreira.

A segunda consideração refere-se à nova natureza do trabalho, na qual transação e mutação de conhecimentos crescem ascendentemente. Trabalhar equivale cada vez mais a aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos.

Como terceira consideração tem-se que o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que desenvolvem, exteriorizam e alteram múltiplas funções cognitivas: “a memória (bancos de dados, hipertextos, fichários digitais), a imaginação (simulações), a percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), os raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos)” (LEVY, 1999, p.157).

A educação preocupada com as transformações tecnológicas deve avaliar as conseqüências sociais das inovações. Deve-se considerar como o desenvolvimento tecnológico tem sido usado muito mais para criar meios de reduzir a demanda por força de trabalho e acelerar a produção, favorecendo o capital, do que aperfeiçoar e melhorar as condições de vida dos seres humanos. O processo educativo genuinamente comprometido com a transformação social passa necessariamente pela preocupação em formar cidadãos inovadores que busquem na tecnologia meios de minimizar as injustiças sociais, e criar condições para a realização plena de todos os agentes sociais.

Ciência, tecnologia e informação são, portanto, dados fundamentais da vida humana na sociedade global e levam a uma reorganização do espaço habitado. Sabe-se que este é um processo irreversível, “é a realidade com a qual nos defrontamos, por isso é preciso estudá-la com todos os recursos do conhecimento e tentar dominá-la e humanizá-la”. (FRIEDMANN apud SANTOS, 1996, p.25).

4.3.1 A Exclusão Digital

A fundamentação teórica desenvolvida até este ponto é essencial para o entendimento da exclusão digital compreendida no capitalismo globalizado e cibernético. Dado um ambiente social em que não existam disparidades sócio-

econômicas, o uso de tecnologias de informação e comunicação parece ser promissor e possuir um potencial fantástico. Mas sabe-se que a realidade brasileira é outra e a exclusão digital deve ser considerada ao se pensar no uso de novas tecnologias educacionais para que estas não venham a perpetuar a exclusão e criar um abismo ainda maior entre os que têm e os que não têm acesso às inovações tecnológicas, sobre o que Sorj e Guedes destacam que:

De um lado, é sugerido que o aumento do uso de novas tecnologias e suas possibilidades interativas irão ampliar a participação social. Por outro, evidências iniciais apontam que elas já aumentaram a já existente divisão entre aqueles que podem ter e fazer bom uso delas e aqueles excluídos pelas barreiras culturais financeiras, educacionais e outras. (2005, p.22).

Com relação ao uso da mídia como via de acesso para aquisição e concretização da cidadania, percebe-se a existência de algumas iniciativas, no entanto, essas iniciativas ainda são pouco abrangentes quando se considera toda a potencialidade que poderia ser explorada neste sentido. Morin auxilia na compreensão da rede de comunicação e de conhecimento viabilizada pelas novas tecnologias:

As mídias atuais constituem o melhor sistema de informação que se pode conceber. Uma trama cerrada que cobre a superfície do globo, capta e transmite imediatamente o fato. Pesquisadores e jornalistas mergulham nos problemas que surgem no seio das sociedades. A todo instante, temos a possibilidade de ver/saber o que está acontecendo. Podemos ter, diariamente, conhecimento da história que se está realizando. O planeta terra tornou-se a laranja azul que podemos contemplar a todo o momento. (1986, p.31).

Baseando-se em Morin (1986) tem-se três grandes problemas relacionados ao papel das mídias e ao surto informacional, são eles: a *superinformação* que diz respeito à quantidade excessiva de informações que invade a sociedade e muitas vezes não produz sentido algum. O segundo problema refere-se à *subinformação* que em certo sentido é compatível com a superinformação, levando os indivíduos a ficarem sub-informados não vendo as coisas em profundidade. E por último tem-se a *pseudoinformação* que leva as pessoas a informações que conduzem a uma interpretação errônea, esta é a mais complexa das três, pois não existem mecanismos suficientemente eficazes para testar e reconhecer a veracidade de

uma informação. Maia ressalta a relação entre as mídias e a possibilidade de exercício de uma cidadania ativa:

Os cidadãos necessitam, para exercer uma cidadania ativa, de um sistema de mídia diversificado, de informações políticas diversas, em níveis distintos, desde as mais técnicas, com explicações provenientes do sistema de especialistas, até as abordagens mais simples. Uma vez que as pessoas estão associadas à política através de diferentes *backgrounds*, interesses e habilidades cognitivas, não há como prescrever um modelo único de informação politicamente relevante, nem um mesmo padrão de excelência. (MAIA, 2003, p.59).

Vê-se claramente que apenas o acesso às mídias e tecnologias de informação e comunicação não é suficiente para assegurar aos cidadãos a efetivação de seus direitos e o exercício de uma cidadania plena, no entanto, o não acesso agrava ainda mais o quadro de exclusão e desigualdade social.

No Brasil e muitos outros países a inclusão digital ainda não é realidade. Deste modo surgiram alguns termos para definir a presente situação, a expressão infoexclusão ou apartheid digital, por exemplo, é definida por alguns como a exclusão de oportunidades de acesso às novas tecnologias da comunicação e informação. Outros tomaram a infoexclusão como um termo bem mais amplo e o definem como todo e qualquer tipo de exclusão informacional que uma pessoa ou grupo social possa sofrer. (BAGGIO, 2000).

A problemática da exclusão digital apresenta-se como um dos grandes desafios deste início de século, com importantes conseqüências nos diversos aspectos da vida humana na contemporaneidade. As desigualdades há muito sentidas entre pobres e ricos entram na era digital e tendem a se expandir com a mesma aceleração novas tecnologias.

Gomes (2002) levanta o questionamento sobre se o problema da exclusão digital é tecnológico ou social. No que concerne aos fatores que contribuem para a exclusão digital no Brasil, a falta de uma infra-estrutura de telecomunicação é um fator crítico de fracasso no processo para minimizar a exclusão digital, e ao contrário do que se possa imaginar não é esse o problema do Brasil, como referenda Gomes:

Mediante amplo processo de privatização e o conseqüente fortalecimento do papel regulador do Estado, o Brasil garantiu investimentos anuais da ordem de 10 bilhões de dólares, o que viabilizou a importante e definitiva ampliação da rede que suporta as comunicações no país e que serão as bases de nossa inserção na Era Digital. Diante deste cenário, o Governo Federal tem buscado dotar o Estado brasileiro de moderna e eficiente infraestrutura de comunicações, lançando as bases do que se convencionou chamar de Sociedade da Informação. No entanto essas ações ainda são desarticuladas. Ou seja, iniciativas semelhantes são desenvolvidas a nível federal, estadual e municipal. (2002, p.21).

Conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no Brasil existem 20 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever. Em contrapartida, ainda não se sabe ao certo quantos são os analfabetos digitais. Entendendo por excluído digital a categoria de pessoas despreparadas para viver a interação e a evolução das novas tecnologias do mundo contemporâneo. “A precariedade de condições a que essas pessoas estão submetidas colocam-nas também, muito provavelmente, integrando os índices do desemprego e do trabalho informal, crescentes em nossa realidade” (BAGGIO, 2000, p.18).

A nova divisão internacional do trabalho reflete uma reestruturação do processo produtivo em que um perfil profissional e novos postos de trabalho surgem. “O novo trabalhador deve ser um sujeito com permanente capacidade de aprendizagem e de adaptação a mudanças, deve saber trabalhar em grupo, de preferência em equipes multidisciplinares, e ter domínio da linguagem das máquinas” (BAGGIO, 2000, p.18) e das novas tecnologias de comunicação e informação, o profissional atual deve também ser alfabetizado do ponto de vista digital.

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, indicar a necessidade da "alfabetização digital" em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior, em 1999, o censo escolar do Ministério da Educação, revelou que apenas 3,5% das escolas de ensino básico tinham, naquele ano, acesso à Internet, e cerca de 64 mil escolas do país não tinham sequer energia elétrica. Nos últimos anos, esse quadro está mudando, com iniciativas governamentais a nível federal, estadual e municipal, além de apoios privados e do terceiro setor, mas a

exclusão digital nas escolas brasileiras ainda é grande. Baggio aborda o contexto macro dessa problemática ao afirmar que:

O ingresso da humanidade na Era da Informação é um fato, mas ainda apenas para uma pequena parcela da população. As novas tecnologias, em particular a Internet, vieram para ficar e já começaram a alterar o comportamento da sociedade – como um dia fizeram o telefone, o rádio e a TV. Há 100 anos, ninguém imaginava que o desenvolvimento tecnológico nos daria a alcunha de Sociedade da Informação. Agora temos uma infinidade de soluções digitais cada dia mais surpreendentes e avançadas. Entretanto, devemos estar atentos para não nos iludirmos confundindo progresso com pirotecnia. Se esse conhecimento acumulado não for compartilhado pela sociedade como um todo, corremos o risco de ratificarmos o abismo que separa os ricos dos pobres. (2000, p.17).

Embora os índices de informatização nas escolas tenham aumentado consideravelmente de 1999 para 2003 ¹⁶, pode-se perceber que a inclusão digital nas escolas da rede pública ainda não é uma realidade. "O laboratório de informática existe, mas não é usado com frequência. Não é uma atividade rotineira para os alunos; não é como a biblioteca, que fica aberta o tempo todo" (NOFFS apud RUTKOWSKI, 2002).

Para se considerar que uma escola obteve inclusão digital, não basta instalar computadores, é preciso capacitar o professor para que ele transforme a sua aula incluindo a ferramenta digital. Além disso, seria preciso manter o laboratório de informática permanentemente aberto, com um profissional que o assumisse e ficasse responsável pela alfabetização digital. "Primeiro, é preciso quebrar a barreira do acesso. Depois, é preciso manter esse acesso" (NOFFS apud RUTKOWSKI, 2002).

É fundamental a instalação de laboratórios de informática com acesso à Internet nas escolas públicas, com uma estratégia de uso público fora dos horários das aulas, mas sem perder de vista uma perspectiva futura. "Projetos em infoinclusão não devem ser pensados como pacotes prontos de soluções tecnológicas para comunidades economicamente desfavorecidas, mas sim como iniciativas estratégicas para a promoção da inclusão social - e não apenas digital" (SELAIMEN; LIMA apud RUTKOWSKI, 2002).

¹⁶ Último ano com dados globais levantados pelo MEC.

5 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

As mudanças introduzidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) configuram-se como uma nova fase da sociedade industrial, ampliada mundialmente, como destaca Touraine (1996, p.8): “A primeira, a mais visível e culturalmente a mais importante transformação, é a criação e difusão mundial de indústrias de comunicação que modificam cabalmente nossa experiência do tempo e do espaço, a natureza das cidades, a relação entre culturas”. Essa compreensão de redimensionamento de tempos e espaços é colocada com muita propriedade por Harvey (2000) ao tratar da condição pós-moderna.

A segunda transformação assinalada por Touraine é a preponderância do capital financeiro sobre o produtivo: “trata-se da irrefreável inundação da economia por um capitalismo financeiro que aufere mais lucros na movimentação de capitais do que no investimento produtivo”. A terceira consiste em transformações de ordem política, como a ascensão de novos países industriais, como o Japão, os tigres asiáticos e a China. A quarta e última transformação, diz respeito à disseminação do padrão norte-americano de consumo (TOURAINÉ, 1996, p.9).

Dentro dessa perspectiva de mudanças tecnológicas e sociais, este capítulo destina-se a expor especificamente sobre a educação a distância, contextualizando-a sob a perspectiva dos ambientes virtuais de aprendizagem, explicitando teorias e práticas relacionadas e os impactos dessa modalidade educativa na educação superior.

A trajetória da educação a distância no Brasil antecede o emprego da informática na educação, por meio de ações como o ensino por correspondência, as escolas radiofônicas, e a teleducação. Todavia, essas experiências, partem de uma concepção de educação enquanto transmissão de conhecimentos e os recursos didáticos funcionam como meios para a informação chegar a uma quantidade maior de pessoas. Alves e Nova destacam a problemática desses cursos:

Um dos grandes problemas desses cursos relacionava-se à quase que completa falta de interatividade do processo de aprendizagem, devido à dificuldade dos alunos de trocarem experiências e dúvidas com professores e colegas, o que desestimulava e empobrecia todo o processo educacional. Nesse sentido, a ênfase da aprendizagem centrava-se no autodidatismo. (ALVES; NOVA, 2003, p.9).

A educação a distância, que no contexto atual foi reestruturada pelo uso de recursos computacionais, deve ser concebida como uma modalidade educativa que dispõe de processos que extrapolam a mera superação da distância física. Surge assim, o conceito de e-learning (eletronic learning), como sendo um tipo de educação a distância que utiliza-se de suporte eletrônico por meio de tecnologia da informação. (E-LEARNING BRASIL, 2006).

A educação a distância do tipo e-learning pode ocorrer via *Internet* ou utilizando a Internet em alguma de suas etapas, por exemplo: o curso pode ser hospedado em um site na Internet, ou Intranet de uma empresa ou organização, instalado no computador do usuário ou via CD-ROM.

Quanto ao espaço/tempo de realização de ações de e-learning pode-se ter atividades síncrona e assíncrona. As ações síncronas simulam uma situação de ensino presencial: os momentos de aprendizagem aulas acontecem em tempo real e conectam educadores/educandos por meio de ferramentas de áudio, vídeo e troca de mensagens on-line. As assíncronas, por sua vez, permitem que o educando acesse conteúdos no momento em que lhe convier, comunicando-se com os demais participantes por meio de ferramentas de correio eletrônico e de registro de contribuições em formato de texto.

“A comunicação síncrona é realizada em tempo real, exigindo participação simultânea de todos os envolvidos”. Chats e dispositivos de mensagem instantânea são exemplos de ferramentas síncronas. “A comunicação assíncrona é realizada em tempos diferentes, não exigindo a participação simultânea (em tempo real) dos envolvidos. Os participantes não necessitam estar reunidos no mesmo local ou ao mesmo tempo, resultando em maior flexibilidade de interação e acompanhamento”. Como exemplos tem-se os e-mails e fóruns de discussão. (PEREIRA, 2002, p.20-21).

As instituições de ensino passaram a empregar metodologias pedagógicas baseadas em NTIC que não podem ser aplicadas somente para amenizar restrições de distância física, mas que tem potencial para serem eficazes nos próprios cursos presenciais. Para tanto os projetos de educação a distância precisam ser estruturados com base no conceito de distância transacional, que pondera a distância educativa não sob a perspectiva física, mas sob a ótica comunicativa (MOORE, 1993). Ainda segundo Moore:

O conceito de transação denota a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação. A transação a que denominamos Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores, o que conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores e afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional. (1993, p.23).

A fim de avaliar a proporção da distância transacional e se esta será maior ou menor, deve-se diagnosticar a condição dos alunos: uma vez que ficam isolados com o material de estudo e cronogramas a cumprir, ou se podem tem meios para comunicar-se com os professores e colegas a fim de esclarecer dúvidas e refletir coletivamente. Deste modo, quanto maior é a comunicação entre alunos e professores, constituindo uma comunidade crítica de aprendizagem colaborativa, menor a distância entre eles, independente da distância física.

Sem considerar os desvios teórico/práticos que possam ocorrer na implementação de ações de educação a distância, esta pode ser definida em termos ideais como um processo sócio-educacional:

[...] contínuo e organizado, promovido por uma instituição de apoio, que permite ao aluno flexibilidade de espaço e tempo. Nesse processo, graças à utilização de diferentes meios, é possível não só transpor distâncias geográficas – e mesmo temporais – como também engendrar diferentes níveis de diálogo e, em consequência, partilhar conhecimento e construir saberes. (SIQUEIRA, 2003, p.15).

Entre as desvantagens da realização de atividades educacionais a distância, com base em Kanaane e Ortigoso (2001), relacionam-se as seguintes :

- Limitação em alcançar o objetivo da socialização, pela diminuição de ocasiões para interação pessoal dos alunos com os docentes e entre si;
- Empobrecimento de trocas diretas de experiências proporcionadas pela relação educativa pessoal entre professor-aluno e aluno-aluno;
- Embora os novos meios tecnológicos reduzam alguns inconvenientes da separação física, a retroalimentação, o feedback e a retificação de erros podem ser mais lentos;
- Para determinados cursos, o aluno deve possuir elevado nível de compreensão de textos e saber utilizar competentemente recursos multimídia;
- Os resultados da avaliação a distância em algumas situações ainda são considerados menos confiáveis comparados com a modalidade presencial;
- Em alguns casos ocorre evasão ou abandono do curso em razão da ausência física e de um bom acompanhamento do processo;
- Custos iniciais altos e serviços administrativos complexos;
- Necessidade de rigoroso planejamento em longo prazo;
- Risco de homogeneidade dos materiais instrucionais.

A partir do final da década de 90, a aplicação dos ambientes virtuais de aprendizagem como plataforma fundamental para o desenvolvimento de ações de educação a distância no Brasil, principalmente no ensino superior, fez com que as instituições se beneficiassem das vantagens que estas novas tecnologias oferecem, dentre as quais destacam-se:

QUADRO 05 – VANTAGENS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

ABERTURA
<ul style="list-style-type: none"> • Eliminação ou redução das barreiras de acesso aos cursos ou nível de estudos; • Diversificação e ampliação da oferta de cursos; • Oportunidade de formação adaptada às exigências atuais, às pessoas que não puderam freqüentar a escola tradicional.
FLEXIBILIDADE
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de rigidez quanto aos requisitos de espaço (onde estudar?), assistência às aulas e tempo (quando estudar?) e ritmo (em que velocidade aprender?); • Eficaz combinação de estudo e trabalho;

<ul style="list-style-type: none"> • Permanência do aluno em seu ambiente profissional, cultural e familiar; • Formação fora do contexto de sala de aula.
EFICÁCIA
<ul style="list-style-type: none"> • O aluno, centro do processo de aprendizagem e sujeito ativo de sua formação vê respeitado seu ritmo de aprender; • Formação teórico-prática, relacionada à experiência do aluno, em contato imediato com a atividade profissional, que se deseja aprimorar; • Conteúdos instrucionais elaborados por especialistas e pelo uso de recursos multimídia; • Comunicação bidirecional freqüente, garantindo uma aprendizagem dinâmica e inovadora.
FORMAÇÃO PERMANENTE E PESSOAL
<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento à demanda e às aspirações dos diversos grupos, por intermédio de atividades formativas ou não; • Aluno ativo: desenvolvimento da iniciativa, de atitudes, interesses, valores e hábitos educativos; • Capacitação para o trabalho e superação do nível cultural de cada aluno.
ECONOMIA
<ul style="list-style-type: none"> • Redução de custos em relação aos dos sistemas presenciais de ensino, ao eliminar pequenos grupos, ao evitar gastos de locomoção de alunos, ao evitar o abandono do local de trabalho para o tempo extra de formação, ao permitir a economia de escala; • A economia de escala supera os altos custos iniciais.

Fonte: KANAANE; ORTIGOSO, 2001, p.33-34.

Dentre as vantagens apresentadas destacam-se a queda de barreiras de tempo/espço que muitas vezes inviabilizam a aprendizagem presencial, além se ser uma modalidade muito procurada para formação continuada de profissionais.

5.1 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Na atualidade a propagação de ambientes virtuais de aprendizagem que utilizam a *internet* como canal para o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem propicia um ganho qualitativo quanto aos recursos de educação a distância vigentes até então. Um ambiente virtual de aprendizagem diz respeito à um espaço de ensino-aprendizagem projetado para a educação a distância que

emprega como suporte o computador e seu aporte de *hardware* e *software*, a *internet* e as redes de computadores erigidas no ciberespaço. Dessa forma, considera-se ambiente virtual de aprendizagem aquele que proporciona uma comunicação multidirecional, viabilizando interações individuais e coletivas entre os participantes do processo educacional. “É um espaço que disponibiliza conferências por computador, acesso a banco de dados, correio eletrônico, bibliotecas virtuais, conteúdos digitalizados em diversas mídias por onde circulam discursos pedagógicos” (MACIEL, 2002, p.40). Nesse contexto, as ferramentas e sistemas de informação disponibilizados na *internet* tornam-se instrumentos pedagógicos facilitadores do desenvolvimento da inovação educativa.

Segundo Soares (2001) a expressão ambiente virtual de aprendizagem está ligada “à programação de condições de aprendizagem enriquecidas com recursos da Informática para estimular a aprendizagem por meio da construção dos conceitos e da interação do aluno com o professor, com os colegas e com os recursos utilizados” (p.03). Continua a exposição pontuando a necessidade de adaptação dos recursos tecnológicos e pedagógicos tendo como grande desafio a definição de uma proposta adequada à construção do conhecimento pessoal e coletivo e que preveja “a capacitação dos alunos na autogerência para realizar seus estudos, levando-os a refletir, compreender, a comparar, a deduzir, dentre outras capacidades, com base na orientação on-line, do professor” (SOARES, 2001, p.04) e nas trocas com o grupo de trabalho.

Em meados da década de 90 iniciaram-se os primeiros projetos de construção de ambientes virtuais de aprendizagem destinados à educação, depois de uma significativa mudança na internet, devido a dois acontecimentos: “a criação do primeiro navegador para a *web* e a criação da infra-estrutura necessária para o uso da nova rede de interface gráfica que surgia” (FRANCO; CORDEIRO; CASTILLO, 2003, p.244). Com essas inovações a *internet* deixa de ser uma rede exclusivamente acadêmica, incorporando atividades sociais e de empresas. Anteriormente utilizava-

se redes de computadores por intermédio de telas textuais, sendo um grande avanço a criação de interfaces gráficas, permitindo a representação da informação na forma de imagens e ícones, por meio de estruturas intuitivas, inaugurando o conceito de *user friendly*¹⁷ como requisito básico para construção de softwares.

Quanto ao tipo de plataforma tecnológica os ambientes virtuais de aprendizagem destinados à educação podem ser classificados como abertos ou proprietários, definidos segundo Franco, Cordeiro e Castillo (2003):

O primeiro tipo foi desenvolvido com base em um servidor *web*, utilizando sistemas abertos ou distribuídos, livremente, na internet. O segundo tipo se constitui em sistemas que funcionam em uma plataforma chamada proprietária, na qual a empresa que construiu o ambiente promove o seu desenvolvimento e controla a sua venda. (p.244).

Desde o início de seu desenvolvimento, persistindo ainda na atualidade, os ambientes virtuais de aprendizagem foram modelados com base em quatro estratégias relativas às suas funcionalidades:

- Estabelecer canais de comunicação coletiva por meio da incorporação de elementos já existentes na *web*, como: correio eletrônico e grupos de discussão (chats e fóruns);
- Produzir canais direcionados à atividade educacional, como módulos para o conteúdo (disponibilização de material didático), acompanhamento do processo e avaliação;
- Agregar ferramentas para tarefas específicas de informática, como gerenciamento arquivos e backups (cópias de segurança) e dispositivos de segurança para autenticação de usuários e proteção do sistema;
- Fornecer apoio à administração acadêmica, fornecendo dados e relatórios sobre cursos, alunos, professores, conteúdos, avaliações, etc.

Muitos benefícios podem ser percebidos, do ponto de vista das instituições de ensino superior que adotam ambientes virtuais de aprendizagem como

¹⁷ Expressão da língua inglesa que literalmente significa “amigável ao usuário”, diz-se da interface computacional ou produto que faz com que a compreensão de sua função seja o mais imediata possível, e seu uso seja fácil e simples, incorporando características e padrões que os levem a ser intuitivos.

ferramenta de ensino-aprendizagem em ações educacionais, seja na educação a distância propriamente dita, seja como apoio à atividades presenciais:

- **Expansão de Alcance:** As NTIC permitem o acesso de alunos que, devido a limitações espaciais de deslocamento, ficavam a margem das oportunidades de escolarização no ensino superior. Desse modo, as NTIC auxiliam na superação da proclamada falta de tempo e das distâncias que caracterizam o cotidiano nas sociedades capitalistas, possibilitando o acesso ao sistema formal de ensino;
- **Imagem das Instituições:** A incorporação de NTIC conduz à melhora da imagem das universidades que as utilizam junto a comunidade. Contudo, um dos riscos desta vantagem é a supervalorização da tecnologia quando as instituições esquecem que as NTIC são um meio para melhorar a qualidade da educação e não um fim em si;
- **Redução de Custos de Funcionamento dos Cursos:** Apesar de serem caras, a utilização de NTIC aplicadas à educação possibilita a redução das custas a médio e longo prazo. Essa redução deve ser consequência da eficiência do modelo educativo adotado e não do empobrecimento da qualidade da educação produzindo materiais a baixos custos;
- **Evolução do Modelo Educativo:** Em geral as instituições, quando incorporam NTIC, são levadas a incorporar mudanças pedagógicas na dinâmica docente. Este processo inclui sujeitos e atores (professores, alunos, materiais, modalidades de avaliação, etc.) que participam do modelo educativo (HERMIDA; BONFIM, 2006).

Conforme pontua Alonso (2000) é primordial perceber que o uso das tecnologias da comunicação não muda, em princípio, como pensam alguns entusiastas das novas tecnologias, as questões inerentes a qualquer projeto educativo. Há sempre que se responder: para quem o projeto será desenvolvido? para quê? como?. Precisa-se ter a consciência de que no momento em que se está desenvolvendo uma

interação, de qualquer natureza, está subentendida a existência de um paradigma que organiza e limita a percepção da realidade e elucida a visão que se tem da ação. Ao se desenvolver um ambiente de aprendizagem, fazem-se opções teórico-metodológicas acompanhadas de abordagens de desenvolvimento e de aprendizagem humana, de concepções de mundo, de homem, de ciência e de trabalho.

Ao se conceber ambientes virtuais de aprendizagem deve-se considerar a abrangência e a especificidade de sua construção, bem como as atividades pedagógicas implicadas no processo. A partir dessa compreensão, torna-se imperativo a sustentação por meio de diversos paradigmas e princípios, de um elenco de categorias provenientes de várias bases de conhecimento. Além disso, é preciso uma reconstrução de valores, de vínculos sociais e de convivência. Quanto a resignificação do processo ensino-aprendizagem na modalidade a distância Maciel comenta que:

A concepção que tenho quando se quer (re)significar o processo educacional na modalidade de educação a distância em ambiente virtual, é de que este ambiente deve encarnar os subsídios teórico-práticos das abordagens crítico-reprodutivistas, construtivistas e sociointeracionistas, assim como atualizar as contribuições teóricas advindas da epistemologia da complexidade. Esta opção está baseada na conexão existente entre estes paradigmas e as novas ferramentas disponíveis no ciberespaço. (2002, p.39).

Com o desenvolvimento da cibercultura na área educativa novas estratégias cognitivas promovem novos entendimentos do processo ensino-aprendizagem, baseando-se em ações que estabelecem relações e conectam sujeitos, através das variadas redes de informação erigidas do mundo contemporâneo. As tecnologias inovadoras aplicadas à educação produzem novas afinidades do sujeito social com o conhecimento, viabilizam uma relação dialógica de outro tipo, baseada na multidirecionalidade, possibilitando a capacidade de construção coletiva do conhecimento e de projetos de resolução criativa às demandas institucionais e educacionais do mundo do trabalho.

Cabe aos profissionais envolvidos no desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem investir no aprimoramento de uma fundamentação pedagógica e

epistemológica múltipla e convergente. A empreitada de resignificar e reestruturar o processo pedagógico tem como eixo articulador a concepção de um sujeito que atue em redes diversas e estabeleça novas maneiras de expressão e contato com o mundo, não mais como um mero consumidor das produções, mas como co-participante em sua construção, formando um sujeito crítico-reflexivo, autônomo e ético.

A construção do ambiente virtual de aprendizagem deve estar articulada a um projeto político-pedagógico construído coletivamente, pautado na identidade da instituição educativa. Esse ambiente irá, desse modo, possibilitar práticas pedagógicas inovadoras que atendam a produção do conhecimento crítico-reflexivo. No que concerne a essa reflexão Cysneiros contribui dizendo:

Um aspecto que merece tratamento à parte é a possibilidade de inovação (ou modernização) conservadora de uma determinada atividade, pelo uso da tecnologia. Em nossas escolas públicas, carentes de recursos, uma ferramenta cara como o computador não deveria ser utilizada para realizar apenas tarefas que possam ser feitas, de modo satisfatório, por ferramentas mais simples (gravadores, retroprojetores, copiadoras, livros, até mesmo lápis e papel). Usos do computador que não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor e do aluno, além de não explorarem os recursos únicos do computador, aparentam mudança substantivas, quando na realidade apenas muda-se a aparência. (1998, p.208).

Cabe destacar que com a penetração de novas tecnologias educacionais corre-se o risco de perpetuar velhas práticas pedagógicas sob novas formas, que podem mascarar concepções e saber-fazeres que já não correspondem com a educação requerida pelas mudanças no mundo do trabalho. É o que destacam Cysneiros (1998) e Maciel; Paiva (2000) ao discorrer sobre o fato recorrente de “fazer o velho com o novo”, evidenciando o insistente imobilismo das estruturas educacionais, que sempre buscam manter as zonas de conforto. Com a finalidade de superar esse imobilismo deve-se identificar e tratar as carências do sistema de ensino, em todos os seus níveis, buscando promover contextos de renovação metodológica.

Novos espaços de fluxo e produção de conhecimentos são criados pelas tecnologias de informação e comunicação, como, por exemplo, o uso de

hiperligações¹⁸; a convergência de tecnologias digitais; a capacidade de armazenar conteúdos em banco de dados; a de auto-organização e retroalimentação constante dos conteúdos; a potencialidade da constituição de redes comunicacionais como ferramentas de interatividade; a co-criação de conhecimento precisam, antes de tudo, estar ancoradas em um conjunto de intenções e numa práxis que tenha como norte a construção de uma nova paisagem educativa.

Os ambientes virtuais trazem em si motivações e estabelecem espaços relacionais com marcas sociais, e por isso, conduzem discursos científicos e pedagógicos repletos de ideologias. As novas possibilidades das tecnologias de informação e comunicação não podem escamotear o fato de que essas tecnologias “oferecem meios facilitadores, mas, de forma isolada, não garantem em absoluto novas formas de ensinar, pensar e conviver” (MATTOS; BURHAM, 2004, p.235). O que essas tecnologias inauguram é a possibilidade de se estabelecer um ambiente que possibilite o intercâmbio cultural, dos saberes, da ciência e tecnologia e da prática pedagógica, expressando-se por meio de múltiplas linguagens que produzem novos significados e ideologias, configurando uma nova paisagem educativa.

Na modalidade de educação à distância a separação geográfica e o isolamento do aprendiz ampliam o distanciamento entre educadores e educandos, o que aumenta a probabilidade de evasão. Em termos ideais as tecnologias têm a função de eliminar a distância ou construir outras mediações distintas da presencial que possibilitem a superação dos limites espaciais e permitam a convivência na diversidade, o que na prática exige estratégias complexas que estabeleçam canais de interação que superem a problemática tempo/espço.

¹⁸ As hiperligações são ligações dinâmicas utilizadas em documentos **hipertexto** e **hipermedia**. Estas ligações são ativadas pela seleção de uma coleção de textos ou de imagens que estavam previamente marcados e conduzem a outros documentos. O *hipertexto* é uma técnica utilizada para a ligação de diferentes documentos de texto. Num destes documentos, existem palavras ou frases marcadas (sublinhadas ou negritadas) que, ao serem selecionadas com o mouse, fazem com que o documento a que elas se referem seja buscado e visualizado. A *hipermedia* é uma técnica baseada no *hipertexto* e que permite a ligação de vários documentos que podem conter texto, som, imagens e animações. (UEM, 2006).

O ambiente virtual de aprendizagem não garante a construção de um conhecimento efetivamente grupal ou de relações interpessoais cooperativas, somente proporciona uma infra-estrutura tecnológica de comunicação multidirecional, por meio da qual podem-se estabelecer fluxos de comunicação e veicular saberes produzidos por sujeitos que integram o ambiente educativo. Por um lado, não se pode mais ser fgado pelo encantamento das novas tecnologias, por outro, não se pode negar as possibilidades de inovação pedagógica surgidas nos novos contexto comunicacionais, tendo por base o desígnio de (re)significar a educação na perspectiva da nova conjuntura mundial e local.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

6.1 A E-LEARNING NO CONTEXTO DA EXCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL

Os números, dados e estatísticas, por si sós, podem mascarar uma realidade, mais do que esclarecer. Entretanto, no caso da exclusão digital e da e-learning, apresentam-se alguns números que podem ser úteis no sentido de um diagnóstico que auxilie o desvelamento da conjuntura que envolve a questão do uso de tecnologias na educação. O contexto a ser diagnosticado denuncia uma situação assimétrica de acesso às novas tecnologias, especialmente em países pobres como o Brasil.

6.1.1 Exclusão digital no Brasil

Em 2002, no Brasil somente 13,6 milhões de pessoas, 8% da população acessam a internet à partir de computadores localizados em casa. Hoje este índice chega a um número próximo de 20%, considerando as pessoas que acessam a Internet em casa ou no trabalho, o que ainda é muito pouco. (ABED, 2005). O perfil do internauta brasileiro quanto ao grau de instrução é apresentado nos dados abaixo:

TABELA 01 – PERFIL DO INTERNAUTA BRASILEIRO POR GRAU DE INSTRUÇÃO

NÍVEL DE ENSINO	POPULAÇÃO
Ensino básico	7,36%
Ensino médio (incompleto)	5,46%
Ensino médio (completo)	20,51%
Ensino superior (completo)	32,58%
Ensino superior (incompleto)	9,59%
Pós-graduação	17,58%
Outros	6,89%

Fonte: Informações organizadas com base nos dados da ABED, 2002.

Conforme os dados dispostos na tabela anterior se percebe claramente a relação entre o número de anos de estudo e a acesso a internet no Brasil. Tem-se um total de 59,75% dos internautas com escolaridade acima do ensino médio,

demonstrando a influencia direta do grau de instrução com o acesso à essa tecnologia. Além disso, sabe-se que os indivíduos com níveis mais altos de escolaridade tendem a ocupar ocupações mais bem remuneradas, podendo-se assim fazer uma inferência quanto às questões econômicas envolvidas no acesso à internet.

Em todo o mundo, apenas 305 milhões de pessoas, o equivalente a 5% da população, têm acesso a internet. A tabela abaixo expõe a porcentagem da população com acesso a internet nos EUA, América Latina, Europa, Ásia e África:

TABELA 02 – DISTRIBUIÇÃO DOS INTERNAUTAS PELO MUNDO

LOCALIZAÇÃO	POPULAÇÃO
Estados Unidos	44,9%
América Latina	3,5%
Europa	27,4%
Ásia	22,6%
África	0,6%

Fonte: Informações organizadas com base nos dados da ABED, 2002.

Novamente vê-se as questões econômica determinando o acesso a novas tecnologias como a Internet. Esses dados são ainda mais impressionantes ao se constatar que 94,9% dos internautas estão localizados em regiões de predominância de países ricos e que possuem os maiores índices de PIB e IDH. Como referenda Martins (2004):

É nesse sentido que o apartheid digital apresenta-se como um desafio a ser equacionado. Atualmente, menos de 10% da população mundial, ou cerca de 500 milhões de pessoa, têm acesso à Internet. Esta é a média internacional, porque na realidade são os países ricos e as camadas de alto poder aquisitivo dos países em desenvolvimento é que têm de fato acesso à Internet. No Brasil, a média também é de acesso à rede por cerca de 10% da população. Em muitos países, em especial da África, a Internet ainda é uma realidade muito distante, considerando inclusive que apenas a metade da população mundial conta com uma linha telefônica. (p.3).

Segundo dados do IBGE (2002), no Brasil, que se mostra tão avançado na informatização de bancos, serviços, comércio e indústria, 90% da população não têm acesso aos meios de informação digital. Percebe-se que por mais

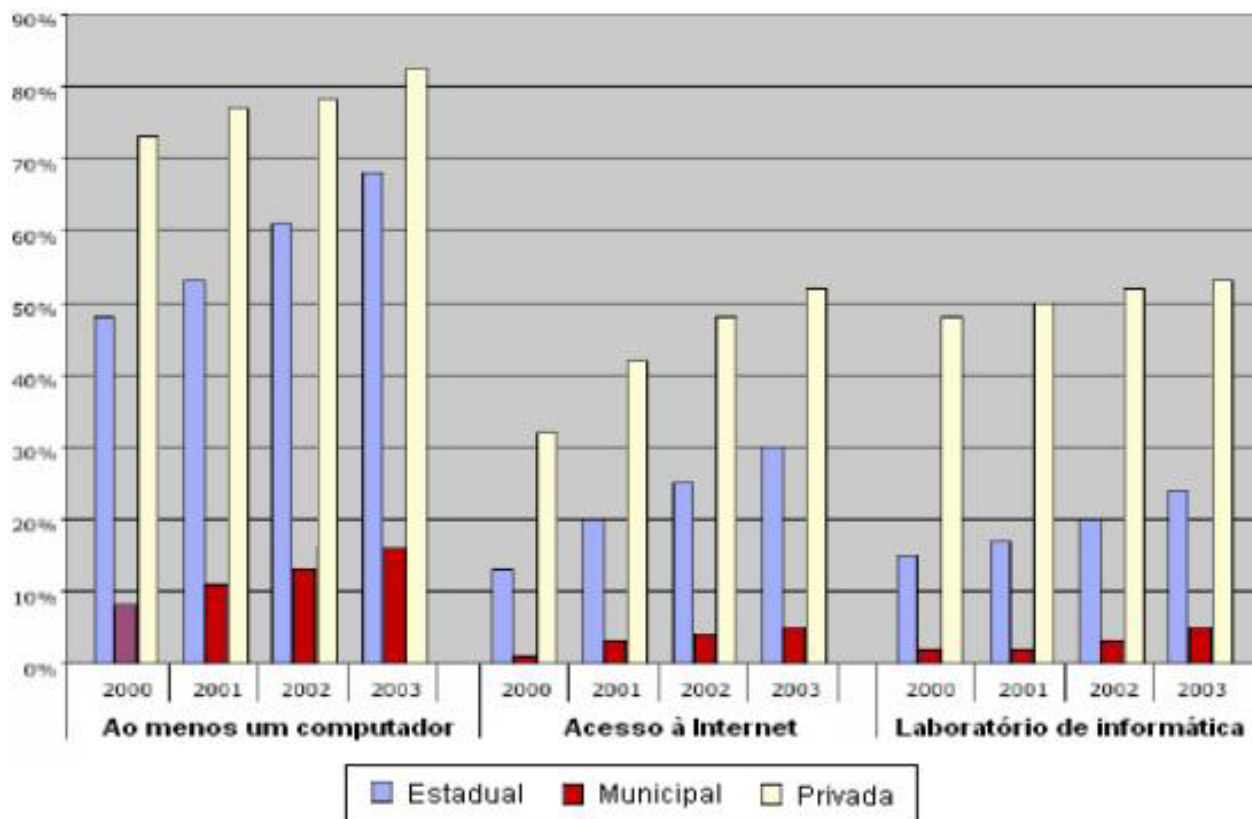
disseminados que pareçam estar os terminais eletrônicos dos bancos, eles estão longe de serem compreendidos pelo povo brasileiro. Em 2002, foi realizada a primeira eleição digital no Brasil, com a utilização de urnas eletrônicas. A dificuldade em votar encontrada por muitas pessoas mostrou a dimensão da problemática da exclusão digital, que configura-se como mais uma ameaça à busca por igualdade social, como é a fome, o analfabetismo e a saúde. Essa perspectiva vem motivando empresas, ONGs e o poder público a investir em programas de inclusão digital não só no Brasil, mas em todo o mundo.

O desenvolvimento da área de informática facilitou a vida dos trabalhadores, mas concomitantemente aprofundou as diferenças sociais entre as classes. O perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho solicita conhecimentos em informática e domínio da língua inglesa para cargos onde antes isso era impensado. A pessoa que não domina a utilização do computador ou não possui um vocabulário mínimo de inglês (a língua da esfera virtual) perde boas oportunidades de emprego. Além disso, muitos profissionais necessitam adaptar-se a esta nova realidade sob pena de serem substituídos por outros mais atualizados, como é o caso dos *office-boys*:

Até algum tempo atrás nas grandes empresas os *office-boys* eram responsáveis por diversas transações bancárias como pagamentos, transferências de dinheiro, saques entre outras. Com a automatização e a disponibilização dos serviços de auto-atendimento, seja em caixas eletrônicos ou on-line via Internet, ou ele se adapta ou perde o emprego. Isto porque com tais “facilidades” o tempo para a efetuação destas tarefas é bem menor, o que faz a empresa utilizar a mão-de-obra deste empregado para algumas outras funções, que eram talvez exercidas por outro alguém que não conseguiu se adaptar e foi demitido. Assim acontece em muitos outros casos. (MOTA, 2004, p.6).

Embora o número de escolas com computadores e, conseqüentemente, o número de alunos com acesso a eles na escola permaneça baixo, as tecnologias de informação e comunicação desempenham um papel importante nos planos para melhora da educação brasileira. Há alguns anos, o governo federal anunciava planos para instalar em todas as escolas conexões de Internet em banda larga, mas os fundos direcionados para esses fins, como parte de um programa para universalizar o acesso às telecomunicações não foram disponibilizados (SORJ, 2003).

GRÁFICO 01 – Percentual de escolas brasileiras do ensino fundamental e médio com acesso a computadores, Internet e laboratórios de informática – 2000-2003



Fonte: EDUDATABRASIL - Sistema de Estatísticas Educacionais (INEP, 2004).

O gráfico acima mostra os percentuais das escolas brasileiras do ensino fundamental e médio com acesso à recursos de tecnologia da informação e comunicação. As escolas estaduais atendem cerca de 40% da população escolar, as municipais são responsáveis por cerca de 50%, e aproximadamente 10% dos alunos freqüentam escolas particulares. A categoria para escolas com ao menos um computador inclui computadores não dedicados ao uso acadêmico, como aqueles usados exclusivamente pelos funcionários. Os dados mostram que, em todos os três níveis, as escolas estão aumentando seus investimentos em tecnologia da informação, mas até mesmo em escolas particulares, onde é mais provável que os computadores estejam disponíveis, pouco mais da metade das escolas oferece laboratórios de informática para uso dos alunos. Ainda assim, considerando que a freqüência em escolas públicas e particulares relaciona-se à

renda, os resultados indicam que a exclusão social reproduz-se no acesso a computadores e à internet nas escolas.

A multiplicação de ações e de centros de informática é acompanhada pelo crescimento das questões sobre a inclusão digital que discutem desde a validade desse esforço, o público alvo das ações, os objetivos e o papel a ser desempenhado pelos diversos segmentos da sociedade.

A exclusão digital não se refere a um fenômeno simples, não se limita ao universo daqueles que têm versus ao daqueles que não têm acesso a computador e Internet, dos incluídos e dos excluídos, polaridade real mas que por vezes mascara os múltiplos aspectos da exclusão digital. A razão é simples: a oposição acesso/não-acesso é uma generalização razoável somente em relação a certos serviços públicos (como, por exemplo, eletricidade, água, esgoto) e bens tradicionais de consumo intermediário (a relevância do tipo/qualidade de TV, geladeira, telefone ou carro é secundária, embora para a população pobre o custo da ligação limite sobremaneira o uso de telefone ou o custo da gasolina, o uso do carro).

No caso da telemática¹⁹ a situação é diferente. O número de proprietários de computador ou pessoas com acesso à *Internet* é um parâmetro insuficiente para medir a exclusão digital. Isso deve-se principalmente a três fatores: 1) porque o tempo disponível e a qualidade do acesso afetam decisivamente o uso da Internet; 2) porque as tecnologias da informação e comunicação são muito dinâmicas e obrigam a uma atualização constante de *hardware* e *software* e dos sistemas de acesso, que, para não ficarem obsoletos, exigem um investimento regular por parte do usuário; 3) porque o seu potencial de utilização depende da capacidade de leitura e de interpretação da informação por parte do usuário (no caso da *Internet*) e de sua rede social (no caso do *e-mail*).

Políticas públicas podem aproveitar as novas tecnologias para melhorar as condições de vida do conjunto da população e dos mais pobres, mas a luta contra a

¹⁹ Conjunto das técnicas e dos serviços que recorrem simultaneamente à informática e às telecomunicações.

exclusão digital é, sobretudo, uma luta para encontrar caminhos para diminuir o impacto negativo das novas tecnologias sobre a distribuição de riqueza e oportunidades de vida.

Os 24 países mais ricos do mundo, apesar de abrigarem apenas 15% da população mundial, concentram 71% de todas as linhas telefônicas. Alguns dados e informações que ilustram a dimensão da exclusão digital na América Latina: enquanto nos Estados Unidos cada 682 habitantes entre mil possuem telefone fixo, no Haiti este número é de apenas 8 e no Uruguai 271. A média na América Latina é de 131 aparelhos. A língua também é um obstáculo para o uso da *Internet*. Mais da metade – 52% – das páginas disponíveis estão em inglês, enquanto apenas 5,69% estão em espanhol e 2,81% em português. Um mesmo computador é, em média, utilizado por 5 a 10 pessoas, pois o alto preço impede a aquisição de um número maior de máquinas. Enquanto um norte-americano compra um microcomputador com o salário referente, em média, a duas semanas de trabalho, o equatoriano leva em média seis meses (LÉON, 2001).

No Brasil, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2002), em 2000 havia de 10 a 20 usuários de informática a cada 100 mil habitantes. A região sudeste concentra 58% dos provedores de acesso, sendo que 12% estão na cidade de São Paulo e 8% na cidade do Rio de Janeiro. Apenas 6% dos 5.500 municípios brasileiros, pouco mais de 300 cidades, têm uma infra-estrutura mínima necessária para que possam ser instalados serviços locais de acesso à *internet*.

Uma pesquisa de 2005 realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil em parceria com o IBGE e com o Ibope/NetRatings mostrou que 68% dos brasileiros nunca usaram a Internet e somente 9,6% da população brasileira a utiliza diariamente. A pesquisa apontou ainda que o principal motivo que promove o acesso à rede é a educação, já que 41% dos brasileiros utilizam a Internet como ferramenta de apoio para atividades escolares. Outro dado destacado é que 55% da população brasileira nunca utilizou o computador.

O panorama do uso das tecnologias de informação e comunicação em empresas brasileiras representadas na pesquisa, no entanto, apresenta resultados

positivos. As taxas de uso do computador e da internet são altas, mostrando a ampla informatização do setor privado. Os números mostram que 98,76% das empresas usaram computadores nos últimos 12 meses e 39% das empresas que usaram computadores possuem intranet (rede interna da empresa). Além disso, 16,54% das empresas tem funcionários acessando o sistema de computadores da companhia à distância e 44,52% das empresas tiveram alto grau, ou substituição quase total, do correio tradicional por e-mail.

Os dados da pesquisa reforçam a idéia de que o acesso e o uso do computador e da Internet no Brasil dependem do nível socioeconômico do indivíduo, sua renda familiar e a região em que vive. O nível de posse e uso do computador e da Internet nos diversos segmentos sociais se concentram nos indivíduos de famílias com maior poder aquisitivo e que moram em regiões mais ricas. Além disso, pessoas mais jovens usam mais o computador e a Internet do que as que apresentam maior idade.

Um estudo de âmbito mundial realizado pela União Internacional de Telecomunicações, agência especializada das Nações Unidas, resultou na criação do indicador DAI (Índice de Acesso Digital), situa o Brasil no 28º lugar no ranking digital. (SIQUEIRA, 2003).

A Fundação Getulio Vargas (NERI, 2003) por meio do Centro de Políticas Sociais realizou uma pesquisa intitulada “Mapa da Exclusão Digital”, com o objetivo de caracterizar o universo de incluídos digitais domésticos, traçando um perfil da inclusão digital a partir dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE. O documento apresenta em linhas gerais o seguinte contexto:

- Dos 5.507 municípios brasileiros, menos de 350 tinham infraestrutura de acesso local à internet;
- Em 2001, 12,46% da população brasileira dispunha de acesso a computador e 8,31% de internet;
- Pelo Censo Demográfico do IBGE (2000) do total da população brasileira, que era de 169.872.850. A população com acesso doméstico a computador era de 16.209.223 (9,5%), enquanto o total de excluídos digitais era de 153.663.627 (90,5%);

- Considerando o contingente total de excluídos, 77,86% encontram-se em áreas urbanizadas e 17,69% em áreas rurais;
- Apesar do alto índice de informatização bancária, serviços, comércio e indústria, cerca de 90% da população não têm acesso doméstico aos meios de informação digital.

A seguir tem-se o perfil do incluído/excluído digital segundo algumas categorias, com base na referida pesquisa da FGV:

Quanto ao gênero as mulheres por possuírem uma média mais elevada de anos de estudo, era de se esperar um maior grau de inclusão digital, configurando uma brecha digital condicionada entre sexos, porém a diferença é pequena. Pelo fato de a diferença não ser tão expressiva, conclui-se que a questão de gênero não é determinante no que se refere ao acesso ao computador e à Internet.

TABELA 03 – INCLUSÃO DIGITAL POR GÊNERO

		Taxa de acesso à computador	Taxa de acesso à Internet
Total		12,46%	8,31%
Sexo	Homens	12,26%	8,19%
	Mulheres	12,65%	8,43%

Fonte: CPS/FGV elaborado a partir dos microdados da PNAD/IBGE

No quesito escolaridade, aqueles com nível superior incompleto estão hiper-representados entre os índices de inclusão digital doméstica (IDD). A participação deles na população, 6,3%, sobe para 29,6% nos com computador e 35,2% nos com Internet.

TABELA 04 – INCLUSÃO DIGITAL POR ANOS DE ESTUDO

		Taxa de acesso à computador	Taxa de acesso à Internet
Total		12,46%	8,31%
Anos de Estudo	0 anos	4,06%	3,45%
	1 a 4 anos	4,84%	2,79%
	4 a 8 anos	7,60%	4,33%
	8 a 12 anos	17,58%	10,74%
	mais de 12 anos	58,92%	46,81%

Fonte: CPS/FGV elaborado a partir dos microdados da PNAD/IBGE

Ao contrário do gênero, percebe-se que o número de anos de estudo influi diretamente na taxa de acesso a essas tecnologias, conforme aumentam os anos de estudo cresce progressivamente o índice de acesso. Dados referentes ao ano de 2005 confirmam a permanência desse quadro: “em relação ao nível educacional, no grupo com 15 ou mais anos de estudo o percentual de internautas é de 76,2%, enquanto no de com menos de quatro anos, o índice ficou em 2,5%”. (MEDEIROS, 2006, p.23).

No que se refere á posição na família, a pesquisa não capta diferenças de acesso e uso no interior dos domicílios, o que suaviza, por construção, as estatísticas de IDD entre membros da família. Os pensionistas têm a taxa mais alta de IDD (23% para computadores e 10.64% para Internet).

TABELA 05 – INCLUSÃO DIGITAL POR POSIÇÃO NA FAMÍLIA

		Taxa de acesso à computador	Taxa de acesso à Internet
Total		12.46%	8.31%
Posição na Família	Chefe	12.34%	8.30%
	Cônjuge	13.49%	9.04%
	Filhos	12.18%	8.09%
	Outro Parente	10.01%	6.36%
	Agregado	14.51%	9.26%
	Pensionista	23.04%	10.64%

Fonte: CPS/FGV elaborado a partir dos microdados da PNAD/IBGE

No que se refere ao setor de atividade, a chance de servidores públicos possuírem computador é 10,3% maior do que para um trabalhador do setor de serviços.

TABELA 06 – INCLUSÃO DIGITAL POR SETOR DE ATIVIDADE

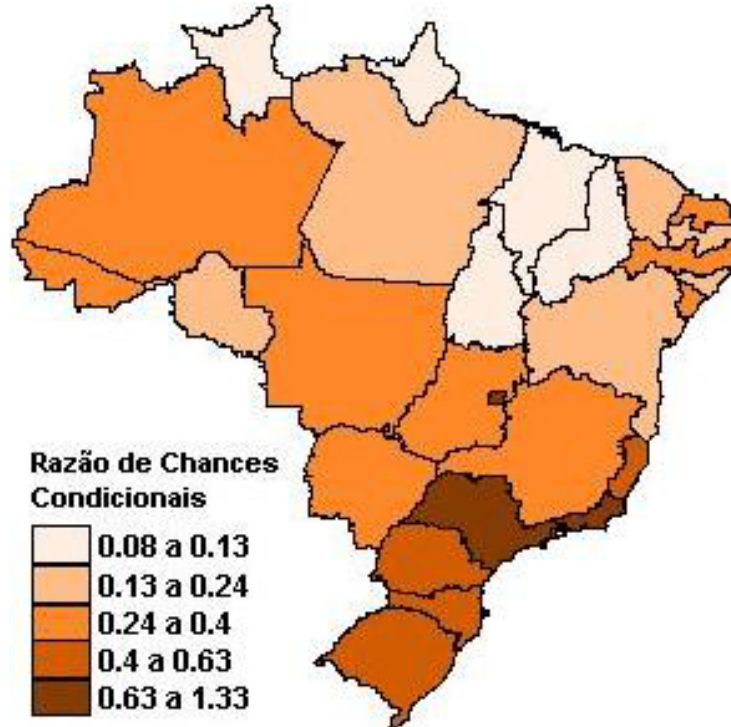
		Taxa de acesso à computador	Taxa de acesso à Internet
Total		12.46 %	8.31%
Setor de Atividade	Agricultura	1.41%	0.64%
	Indústria	14.08%	9.03%
	Construção	5.66%	3.50%
	Setor Público	27.53%	19.64%
	Serviços	17.56%	12.05%

Fonte: CPS/FGV elaborado a partir dos microdados da PNAD/IBGE

Quanto às unidades da Federação, as menores taxas de IDD são encontradas nos estados de ocupação recente como o Tocantins, ou nos mais pobres,

especialmente nas regiões norte e nordeste. Já os estados da região sul de suldeste possuem os maiores índices de inclusão.

GRÁFICO 02 – ACESSO A COMPUTADOR COM INTERNET: RAZÃO DE CHANCES CONDICIONAIS²⁰ (2001)



Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados IBGE

O fator urbanização também possui grande influencia em termos de taxas de acesso à computador, 12,42% da população que vivem em áreas urbanizadas estão incluídos; já nas áreas rurais, esse dado é de apenas 0,98%.

As regiões com maior crescimento no índice foram a Sudeste e a Sul. No Sudeste, em 2001, havia computadores em 17,3% das casas, percentual que subiu para 24,8% no ano passado. O aumento de quase sete pontos percentuais também foi verificado no Centro-Oeste, que viu seus índices pularem de 10,6% para 17,1%. Já no Sul, o crescimento foi de quase dez pontos, indo de 13,9% para 23,1%. No Norte e Nordeste, o salto foi bem menor. Se em 2001 os estados nordestinos apresentavam índices de 5,2% dos lares com computador, quatro anos depois, pouco mudou: apenas 7,8%. No Norte, a situação não é muito diferente: de 6,7% para 10%. (MEDEIROS, 2006, p.31).

Os dados referentes às regiões do país podem ser cruzados com a questão econômica, uma vez que a discrepância percebida quando o critério é a

²⁰ Algoritmo estatístico que define um coeficiente de variação que permite, nesse caso, a análise das áreas com potencial de expansão de ações de inclusão de digital conforme as características regionais. Variando daquele que possui menores chances condicionais para o que possui maior.

renda anda junto com a separação regional do país: “dos que têm rendimento acima de cinco salários mínimos por mês 69,5% já acessaram a internet, enquanto no dos que ganham menos de um quarto de salário o percentual é de apenas 3,3%”. (MEDEIROS, 2006, p.25).

Com relação à raça, entre os indígenas a taxa de IDD é de 3,72% e no extremo oposto está a população amarela, 41,66%, corroborando a ligação de orientais brasileiros com a informática. Os *apartheids* racial e digital caminham de mãos dadas no Brasil, mesmo quando considera-se brancos e afro-brasileiros que obtiveram as mesmas condições de educação, emprego, etc.

6.1.2 E-learning no Brasil

Apresentam-se a partir deste ponto dados que pretendem desvelar o panorama da e-learning no Brasil e proporcionar informações para que se estabeleça um paralelo com os dados apresentados sobre a exclusão digital.

A educação a distância na modalidade e-learning está em plena expansão no Brasil. Um progresso que se baseia em políticas públicas, iniciativas conjuntas de setores públicos e privado, e um interesse crescente das universidades e empresas. Mesmo com as disparidades sociais e econômicas, o desenvolvimento de projetos de e-learning cresceu expressivamente em todos os setores nos últimos anos, tanto na área corporativa como na educacional.

O mercado mundial de e-learning teve um crescimento de US\$ 6,6 bilhões em 2002 passando para US\$ 23,7 bilhões em 2006. A parcela do mercado referente a conteúdos continuará sendo a maior oportunidade, e o maior crescimento, foi observado na área de serviços, os conteúdos para habilidades nos negócios (que não incluam treinamentos em TI) tiveram um aumento de 49%, considerando-se o mesmo período. (ABTG, 2006, p.33).

A tabela abaixo demonstra o expressivo crescimento do número de instituições de utilizam-se da e-learning no Brasil de 1999 a 2006:

TABELA 07 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES QUE REALIZAM E-LEARNING NO BRASIL

ANO	QUANTIDADE DE ORGANIZAÇÕES	CRESCIMENTO
1999	5	-
2000	48	860%
2001	100	108%
2002	253	153%
2003	331	31%
2004	423	28%
2005	468	11%
2006	544	16%

Fonte: E-learning Brasil, 2006.

A distribuição das instituições que realizam e-learning por região pode ser observada na tabela a seguir.

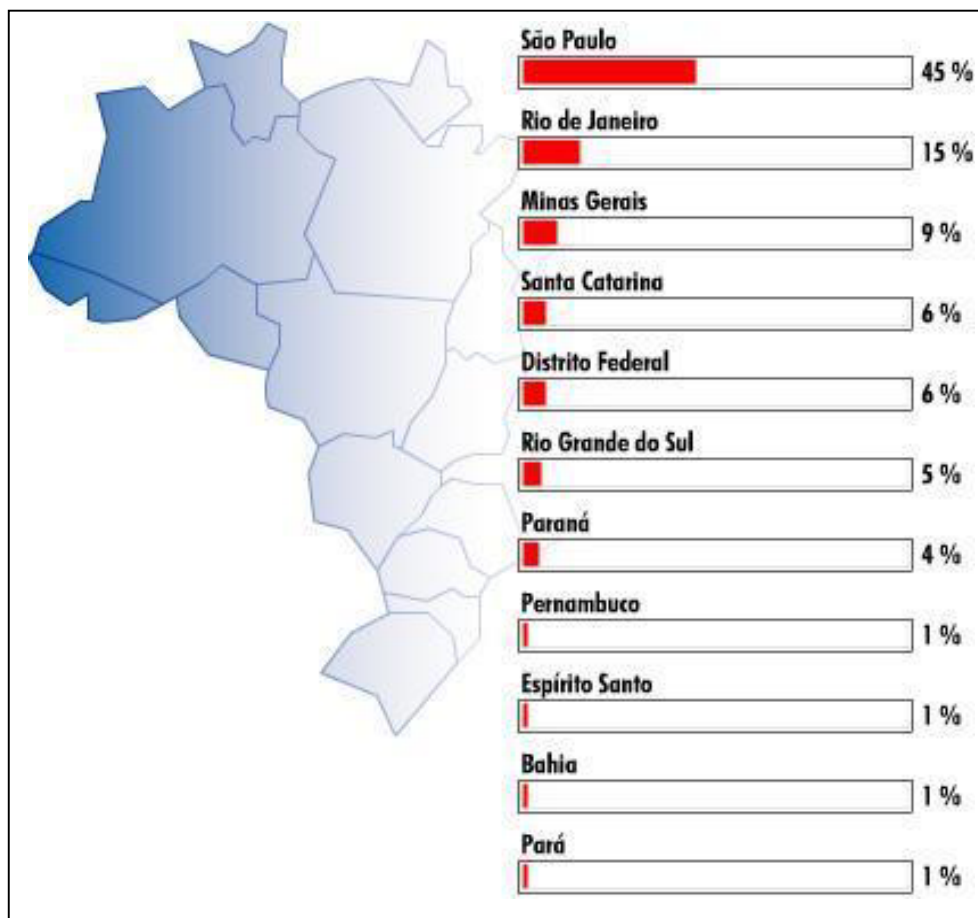
TABELA 08 – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES QUE REALIZAM E-LEARNING POR REGIÃO

REGIÃO	QUANT. DE ORGANIZAÇÕES	PARTICIPAÇÃO
Sudeste (SP, RJ, MG, ES)	385	71%
Sul (PR, SC, RS)	81	15%
Centro Oeste (DF, GO, MT, MS)	41	8%
Nordeste (BA, PE, SE, PB, CE)	28	4%
Norte (PA, AM, AP)	9	2%
Total	544	100%

Fonte: E-learning Brasil, 2006.

Assim como nos dados de exclusão/inclusão digital, percebe-se a mesma configuração quanto às regiões. As regiões sul e sudeste, com maior desenvolvimento econômico e IDH mais altos possuem os maiores índices de realização de e-learning, perfazendo 86% do total no país, demonstrando uma grande disparidade com relação às outras regiões. Como pode-se verificar no gráfico abaixo o Estado de São Paulo representa sozinho quase a metade do percentual de instituições que realizam e-learning:

GRÁFICO 03 – REPRESENTAÇÃO DOS ESTADOS NO TOTAL DE INSTITUIÇÃO QUE REALIZAM E-LEARNING



Fonte: E-learning Brasil, 2006.

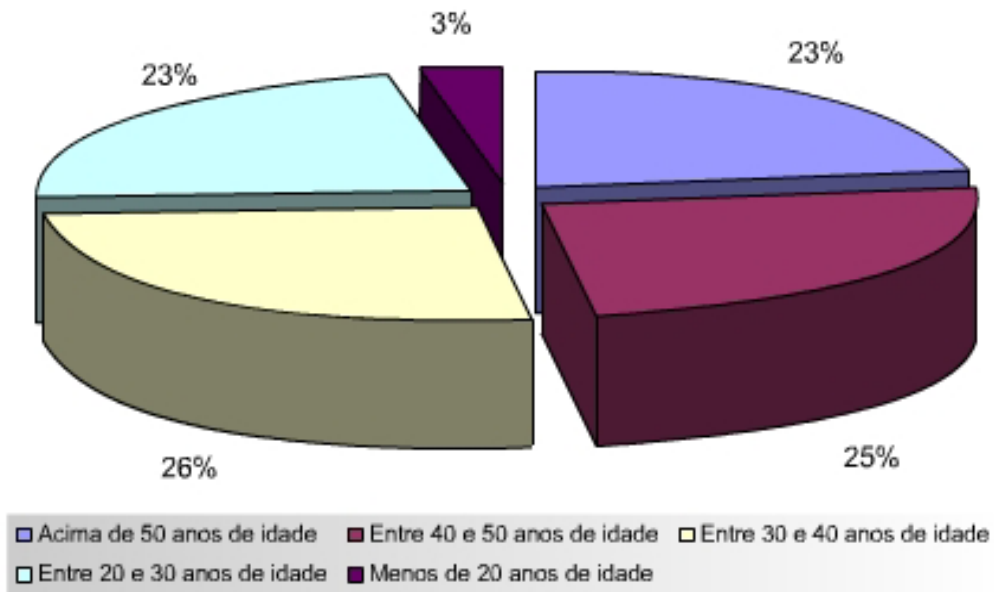
O Estado de São Paulo apresenta um contexto privilegiado comparando-se a outros estados brasileiros, uma vez que concentra grandes empresas de capital nacional e internacional que operam no país, além de ser o Estado que concentra o maior número de universidades e escolas. “Hoje, a população paulista tem acesso a uma gama inumerável de recursos tecnológicos e pedagógicos que favorecem a inserção da modalidade e-learning como uma alternativa viável para a formação e o aperfeiçoamento profissional”. (MARTINS, 2005, p.23).

6.1.2.1 Perfil do aluno de e-learning no Brasil

Foi realizado um levantamento quantitativo no mês de outubro de 2006, por meio do portal e-Learning Brasil, intitulada: “características da aprendizagem a

distância no Brasil”, aplicado a 349 pessoas, abordando em sua análise seis tópicos distintos: país de origem; forma de aprender; faixa etária; sexo; grau de escolaridade; tempo de trabalho; melhor forma de aprendizagem. Os resultados estão apresentados nos gráficos a seguir:

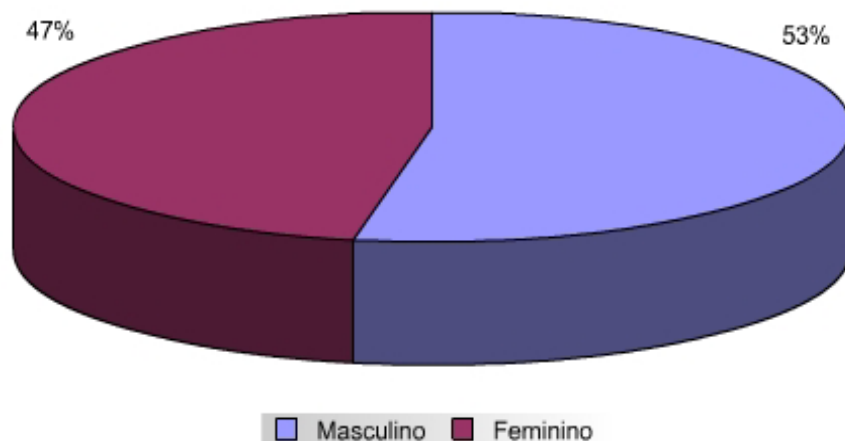
GRÁFICO 04 – FAIXA ETÁRIA DOS ENTREVISTADOS



Fonte: E-learning Brasil, 2006.

Houve um equilíbrio quanto as faixas etárias pesquisadas, 26% tem entre 30 e 40 anos, 25% tem entre 40 e 50 anos, 23% tem entre 20 e 30 anos ou está acima dos 50 anos e apenas 2% tem menos de 20 anos. O que demonstra a preocupação em obter uma amostra representativa do todo e auxilia na fidedignidade da pesquisa.

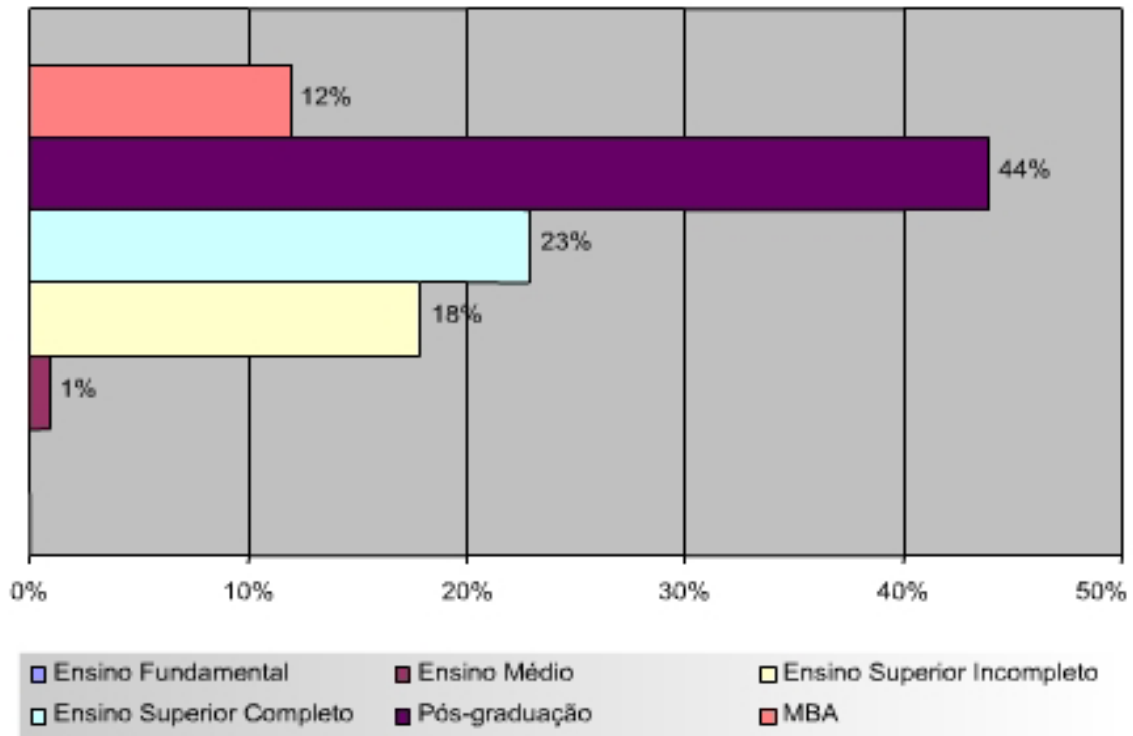
GRÁFICO 05 – GÊNERO DOS ENTREVISTADOS



Fonte: E-learning Brasil, 2006.

Além do quesito faixa etária a pesquisa também mostra um número equilibrado em relação à quantidade de homens (53%) e mulheres (47%) que responderam às questões.

GRÁFICO 06 – GRAU DE ESCOLARIDADE DOS ENTREVISTADOS

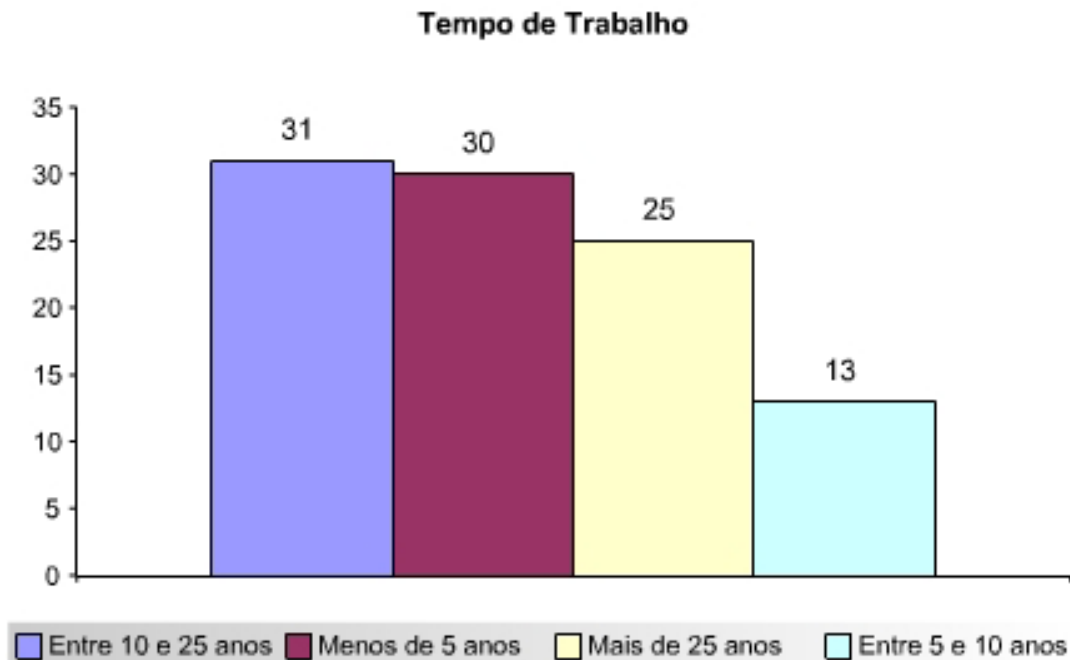


Fonte: E-learning Brasil, 2006.

Quanto ao grau de escolaridade, 44% dos entrevistados possuem curso de pós-graduação, 23% cursaram o ensino superior por completo, 18% desistiram ou ainda não terminaram o ensino superior, 12% possuem MBA e apenas 1% cursam o ensino médio e o ensino fundamental. Tem-se que 79% da amostra possui formação em nível superior, sendo que 56% já concluíram a pós-graduação, tal panorama demonstra o forte atrelamento da e-learning com a formação continuada de profissionais e com as instituições de ensino superior. Quanto à utilização de ações a distância nas IES Coutinho destaca que:

Para a implantação/consolidação de cursos à distância no Brasil, faz-se necessário criar e dinamizar a cultura de educação à distância nas instituições de ensino superior do País. Esta ação deverá incluir a formação de professores para trabalhar com esta modalidade de ensino, aliada à constituição de equipes interdisciplinares, ao desenvolvimento de projetos e a criação de infra-estrutura para viabilização dos mesmos. (2002, p.37).

GRÁFICO 07 – TEMPO NO MERCADO DE TRABALHO DOS ENTREVISTADOS

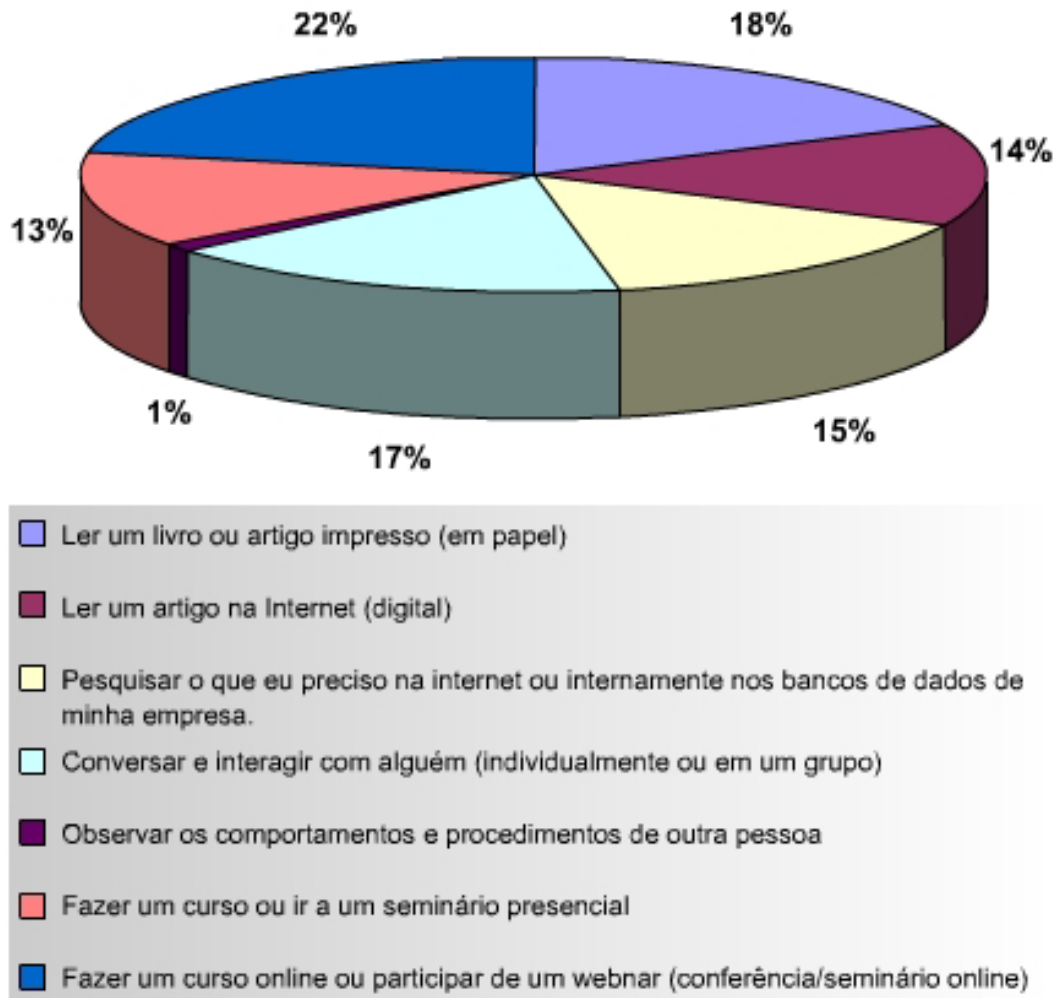


Fonte: E-learning Brasil, 2006.

No que se refere ao tempo de trabalho, a maior parte (31%) dos entrevistados trabalha de 10 a 25 anos, 30% trabalha há menos de 5 anos, 25% há mais de 25 anos e apenas 13% entre 5 a 10 anos. Esses números reforçam a caracterização dos alunos de e-learning como profissionais atuantes e experientes. Muitas iniciativas de e-learning são promovidas por empresas, a chamada educação corporativa, como expõem Mazur, Bentes e Gallego:

A educação corporativa é a forma que as organizações encontram para capacitar seus colaboradores com algumas vantagens em relação à educação convencional, principalmente, a customização dos conteúdos e competências desenvolvidas que são baseadas em situações do cotidiano da empresa, tendo aplicação e influência direta na produtividade e nos resultados (...) A educação a distância é uma das alternativas para a educação corporativa que vem crescendo muito nos últimos anos. Segundo os dados apresentados no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância - 2006, que realizou uma pesquisa com 21 empresas com projetos de educação corporativa nessa modalidade, os recursos investidos e previstos em Educação a distância (EaD) para o ano presente aumentaram em 76,9% com relação a 2005, o que demonstra expansão da EaD. (2006, p.21).

GRÁFICO 08 – MELHOR FORMA DE APRENDIZAGEM DOS ENTREVISTADOS



Fonte: E-learning Brasil, 2006.

No que se refere à forma de aprender, o resultado mostra que 22% dos entrevistados preferem fazer um curso *on-line* ou participar de uma conferência/seminário *on-line*, 18% aprendem mais ao ler um livro ou artigo impresso, 17% preferem conversar e interagir com alguém, 15% pesquisa o que precisa na internet ou internamente nos bancos de dados da empresa; 14% lêem um artigo na internet; 13% fazem um curso ou um seminário presencial e apenas 1% prefere observar o comportamento e procedimento de outras pessoas. Considerando o total de resposta tem-se que 51% dos entrevistados aprende melhor utilizando-se de alguma forma da Internet e dos meios de comunicação digital. Sobre a penetração dessas tecnologias na educação Gomes, Schwarz e Barcia apontam que:

Hoje, o uso da Internet, satélites e seus aplicativos permitem teleconferências, videoconferências e seminários *on-line*. O uso dessas tecnologias para a educação terão impacto significativo no acesso e exigirão adequações nas estratégias pedagógicas e de comunicação utilizadas por professores e alunos. (2007, p.21).

Relacionando-se o perfil do incluído digital com o perfil dos alunos de e-learning, pode-se estabelecer algumas comparações conforme demonstrado na tabela abaixo:

TABELA 09 – COMPARATIVO ENTE O INCLUÍDO DIGITAL E O INCLUÍDO EM E-LEARNING

CRITÉRIO	INCLUÍDO DIGITAL	INCLUÍDO EM E-LEARNING
Gênero	12,26% dos homens e 12,65% das mulheres são incluídos digitais.	Dos que realizam cursos e-learning 53% são homens e 47% são mulheres.
Grau de Instrução	50% com ensino superior e pós-graduação.	79% com ensino superior e pós-graduação
Região do País	No Sudeste e no Sul do país 24,8% e 17,1% das casas possuem computadores, respectivamente.	71% das instituições que realizam e-learning estão no Sudeste e 15% na região Sul do país.

Fonte: Elaboração própria.

Considerando-se os dados analisados comparativamente tem-se que a realidade de e-learning é ainda mais excludente que a da inclusão digital. Fato um tanto que obvio ao se perceber que para realizar e-learning deve-se necessariamente estar incluso digitalmente. Destacam-se novamente como fatores decisivos a questão econômica, o grau de escolaridade e a região do país como condicionantes das oportunidades de inclusão a que o indivíduo tem acesso. Em um país permeado por tantas desigualdades sociais como o Brasil, marcado pela fome, analfabetismo e desemprego, tornam-se inviáveis ações de inclusão digital, portanto a prática da e-learning não passa de um sonho distante para a grande

maioria da população brasileira que sequer sabe operar um computador. Amorim auxilia nessa reflexão referendando que:

Por mais que a educação a distância baseada na Internet, ao menos em teoria, possa ser vista como uma forma de permitir acesso continuado a uma aprendizagem de qualidade, na prática teremos de resolver problemas talvez mais complexos do que o da simples disponibilização de computadores de baixo custo para as camadas de menos poder aquisitivo da população. (2001, p.52).

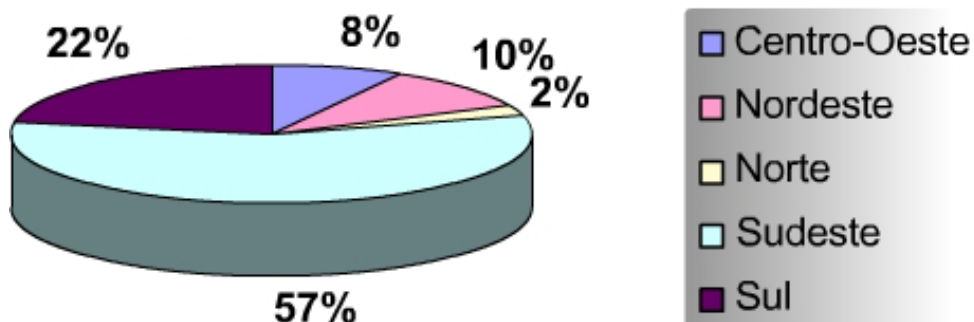
6.1.2.2 Qualidade dos cursos de E-learning no Brasil

Trata-se de um levantamento quantitativo realizado no mês de agosto de 2005, aplicado a 120 organizações brasileiras. A análise considera três tópicos distintos:

- Qualidade dos cursos desenvolvidos no formato e-Learning por empresas nacionais especialistas no assunto;
- O que pode ser melhorado nos cursos via e-Learning nacionais;
- Maior inibidor para transformar um curso presencial em e-Learning;

A distribuição regional da amostra pode ser verificada no Gráfico 09, em que predominam organizações presentes nas regiões Sudeste (57%) e Sul do país (22%), o que justifica-se pelo grande número de organizações presentes nessas regiões.

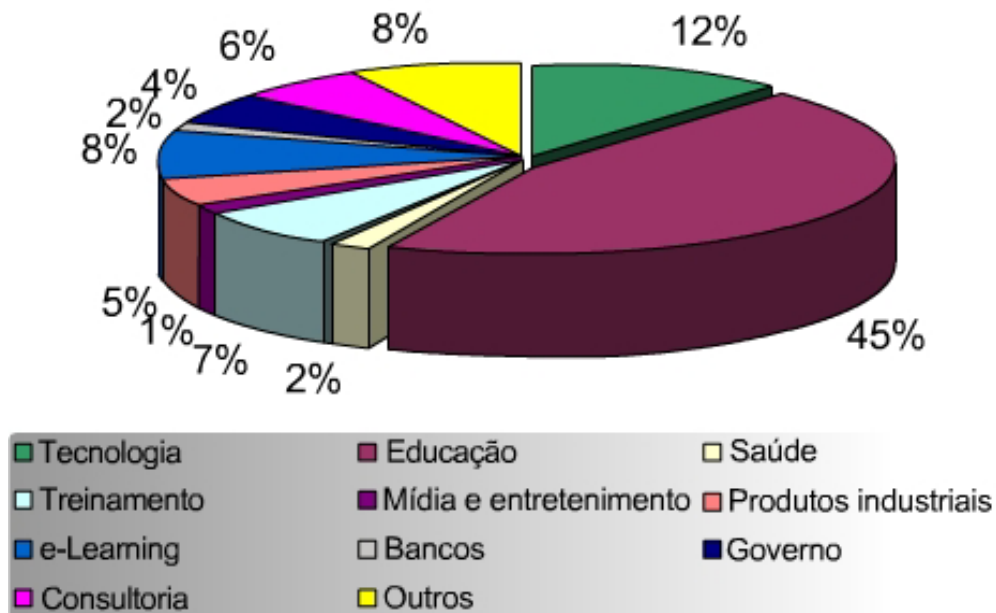
GRÁFICO 09 – REGIÃO EM QUE RESIDEM OS ENTREVISTADOS



Fonte: E-learning Brasil, 2006.

Com relação ao segmento de atuação das organizações participantes da pesquisa, tem-se representantes de onze segmentos, sendo que a maioria atua na área educacional (45%), seguida da área de tecnologia com 12%. Os demais nove segmentos obtiveram uma soma de 43%.

GRÁFICO 10 – SEGMENTO DA ORGANIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

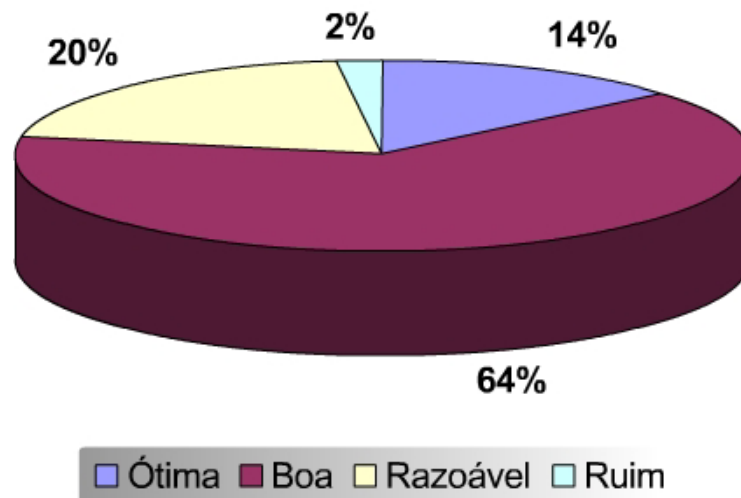


Fonte: E-learning Brasil, 2006.

No que se refere à qualidade dos cursos de e-learning realizados por essas organizações, tem-se que a maioria os considera de boa qualidade (64%), 14% os considera ótimos, 20% razoáveis e apenas 2% ruins.

Os cursos de e-learning ainda precisam de melhorias no que se refere à qualidade, porém nota-se muitos avanços na empregação de métodos síncronos e assíncronos nos ambientes virtuais de aprendizagem. Dentre os avanços significativos tem-se que “estes cursos oferecem flexibilidade, conveniência, facilidade de acesso, e permitem que o aluno controle os benefícios e o adapte ao seu estilo de aprendizagem” (FORMAN, 2002, p.02). Além desses fatores, a interatividades, também é apontada como um dos fatores que auxilia na elevação da qualidade dos cursos de e-learning, por possibilitar a troca de conhecimentos e experiências no processos de ensino-aprendizagem mediado por NTIC.

GRÁFICO 11 – QUALIDADE DOS CURSOS DE E-LEARNING



Fonte: E-learning Brasil, 2006.

Quanto às melhorias necessárias indicadas pelas organizações destaca-se a necessidade de adequação de aspectos pedagógicos como: recursos motivacionais e carga informacional, citada por 49% por participantes da amostra pesquisada. Nesse sentido é fundamental perceber que “a EaD precisa ser realizada como educação e não como um simples processo de ensino” (FAGUNDES, 1996, p.20). Tal afirmação pode parecer óbvia, porém frequentemente destaca-se muito mais os aspectos tecnológicos da e-learning, do que os pedagógicos que devem orientar o processo. Focando as questões didático-pedagógicas, a educação a distância, e particularmente a e-learning, adquirem uma missão mais abrangente: a de formar, por meio de uma concepção epistemológica interacionista, um educando que seja entendido como sujeito do processo de construção de conhecimento, em interação com o grupo em um contexto de aprendizagem, e não meramente um reprodutor de informações, como ocorre na abordagem pedagógica tradicional. Acredita-se que é nessa dificuldade, de realizar efetiva inovação pedagógica que não se limite apenas aos artefatos tecnológicos, que reside a necessidade de melhoria dos aspectos didáticos citada na pesquisa.

As características de interface (25%) e a maior utilização de recursos multimídia (12%), também foram citados, representando 36% de respostas que se

ativeram mais aos aspectos de plataforma técnica para a realização dos cursos de e-learning. Cabe ressaltar que não se tratam de questões propriamente de tecnologia de software, uma vez de o projeto de um sistema para e-learning sempre deve estar subordinado a análise e orientação pedagógica constantes.

GRÁFICO 12 – MELHORIAS NECESSÁRIAS NOS CURSOS DE E-LEARNING

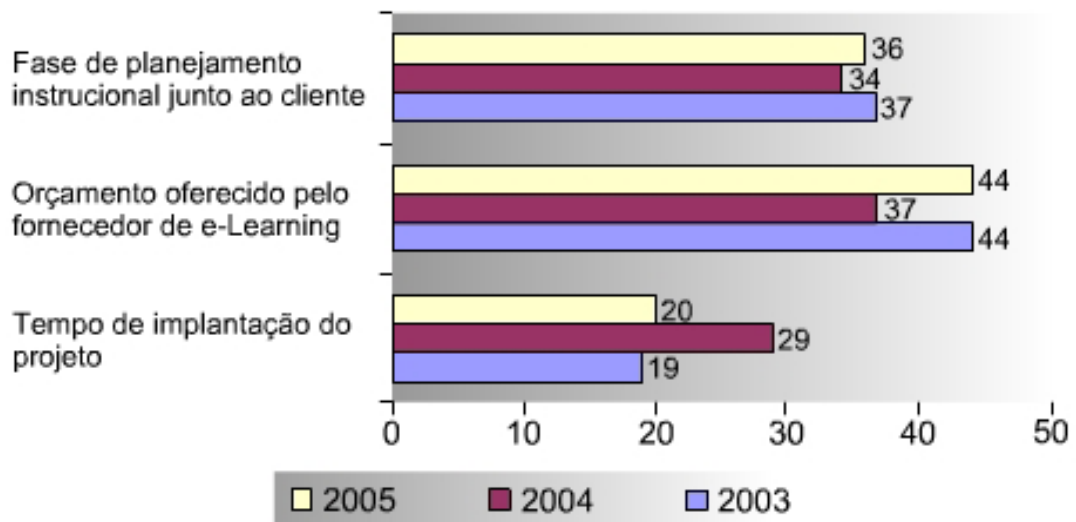


Fonte: E-learning Brasil, 2006.

A avaliação de aprendizagem e avaliação final, citado por 14%, levanta uma questão polemica nos contextos de EaD: como avaliar a distância? Com os ambientes de suporte à EaD baseados na *web* foram introduzidas novas possibilidades à EaD e à avaliação a distância. A esse respeito Otsuka e Rocha pontuam que:

Nos cursos à distância também existe essa busca por métodos de avaliação *online* que possibilitem a avaliação formativa do aluno, baseada no acompanhamento e orientação da participação destes no desenvolvimento de tarefas individuais ou em grupo. No contexto da Educação à Distância (EaD) este novo paradigma de avaliação tem relevância ainda maior por possibilitar a percepção do comportamento do aluno e favorecer a identificação de problemas. Por ser contínua, esta forma de avaliação permite também alguma forma de autenticação da identidade do aluno, pela familiarização com o estilo e habilidades do mesmo. (OTSUKA; ROCHA, 2002, p.35).

GRÁFICO 13 – IMPEDIMENTOS PARA TRANSFORMAR UM CURSO PRESENCIAL EM E-LEARNING



Fonte: E-learning Brasil, 2006.

Quando questionados sobre os empecilhos existentes para transformar um curso presencial em e-learning, nos anos de 2003 (44%), 2004 (37%) e 2005 (44%), o principal fator citado foi o orçamento do fornecedor de e-learning, destacando a inviabilidade financeira da proposta. Com relação à mensuração dos custos, Lisoni e Loyolla (2002) expõem que:

Os principais elementos, para análise de custos em EAD devem ser relacionados com a Implantação e Operação das Instituições de Ensino. É preciso definir os principais elementos de custos, e mais do que isto, há que se distinguir entre os investimentos de implantação e os custos de operação, para se ter um real perfil dos gastos em cada fase do ensino on-line. (p.13).

Outros aspectos ressaltados foram a fase de planejamento instrucional (36% em 2005) e o tempo de implantação do projeto (20% em 2005). De fato, a questão tempo/cronograma é uma fator que muitas vezes compromete o projeto de implementação de cursos de e-learning, devido à necessidade de detalhado planejamento técnico, de recursos pedagógicos e financeiros, além do tempo necessário para aprovação junto à instâncias governamentais.

O objetivo deste item da pesquisa foi identificar as principais exigências das organizações com relação à qualidade dos cursos desenvolvidos por fornecedores nacionais de conteúdo e-learning em que se ressaltaram as principais particularidades dessa modalidade educativa.

6.2 REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL ²¹

Fundada em 1995, a Secretaria de Educação a Distância surge sob a égide do discurso da promoção da qualidade e da equidade do ensino público, sustentando-se ainda pela perspectiva de acesso democrático às tecnologias no sentido de aproximar o cidadão das mesmas, comportando diversos programas dedicados à formação continuada de professores para a EAD ou por meio de sua metodologia.

A partir daí, observa-se a propagação de projetos e programas no âmbito na Secretaria de Educação a Distância tendo como foco a disseminação de novas tecnologias aplicadas ao ensino com o objetivo de ampliar o acesso, melhorar a qualidade e produzir novas situações de aprendizagem:

Segundo a definição do decreto 5.622 de 19.12.2005, a Educação a Distância é a modalidade educacional na qual:

a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p.01).

Por essa definição colocam-se as tecnologias de informação e comunicação como meio para realização de ações de educação a distância, instaurando a informática e os ambientes virtuais de aprendizagem como ferramentas, e dessa forma, a e-learning como forma de realização da educação a distância que detém a supremacia.

Os documentos legais que definem as políticas de educação a distância no Brasil são elaborados por equipes designadas pelo departamento de Políticas em Educação a Distância (DPED), que compõe a estrutura da Secretaria de Educação a Distância e suas competências constam no artigo 26 do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, a saber:

²¹ Informações adaptadas do site do Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância.

- I – planejar e coordenar ações visando à implementação e ao fomento de programas e projetos educacionais que utilizem métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino;
- II – promover estudos e pesquisas, bem como acompanhar as tendências e o desenvolvimento da educação a distância no País e no exterior, oferecendo assessoramento técnico-pedagógico a outras nações, quando solicitado;
- III – acompanhar a regulamentação da área, sugerindo aperfeiçoamentos sempre que necessário;
- IV – propor diretrizes e instrumentos para credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior e para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância;
- V- definir e propor critérios para aquisição e produção de programas de educação a distância, considerando as diretrizes curriculares nacionais e as diferentes linguagens e tecnologias de informação e comunicação; e
- VI – propor parcerias com secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal, com universidades, com organizações governamentais e não-governamentais e com associações da área para desenvolver programas e fortalecer a educação a distância no País.

Os fundamentos legais para a modalidade de educação a distância no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art.80), que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998). Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós-graduação lato e stricto sensu.

Como relação a oferta de cursos a distância de graduação e educação profissional em nível tecnológico, a instituição deve credenciar-se junto ao Ministério da Educação, solicitando autorização de funcionamento para cada curso a ser oferecido. O processo é analisado pela Secretaria de Educação Superior, por uma Comissão de Especialistas na área do curso em questão e por especialistas em educação a distância, e essa comissão emite um parecer que é encaminhado ao Conselho Nacional de Educação. Dessa forma tem-se que o trâmite é o mesmo aplicável aos cursos presenciais.

A qualidade do projeto da instituição é o foco principal da análise. Com a finalidade de orientar a elaboração de um projeto de curso de graduação a distância, a Secretaria de Educação a Distância elaborou o documento “Referenciais de qualidade para cursos de graduação a distância”, a fim de apresentar critérios de qualidade a serem seguidos e que serão foco de avaliação.

A possibilidade de realização de cursos de mestrado, doutorado e especialização a distância foi disciplinada pelo Capítulo V do Decreto n.º 5.622/05 e pela Resolução nº 01, da Câmara de Ensino Superior-CES, do Conselho Nacional de Educação-CNE, em 3 de abril de 2001.

O artigo 24 do Decreto n.º 5.622/05, tendo em vista o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei nº 9.394, de 1996, determina que os cursos de pós-graduação stricto sensu a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União e obedecem às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidos no referido Decreto.

No artigo 11, a Resolução nº 1, de 2001, também conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394/96, de 1996, estabelece que os cursos de pós-graduação lato sensu a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União e deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

6.2.1 Concepção e configuração da Educação a Distância

A legislação educacional traz concepções e orientações quanto a implementação da educação a distância nas instituições de ensino, passíveis de serem analisadas. O decreto nº 5.622 (ANEXO), de 19 de dezembro de 2005, conceitua educação a distância da seguinte forma:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores

desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.
(BRASIL, 2005b, Art.1)

Tal concepção destaca principalmente a tecnologia aplicada e a distância geográfica entre educador-educando, não destacando nessa definição aspectos pedagógicos essenciais à realização de processos de ensino-aprendizagem a distancia, como a adaptação didático-pedagógica dos recursos educacionais, material didático, linguagem e metodologia de ensino.

O artigo 80 da LDB regulamenta o incentivo do poder público à educação a distância conforme disposto abaixo:

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.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (BRASIL, 1996, Art.80).

O artigo prevê, dessa forma, a realização de atividades a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, o que parece ser um tanto vago e gera dúvidas, como por exemplo: que tipo de atividades a distância é pedagogicamente viável de ser realizada na educação infantil?

Cursos e programas a distância devem, segundo a legislação, programar encontros presenciais para a realização de avaliações, estágios, atividades práticas e apresentação de trabalhos de conclusão. Tal obrigatoriedade rompe a ilusão de que para se formatar um curso a distância basta ter o aparato de hardware e software. A instituição de ensino deve dispor também de infra-estrutura física para os momentos presenciais, como referendado no artigo 1º do decreto nº 5.622:

A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (BRASIL, 2005b, Art.1, § 1º)

Além dos momentos presenciais, os cursos a distância deverão compor a mesma carga horária dos respectivos cursos presenciais, não podendo oferecer uma formação abreviada: “Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial”. (BRASIL, 2005b, Art.3, § 1º). Os cursos da modalidade a distância também se relacionam aos cursos da modalidade presencial quanto ao aproveitamento de estudos, ambas as modalidades deverão aceitar os créditos obtidos em cursos correspondentes na outra modalidade, conforme segue:

Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor. (BRASIL, 2005b, Art.3, § 2º).

A legislação também faz referência aos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, analisados no item 6.3, definindo que o credenciamento e reconhecimento de instituição, cursos e programas a distância será pautado no disposto nesse documento:

O credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e a autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância (...) deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2005b, Art.7)

Uma das inconsistências do Decreto 5.622 encontra-se inserida no Artigo 20. Consta do mesmo que “os cursos ou programas somente poderão ser ofertados nos limites da abrangência definida no ato de credenciamento da instituição”. O que significa que a instituição só poderá matricular alunos em programas de EAD que residam dentro de sua área física de atuação. Tal

orientação contrária o princípio universal da EAD de nacionalização e até mesmo internacionalização dos cursos e programas. Mediante o estabelecido no decreto, a superação desse empecilho só pode acontecer por meio de criação de outras entidades ou cooperações interinstitucionais.

Destaca-se a maneira pela qual a legislação de EaD fere a autonomia universitária. A LDB, em seu Artigo 80, desrespeita a Constituição Federal, que assegura a autonomia das universidades em criar cursos, ou dizer que a EaD será realizada por: “instituições especificamente credenciadas pela União”. A EAD é uma modalidade de educação e, portanto, não pode receber tratamento diferenciado das demais modalidades de ensino. Desse modo, tanto a LDB como o decreto 5.622 não resistiriam a um questionamento judicial. Enquanto o Judiciário não julgar inconstitucional ou ilegal a matéria, as universidades terão que permanecer se submetendo a processos de credenciamento da União referenciados na legislação.

6.2.2 Traços Neoliberais das Políticas de EaD

A análise da legislação de EaD aqui empreendida demonstra a centralidade hegemônica das idéias neoliberais sobre a sociedade brasileira, verificada na conjuntura das políticas educacionais. As políticas educacionais de cunho neoliberal se expressam, segundo Gentili (1996), por duas formas básicas de intervenção: 1) necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares); 2) necessidade de articular e subordinar produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho.

Dentre as vinte conseqüências do neoliberalismo na educação apontas por Andrioli (2002), pode-se apontar pelo menos nove delas como presentes nas políticas e práticas de EaD:

- Formação menos abrangente e mais profissionalizante;
- Privatização do ensino;
- Aumento de matrículas, mais alunos atendidos pelo mesmo professor;
- Produtividade e eficiência empresarial (máximo resultado com o menor custo): não interessa o conhecimento crítico;
- Nova linguagem, com utilização de termos neoliberais na educação;
- Modismo da qualidade total (no estilo das empresas privadas);
- Mudança do termo “igualdade social” para “equidade social”, ou seja, não há mais a preocupação com a igualdade como direito de todos, mas somente a “amenização” da desigualdade;
- Privatização das Universidades;
- Parcerias com a sociedade civil (empresas privadas e organizações sociais).

A legislação cita por várias vezes a possibilidade de realização de convênios e parcerias, e até mesmo posiciona-se como sendo algo desejável. Como disposto no artigo 6 do decreto nº 5.622, abaixo:

Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional. (BRASIL, 2005b, Art.6)

O Artigo 12, em que são expostos os requisitos para o pedido de credenciamento de EaD, lista uma série de requisitos que devem constar dos processos de pedido de credenciamento. Ao todo são dez itens, com subdivisões, levando a um extenso e moroso processo. Há inserção de exigências (como o de regularidade fiscal) “consideradas ilegais por decisões do Poder Judiciário. Incorpora o que já consta normalmente de Portarias, entretanto invade competência dos Estados e do Distrito Federal” (ALVES, 2006, p.12) que podem, livremente, definir o que deve ser juntado no pedido formulado pelas entidades.

Ainda no artigo 12 é pontuado o seguinte no item nono: “apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas co-signatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância”. É exposto ainda que os pólos de EaD, “entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso”. (BRASIL, 2005b, Art.12).

O Artigo 26, do Decreto 5.622, fala em consórcios, parcerias, celebração de acordos, contratos e outros instrumentos similares:

As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares. (BRASIL, 2005b, Art.26).

Tal disposição dos artigos 6, 12 e 26, tendo em vista o já referido artigo 20 que limita a área de atuação da instituição, incentiva e até mesmo força, a celebração dessas cooperações para que existam os programas nacionais e internacionais de EaD. As parcerias podem ser válidas, mas também prejudiciais para alunos e instituições, portanto são necessários cuidados especiais para essa integração, conforme os resultados almejados e alcançados pela instituição de ensino.

Outro artigo que referenda e incentiva as parcerias e convênios é o artigo 27 que prevê o reconhecimento de diplomas emitidos no exterior por meio de revalidação:

Os diplomas de cursos ou programas superiores de graduação e similares, a distância, emitidos por instituição estrangeira, inclusive os ofertados em convênios com instituições sediadas no Brasil, deverão ser submetidos para revalidação em universidade pública brasileira, conforme a legislação vigente. (BRASIL, 2005b, Art.27).

Muitos desses convênios engessam as ações de EaD da IES, ferindo a autonomia universitária garantida por lei. Além disso, parcerias entre público-privado incentivam processo de privatização de ensino. Em algumas IES públicas os recursos

para área tecnológica foram barrados, obrigando a realização de convênios e levando a instituição a cobrar pelos cursos e programa de EaD.

A portaria ministerial nº 4.361 (ANEXO), aborda uma série de questões referentes ao processo de credenciamento e credenciamento de IES para realização de EaD. Tal portaria foca-se em explicitar o tramite burocrático, os documentos necessários, os valores a serem pagos e o software utilizado para o registro. O artigo 1º apresenta o sistema Sapiens/MEC e suas funções:

O SAPIEnS/MEC é um sistema informatizado que possibilita a inserção de documentos, despachos e relatórios nos respectivos processos, por meio da Internet com utilização de tecnologias de informação, de forma a permitir a interação entre as instituições de educação superior e os órgãos do Ministério da Educação, visando a tramitação dos processos, o acompanhamento e o controle. (BRASIL, 2004, Art.1, § 1º).

Além desse artigo, outros destinam-se a detalhar ainda mais as funcionalidades e atribuições do sistema SAPIEnS/MEC e a definir regras para sua utilização por parte das IES. Analisando o conteúdo e destinação da portaria percebe-se o caráter regulatório e tecnocrático que envolve sua redação e a normatização disposta.

Perdido em meio a arranjos burocráticos e operacionais encontra-se um artigo descontextualizado do restante e que parece buscar amenizar as demais disposições da portaria:

Os processos de credenciamento de instituições, autorização de cursos superiores e aumento de vagas, também deverão conter proposta específica com análise crítica e propositiva que atenda aos critérios de necessidade e responsabilidade social das instituições de educação superior, redução de desigualdades sociais e regionais, e ações afirmativas na promoção de igualdade de condições com vistas à inclusão social. (BRASIL, 2004, Art.3, parágrafo único).

As ditas “ações afirmativas”, de cunho universalista, nada mais são do que medida paliativas que não resolvem o problema em sua origem e não promovem a genuína inclusão social, pois não possibilitam a mobilidade social e a autonomia

do cidadão. Tratam-se de medidas compensatórias que transferem a educação para o campo da assistência social, não reduzem as desigualdades e não promovem igualdade de condições, uma vez que tornam os indivíduos dependentes, e ao findar o benefício deixam-nos em condições igual ou pior à anterior. Utilizando-se o ditado popular, que muito bem ilustra as conseqüências das ações afirmativas, tais programas “dão o peixe, porém não ensinam a pescar”.

6.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS IES: REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA CURSOS A DISTÂNCIA

O Ministério da Educação estabeleceu em 2003 ²² referenciais de qualidade para a autorização de cursos de graduação a distância (ANEXO). Segundo esse documento tem-se por objetivo orientar alunos, professores, técnicos e gestores de instituições de ensino superior para que possam “usufruir dessa modalidade educativa ainda pouco explorada no Brasil e empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos” (NEVES, 2003, p.03).

A base principal das práticas de qualidade nos projetos e processos de educação superior é garantir continuamente melhorias na criação, aperfeiçoamento, divulgação de conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e profissionais que contribuam para superar os problemas regionais, nacionais e internacionais e para o desenvolvimento sustentável dos seres humanos, sem exclusões, nas comunidades e ambientes em que vivem. Espera-se que essa base de qualidade apresente-se também em Cursos de Graduação a Distância para o que, os indicadores sugeridos a seguir podem colaborar. (NEVES, 2003, p.03).

Os referenciais foram construídos de maneira articulada e interdependente, em que a falha em um pode comprometer o bom desenvolvimento do todo. Portanto, para sua aplicação efetiva o MEC recomenda que as instituições adotem uma abordagem global na construção de seu projeto. Coloca-se ainda a observação de que os referenciais se assemelham ao que se determina para cursos presenciais. O que segundo Neves reflete o posicionamento de que, “com mais ou menos presença

²² Documento elaborado pela secretaria de EaD do MEC e organizado por Neves (2003).

em uma sala-de-aula, o que importa para o cidadão e para a sociedade brasileira é ter uma formação pautada em inquestionável padrão de qualidade”. (2003, p.03).

Os indicadores apresentados no documento “Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância” não constituem aparato legal, mas estabelecem orientações às Instituições e Comissões de Especialistas que forem analisar projetos de cursos de graduação a distância, constituindo-se assim em importantes critérios de avaliação.

São dez os itens básicos a serem observados pelas instituições que preparam programas de graduação a distância e que serão objeto de análise:

1. compromisso dos gestores;
2. desenho do projeto;
3. equipe profissional multidisciplinar;
4. comunicação/interação entre os agentes;
5. recursos educacionais;
6. infra-estrutura de apoio;
7. avaliação contínua e abrangente;
8. convênios e parcerias;
9. transparência nas informações;
10. sustentabilidade financeira.

Além desses aspectos, a instituição poderá acrescentar outros específicos que atendam a particularidades de sua organização e necessidades sócio-culturais características de sua clientela e região.

6.3.1 Compromisso dos Gestores

O gestor de uma instituição de ensino necessita ponderar quanto ao compromisso que significa da educação no Século XXI. Dentre os grandes desafios para a gestão da EaD está a necessidade de passagem de modelos historicamente

individuais para os grupais. A incorporação de novas tecnologias e a inauguração de ambientes virtuais de ensino-aprendizagem pode provocar mudanças no paradigma educacional, uma vez que a ênfase deixa de estar no professor e no processo de ensino e passa a estar no aluno, no processo de aprendizagem.

O processo decisório adequado e o envolvimento dos gestores são essenciais para o bom andamento de uma política de cursos a distância. Desse modo, cabe ao gestor:

- informar-se do potencial das tecnologias na educação presencial e a distância;
- avaliar com clareza o que é novo e o que é permanente em educação (tecnologias de ponta não eliminam a necessidade do domínio escrito e falado da língua; do desenvolvimento do raciocínio lógico; da aquisição dos conceitos matemáticos, físicos e químicos básicos; dos conhecimentos, competências, hábitos, atitudes e habilidades necessários para trabalhar e usufruir plena e solidariamente a vida);
- sensibilizar sua equipe para as mudanças necessárias;
- identificar, em conjunto com os profissionais da instituição, quais as áreas com maior probabilidade de sucesso para iniciar o processo de inserção das tecnologias nos cursos de sua instituição e sua oferta a distância;
- coordenar a definição de um plano de trabalho e seu cronograma;
- identificar possíveis parceiros nas áreas pública e privada;
- buscar financiamento para apoiar todas as ações que sejam necessárias, em especial: preparação e contratação de pessoal, aquisição de infraestrutura tecnológica, produção de materiais didáticos, desenvolvimento de sistemas de comunicação, monitoramento e gestão, implantação de pólos descentralizados, preparação da logística de manutenção e de distribuição de produtos. (NEVES, 2003, p.5).

Dentre as atribuições referidas para o gestor da IES destaca-se a orientação de “buscar financiamento” e “identificar possíveis parceiros nas áreas pública e privada”, caracterizando-se claramente como duas ações que levam a diminuição da autonomia da instituição e conduzem o processo à privatização das atividades na área de EaD. Observa-se em diversas instituições públicas a realização de convênios e parcerias com instituições privadas ou empresas para realização de ações de EaD, como destaca Batista (2002c):

O ensino a distância na década de 90 caracteriza-se pela ascendência dos interesses privados sobre os públicos. Presidida pela perspectiva de abarcar mercados educacionais periféricos é acionada por corporações transnacionais que se valem de instituições acadêmicas em estratégias de

marketing. Nucleando convênios, parcerias ou consórcios, instituições universitárias seculares transformam-se em plataformas de investimentos privados que visam conquistar o mercado educacional mundial. Formam-se grupos de investimento que confundem objetivos universitários com interesses mercantis de curto prazo. Administrações universitárias abraçam estratégias promocionais convertendo a excelência acadêmica em signo da inserção no mercado educacional (p.11).

Tal parceria público-privado é evidentemente percebida como implantação de uma medida neoliberal muito conhecida, quanto ao plano econômico: “equilibrar regulação e desregulação de uma economia mista, por meio de parcerias entre público e privado” (CHAUI, 1999, p.11).

6.3.2 Desenho do Projeto

Realizar um curso a distância não pode ser sinônimo de diminuição de tempo, de currículos e de programas. A elaboração de um curso a distância comprometido com uma perspectiva educacional emancipadora integra de maneira sistêmica e aprofundada os objetivos, currículos, conteúdos, fontes de pesquisa, discussões e reflexões. Desse modo, deve possibilitar ao educando o acesso a referenciais teórico-práticos que o levem a adquirir competências cognitivas, habilidades e comportamentos que viabilizem seu pleno desenvolvimento como ser humano, a qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania. Quanto ao desenho, ao projeto de ações a distância, Neves pontua que:

Programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância exigem administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos, que não são mera transposição do presencial. Ou seja, a educação a distância tem sua identidade própria. (...) Programas a distância podem, portanto, apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos, respeitando sempre o fato de que não podem abrir mão da qualidade em todo o processo. (2003, p.6).

Ressalta ainda que “quando se fala em flexibilidade da educação a distância, não se quer dizer eliminar objetivos, conteúdos, experimentações, avaliações”. Flexibilizar não significa adquirir uma postura reducionista, passar a abordar os conteúdo

superficialmente, nem fornecer uma formação abreviada. Mas “diz respeito ao ritmo e condições do aluno para aprender tudo o que se vai exigir dele por ter completado aquele curso, disciplina ou nível de ensino”. (NEVES, 2003, p.6). Uma proposta de formação a distância deve concentrar-se em encurtar distâncias possibilitando a formação de cidadãos/profissionais com a mesma qualidade dos cursos presenciais.

A concepção de um programa de e-learning envolve vários elementos como, ensino, aprendizagem, editoração, gerenciamento e comunicação. Portanto, os cursos virtuais devem caracterizar-se por um planejamento apropriado e pelo estabelecimento objetivo quanto à maneira de implementação do processo por meio das mídias a serem utilizadas.

6.3.3 Equipe Profissional Multidisciplinar

O conceito de multidisciplinaridade traz em seu significado o processo de recorrer-se a informações advindas de diversas áreas do conhecimento a fim de observar um determinado objeto ou vivenciar certa experiência, em que cada área contribuiu com conhecimentos próprios que serão integrados na reflexão e na busca por soluções. Segundo Japiassu (1976), a multidisciplinaridade ocorre quando "a solução de um problema torna necessário obter informação de duas ou mais ciências ou setores do conhecimento sem que as disciplinas envolvidas no processo sejam elas mesmas modificadas ou enriquecidas" (p.37).

No que se refere à atuação docente no contexto educacional a distância percebe-se que alguns pensam, equivocadamente, que cursos a distância têm a possibilidade de dispensar a intervenção e mediação do professor, sendo conduzida por tutores generalistas. Conforme Authier (1998) os professores no ambiente virtual de aprendizagem “são produtores quando elaboram suas propostas de cursos; conselheiros, quando acompanham os alunos; parceiros, quando constroem

com os especialistas em tecnologia abordagens inovadoras de aprendizagem” (p.31). Dessa forma, não só o acompanhamento docente é indispensável, como também de outros profissionais da área de gestão educacional, técnicos especializados em temáticas abordadas pelos cursos, especialista em tecnologia educacional e informática na modalidade e-learning, entre outros. Conforme o documento do MEC os programas de educação a distância precisam dispor de docentes com habilidades multidisciplinares, capazes de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular de articulado a procedimentos e atividades pedagógicas, inclusive interdisciplinares;
- c) identificar objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, audiografia etc., básicas e complementares;
- e) elaborar textos para programas a distância;
- f) apreciar avaliativamente o material didático antes e depois de ser impresso, videogravado, audiogravado, etc, indicando correções e aperfeiçoamentos;
- g) motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos;
- h) auto-avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de curso ou programa a distância;
- i) fornecer informações aos gestores e outros membros da equipe no sentido de aprimorar continuamente o processo; (NEVES, 2003, p.8-9).

Dentre as capacidades citadas, a maioria delas também devem ser presentes em cursos presenciais. Destaca-se, porém, que no contexto da educação a distância mediada por NTICs os professores precisam desenvolver habilidades para trabalhar, ensinar e aprender em mídias diversificadas e inovadoras.

6.3.4 Comunicação/Interatividade entre Professor e Aluno

O desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem em EaD permite a difusão de conteúdos de maneira prática e fácil, além de proporcionar a interatividade entre professor e aluno por meio de ferramentas de comunicação, como chat, fóruns e correio eletrônico. Cabe ressaltar ainda que o emprego destes ambientes possibilita o delineamento e modificação do curso pelo próprio docente,

o que é uma das vantagens quando comparado a outras mídias, como a televisão e o rádio, que mobilizam de uma equipe especializada e de uma emissora para sua transmissão, além de necessitar de um maior tempo de produção. Nesse sentido, para que a instituição assegure a comunicação/interatividade professor-aluno, orienta-se que:

- apresentar como se dará a interação entre alunos e professores, ao longo do curso a distância e a forma de apoio logístico a ambos;
- quantificar o número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos alunos;
- informar a previsão dos momentos presenciais planejados para o curso e qual a estratégia a ser usada;
- informar aos alunos, desde o início do curso, nomes, horários, formas e números para contato com professores e pessoal de apoio;
- informar locais e datas de provas e datas-limite para as diferentes atividades (matrícula, recuperação e outras);
- garantir que os estudantes tenham sua evolução e dificuldades regularmente monitoradas e que recebam respostas rápidas a suas perguntas bem como incentivos e orientação quanto ao progresso nos estudos;
- assegurar flexibilidade no atendimento ao aluno, oferecendo horários ampliados e/ou plantões de atendimento;
- dispor de centros ou núcleos de atendimento ao aluno –próprios ou conveniados – inclusive para encontros presenciais;
- valer-se de modalidades comunicacionais sincrônicas como teleconferências, *chats* na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes e alunos;
- facilitar a interação entre alunos, sugerindo procedimentos e atividades, abrindo *sites* e espaços que incentivem a comunicação entre colegas de curso;
- acompanhar os profissionais que atuam fora da sede, assegurando a esses e aos alunos o mesmo padrão de qualidade da matriz;
- orientar todos os profissionais envolvidos no programa e organizar os materiais educacionais de modo a atender sempre o aluno, mas também a promover autonomia para aprender e para controlar o próprio desenvolvimento;
- abrir espaço para uma representação de estudantes que estudam a distância, de modo a receber *feedback* e aperfeiçoar os processos. (NEVES, 2003, p.9-10).

Na relação professor-alunos encontra-se a integração cognitivo-afetiva que é da qual derivam as particularidades inerentes a cada sujeito, ao mesmo tempo em que tais particularidades também influenciam essa integração. Tal entendimento traz uma maior compreensão de como articular recursos a fim de tornar mais bem-sucedido o processo ensino-aprendizagem. A relação pedagógica é a que se constitui nas interações professor-aluno em sala de aula e

fora dela, por meio do uso de mídias, como na educação a distância, trata-se portanto de uma interação complexa, mediada por fatores sociais, cognitivos, culturais, éticos e individuais diversos.

6.3.5 Recursos Educacionais

Os recursos educacionais para educação a distância devem ser concebidos a partir de diversas tecnologias a fim de possibilitar a capacitação, aprimoramento e apoio motivacional aos educandos. Tais recursos integram características básicas como: interatividade, flexibilidade, realização de avaliações disparadas pelo próprio sistema (reforço e feedback), estatísticas de desempenho, dentre outros.

Para que a troca dialógica de conhecimentos e a aprendizagem em EaD seja mais efetiva, deve-se produzir recursos educacionais variados, atentando aos aspectos afetivos e à necessidade de aproximação entre os sujeitos participantes do processo de aprendizagem (discentes, docentes, gestores, tutores, programadores, etc).

Sabe-se que a vivência com cursos presenciais não basta para garantir a qualidade da educação a distância. Nesse modo, a produção de materiais nas mais diversas mídias atende a critérios específicos. Quanto a isso Neves afirma que:

A experiência em cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade de materiais educacionais que serão veiculados por diferentes meios de comunicação e informação. Cada recurso utilizado - material impresso, vídeos, programas televisivos, radiofônicos, videoconferências, páginas Web e outros - tem sua própria lógica de concepção, de produção, de linguagem, de uso do tempo. Seu uso combinado deve ser harmônico e traduzir a concepção de educação da instituição de ensino, possibilitando o alcance dos objetivos propostos. (2003, p.10).

Os recursos didático-pedagógicos devem expressar os objetivos do curso, dar suporte aos conteúdos e visar o alcance dos resultados traçados. A linguagem utilizada nos recursos deve ser adaptada ao público, bem como a apresentação gráfica, que deve ser atrativa e motivar o educando. Ao serem utilizadas diferentes

mídias, as mesmas deverão estar articuladas, formando um todo coeso e eliminando possíveis arestas. A relação teoria-prática constitui-se como pano de fundo dos recursos, entendida como estratégia de ensino-aprendizagem em uma perspectiva educacional significativa e articulada com o mundo do trabalho.

6.3.6 Infra-estrutura de Apoio

Os recursos para a efetivação da educação a distância ultrapassam a mobilização de recursos educacionais e humanos, exigindo a instalação de infraestrutura material e tecnológica avançada. A infra-estrutura física e logística de funcionamento inclui a aquisição de equipamentos eletrônicos para transmissão e recepção de dados, montagem de rede de informática e de laboratórios de última geração. A infra-estrutura de apoio representa um significativo investimento para a instituição a fim de proporcionar a todos os envolvidos no processo recursos tecnológicos apropriados, prevendo também a extensão de território a ser alcançado. Na construção de um programa ou curso a distância, a instituição deverá:

- indicar e quantificar os equipamentos necessários para instrumentalizar o processo pedagógico e a relação proporcional aluno/meios de comunicação;
- dispor de acervo atualizado e representativo de livros e periódicos, acervo de imagens, áudio, vídeos, *sites* na Internet, à disposição de alunos e professores;
- definir política de reposição, manutenção, modernização e segurança dos equipamentos da sede e dos pólos ou núcleos descentralizados;
- adotar procedimentos que garantam o atendimento a cada aluno, independente do local onde ele esteja (por exemplo: confeccionar embalagens especiais para entrega e devolução segura dos livros, periódicos e materiais didáticos);
- definir onde serão feitas as atividades práticas em laboratórios e os estágios supervisionados, inclusive para alunos fora da localidade, sempre que a natureza e currículo do curso exigir;
- oferecer, sempre que possível, laboratórios, bibliotecas e museus virtuais bem como os muitos recursos que a informática torna disponível;
- organizar e manter os serviços básicos, como: a) cadastro de alunos e de professores; b) serviços de controle de distribuição de material e de avaliações; c) serviço de registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo aluno, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais; d) serviço de manutenção dos recursos tecnológicos envolvidos;

- designar pessoal de apoio para momentos presenciais e de provas;
- selecionar e capacitar pessoal dos pólos ou núcleos para atendimento ao aluno, inclusive os que ficam fora da sede. (NEVES, 2003, p.12).

Semerene (2006) ao citar uma entrevista com o o secretário de Educação a Distância do Ministério da Educação, Ronaldo Mota, ressalta que a principal carência do Brasil em EaD refere-se à infra-estrutura tecnológica. No que se refere a conteúdos, criatividade o Brasil já adquiriu *know-how* internacional. A carência brasileira encontra-se em possuir “infra-estrutura tecnológica de banda larga, laboratórios de informática. Para solucionar o problema, a solução é fazer consórcios, parcerias com municípios e estados porque a União não tem recurso suficiente” (SEMERENE, 2006, p.12), referendo aqui o que será exposto no item 6.3.8.

6.3.7 Avaliação de Qualidade Contínua e Abrangente

“A complexidade da ação educativa, sua estreita vinculação com a prática social e cultural, sua multiplicidade de aspectos que se traduzem em variáveis socioculturais, sócio-políticas, socioeconômicas, psicossociais” (SARAIVA, 1995, p.26). Em consonância com estas variáveis consideram-se ainda as características individuais, de docentes e discentes, que se relacionam por meio de mediações.

Por se tratar de uma modalidade educacional diferenciada, que contempla diversos desafios e inovações, os cursos a distância, necessitam ser avaliados continuamente, de maneira abrangente e sistemática. Segundo o documento do MEC, “duas dimensões devem ser contempladas na proposta de avaliação: (1) a que diz respeito ao aluno e (2) a que se refere ao curso como um todo, incluindo os profissionais que nele atuam” (NEVES, 2003, p.13).

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem do aluno deve considerar seu ritmo e ajudá-lo a desenvolver graus ascendentes de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Mais que uma formalidade legal, a avaliação deve permitir ao aluno sentir-se seguro

quanto aos resultados que vai alcançando no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação do aluno feita pelo professor deve somar-se à auto-avaliação, que auxilia o estudante a tornar-se mais autônomo, responsável, crítico, capaz de desenvolver sua independência intelectual. A avaliação responsável é fundamental para que o diploma conferido seja legitimado pela sociedade. (NEVES, 2003, p.13).

Em qualquer nível ou modalidade educativa é preciso superar os modelos unidirecionais e fragmentados de avaliação, em especial na educação a distância, visando superar a prática simplificadora de classificação dos resultados avaliativos em: sucesso ou fracasso. Os modelos quantitativos de coleta e análise de dados não são, isoladamente, apropriados para avaliar em educação a distância. Faz-se necessário um enfoque de complementação, em que elementos quantitativos e qualitativos sejam integrados a fim de viabilizar uma efetiva aproximação do contexto a ser avaliado.

Segundo Saraiva (1995) avaliação deverá considerar inúmeros aspectos de um projeto de educação a distância como: “A aprendizagem do aluno distante; O ensino ministrado à distância; Os meios utilizados e sua adequada aplicação; O funcionamento do sistema de comunicação; O desempenho institucional das instâncias responsáveis pelas etapas do projeto”. (p.29).

Analisando-se os modelos tradicionais de avaliação é possível extrair duas importantes lições. A primeira diz respeito à relevância da avaliação como ferramenta sistemática de prevenção e superação de erros e maximização de potencialidade no processo educativo. A avaliação enquanto instrumento planejado, torna-se uma atividade e atribuição de todos os agentes, portanto, não pode ser realizada isolada da execução e acompanhamento das ações. A segunda lição se refere ao caso específico da educação a distância, em que muitas vezes ocorre a centralização decisória, em que se utiliza de relações de poder que influenciam erroneamente em projetos de EaD. (SARAIVA, 1995).

Saraiva (1995, p.38) destaca que “avaliar não é um requinte, nem é a construção de um álibi. É, e será sempre, um processo responsável de construir

sucessos que, em educação em geral e, particularmente, na educação a distância”, visando elevar a qualidade do ensino-aprendizagem e, por conseqüência, promovendo o acesso e aprimoramento do exercício da cidadania.

6.3.8 Convênios e Parcerias

O processo de implantação de cursos a distância absove um grande investimento financeiro, logístico e humano, com infra-estrutura tecnológica, profissionais qualificados, material didático e serviços de apoio e manutenção. Para que a instituição arque com estes custos o MEC sugere o estabelecer parcerias:

É aconselhável a celebração de convênios, parcerias e acordos técnicos com e entre universidades, instituições de ensino superior, secretarias de educação, empresas privadas e outros, de forma a garantir elevado padrão de qualidade ao curso e legitimidade ao certificado ou diploma oferecido. (NEVES, 2003, p.14).

Tais convênios que à primeira vista podem parecer inocentes e desejáveis, podem mascarar a verdadeira intenção de estabelecer políticas neoliberais na educação superior por meio da educação a distância. Muitas universidades públicas passaram de receber verbas escassas para investir em tecnologia educacional, abrindo uma prerrogativa para a celebração de parcerias, levando ao sucateamento de seus equipamentos e laboratórios, chegando-se a um ponto de abandono em que as parcerias se tornaram a única alternativa para a continuidade e ampliação das ações. Um documento da ANPED revela seu posicionamento quanto à reforma da educação superior em curso, expressando a preocupação com o caráter empresarial e privatizante que muitas políticas educacionais vem assumindo:

Entende-se que tais políticas devam coibir a privatização indireta das instituições de ensino superior pública, privatização que pode ocorrer pela introdução de mecanismos de administração e gerenciamento empresariais, especialmente para a busca de recursos junto ao mercado, isso porque a formulação de contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultoria, entre outros procedimentos, abrem caminho para a transformação dos produtos da educação superior – em especial, os vinculados à educação a distância – em mercadorias, em bens privados. (ANPED, 2005, p.23).

Esses acordos ocorrem também com organismos e instituições internacionais, aprofundando a desnacionalização da educação, especialmente da educação superior. Esse processo é essencial para a expansão do capital internacional e se efetiva, segundo Lima (2004), por meio de três estratégias políticas básicas. Primeiro, pela constituição de “parcerias entre empresas educacionais e universidades com sede nos Estados Unidos e universidades latino-americanas”. Em segundo lugar, pela “expansão das universidades corporativas criadas pelas empresas para formação e (re)qualificação dos trabalhadores em seus locais de trabalho e com um conhecimento dirigido para os interesses imediatos das empresas”. E a terceira estratégia, é evidenciada pela “articulação de um mercado educativo, especialmente através das universidades na América Latina”, em que dentre as principais estratégias encontra-se a “utilização da educação à distância, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais parceiras de universidades norteamericanas e européias”. (LIMA, 2004, p.11-12).

Não se pretende defender uma postura radical de que qualquer tipo de parceria ou relação de instituições de ensino superior públicas com organismos privados deva ser ferrenhamente combatida. Cabe porém refletir sobre a natureza dessas relações no contexto atual, em que se percebe a predominância de processos de privatização e descaracterização da educação como bem público e direito de todos.

6.3.9 Transparência nas Informações

À primeira vista pode parecer descomplicado estudar à distância por meio de um curso de e-learning, mas na realidade não é, pois trata-se de um contexto que exige uma nova postura por parte do educando, que inclui: autonomia, disciplina, auto-motivação, organização do tempo, domínio de leitura e interpretação em diversas linguagens e conhecimentos de informática, perfazendo

um conjunto complexo de habilidades que o aluno necessita dar conta e que por isso devem constar nas informações dadas para o aluno ao contatar o curso.

Nesse contexto altas taxas de evasão decorrem da falta de informação prévia, prejudicando tanto os alunos como a instituições. Tanto a publicidade veiculada, como o edital de cursos a distância têm o papel de esclarecer ao público interessado e devem:

- informar os documentos legais que autorizam o funcionamento do curso;
- estabelecer direitos que conferem e deveres que serão exigidos: a) pré-requisitos para ingresso; b) número ideal de horas que o aluno deve dedicar por dia/semana aos estudos; c) tempo limite para completar o curso; d) necessidade de deslocamentos para provas, estágios ou laboratórios e locais onde serão realizadas; e) preço e condições de pagamento; f) quais os custos cobertos pela mensalidade e que outros custos os alunos deverão arcar durante o programa; g) materiais e meios de comunicação e informação e outros recursos que estarão disponíveis aos alunos; h) no caso de cursos *on line*, indicar as características mínimas que o equipamento do aluno deve ter; i) modos de interação e de comunicação oferecidos para contato com o professor orientador ou tutor; j) condições para interromper temporariamente os estudos; k) informações sobre como poderá ser abreviada a duração do curso, para alunos que tenham demonstrado extraordinário aproveitamento nos estudos, conforme prevê o artigo 47, parágrafo 2º da Lei 9.394/96. (NEVES, 2003, p.15)

Todas essas informações, ao serem esclarecidas ao público alvo da ação de EaD, poderão evitar desencontros e mal-entendidos no processo de matrícula e no desenrolar do curso.

6.3.10 Sustentabilidade Financeira

O contingente de recursos financeiros a ser investido em educação a distância é grande e precisa ser minuciosamente pensado e projetado, para que não ocorra o interrupção do curso antes de seu término por falta de recursos, prejudicando a instituição e os alunos. Segundo o MEC, para que um programa de educação a distância possa ser oferecido com alto grau de segurança, a instituição deverá:

- desenvolver uma projeção de custos e de receitas realista, levando em consideração o tempo de duração do programa, todos os processos necessários à implementação do curso e uma estimativa de evasão;
- considerar os processos de recuperação e aceleração de estudos e as avaliações extraordinárias - se houver - e seu impacto na previsão de receitas;
- considerar a necessidade de revisão e reedição de materiais didáticos e de reposição, manutenção e atualização de tecnologia e outros recursos educativos;
- prever os gastos e investimentos na sede e nos pólos ou núcleos fora da localidade;
- divulgar qual a política e procedimentos a serem adotados pela instituição em caso de evasão elevada, de modo a garantir a continuidade e qualidade do curso para os alunos que permanecem no processo. (NEVES, 2003, p.15).

A sustentabilidade financeira e orçamentária é um dos fatores analisados detalhadamente pela comissão do MEC ao avaliar a proposição de um novo curso ou programa à distância, e inclui a previsão de gastos que vão desde a remuneração de profissionais e aquisição de materiais didáticos, até custos referentes a tempo e equipamentos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a evolução das tecnologias da informação e comunicação inauguram possibilidades para a prática da educação a distância nas instituições de ensino superior. Entretanto, destaca-se que a simples absorção de tecnologias avançadas não garante, por si só, a qualidade da proposta pedagógica que se deseja operacionalizar. Dessa forma, é preciso refletir quanto à importância das questões didático-pedagógicas na modalidade educacional a distância, no que se refere a:

- **Formação de professores:** estudar e rever suas didáticas e metodologias, trabalhar novas relações de poder entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a distância;
- **Trabalho multidisciplinar:** em virtude da diversidade da equipe que interage na produção de cursos e programa a distância;
- **Formação cultural para autonomia e apoio do aluno:** que é desejável que ocorra desde a graduação e, posteriormente, pode contribuir para o sucesso da prática educativa a distância (LITWIN, 2001).

A inclusão da modalidade de educação a distância em uma instituição de ensino superior requer um planejamento estratégico de implantação que deve iniciar-se anteriormente à capacitação do corpo técnico, dos funcionários e de outros envolvidos. O processo de implementação pode ser iniciado por intermédio da discussão e compreensão dos dirigentes, coordenadores e administradores das IES, com a finalidade de refletir sobre o processo e as novas metodologias nascidas na prática dessa modalidade de educação na instituição.

Promover a prática da educação a distância significa reconhecer a necessidade de modificações em vários aspectos da instituição. Desse modo, a participação ativa dos gestores é fundamental para sua efetivação.

Se a educação a distância é construída em uma instituição separada dos contextos educativos, cria-se uma lacuna entre as ações docentes na modalidade presencial em relação às ações realizadas por meio da modalidade à distância. Por essa razão, os núcleos institucionais de educação a distância devem vincular-se profundamente às atividades de ensino, pesquisa e extensão promovidas pela IES.

Outra questão relevante referente ao planejamento e aplicação de cursos e programas de educação a distância está na superação do determinismo tecnológico que permeia o discurso de muitos profissionais quanto a essa modalidade educativa. Muitos pensadores apontam as evoluções técnico-científicas como protagonista do processo de transformação social. Percebem a tecnologia como um fator independente e autônomo às intervenções daqueles que configuram e fomentam sua produção e utilização, “alheia às relações de poder e, portanto, como algo supra-social que se reproduz em uma abordagem ingenuamente otimista e voluntarista do determinismo da revolução tecnológica” (QUADROS, 1999, p.31).

Sabe-se que a tecnologia é um dos fatores que provocam transformações sociais e no comportamento humano. A crítica ao determinismo tecnológico não pretende desconsiderar a grande importância dos meios de comunicação e informação atuais, mas refletir sobre os contextos em que o uso dessas tecnologias torna-se um fim em si mesmo, em que a ferramenta torna-se mais importância que o conteúdo a ser transmitido.

Questiona-se, com relação à revolução tecnológica viabilizada pela informática e pela *internet*, se é possível desenvolver uma sociedade que seja, ao mesmo tempo, apoiada em informática e telecomunicações, e que por outro lado seja democrática e participativa, em que se consiga descentralizar o controle político e atingir a igualdade. O caminho para atingir tal utopia está pautado nos esforços coletivos da sociedade para ultrapassar os obstáculos e desigualdades a que está

sujeita, e não no determinismo tecnológico que automatiza os efeitos sociais e acredita que os benefícios devam ocorrer por si só.

Grande parte dos gestores das IES fundamentam seus discursos no determinismo tecnológico em função do lucro, o que tem afastado a atividade docente das possibilidades que a *internet* e os ambientes virtuais de aprendizagem propiciam, como se o impacto estivesse predeterminado. A tecnologia educacional utilizada não pode determinar a metodologia de ensino, ao contrário, a comunidade educacional, o perfil do grupo e o contexto educacional global e específico é que devem guiar o desenvolvimento tecnológico em EaD. As divergências quanto ao desenvolvimento da EaD podem ser explicadas por duas razões principais:

- Primeira, a fonte de inovação mudou do conhecimento docente para a gestão institucional. As experiências anteriores dos professores baseadas em tecnologias baratas priorizavam o sucesso pedagógico. O estágio atual, dominado pelas técnicas administrativas, se baseia na eficiência e no lucro. Financeiramente se aplica muito na aquisição de equipamentos, redes e *softwares* sofisticados, apostando-se no investimento em tecnologia que resultará em economia na construção de edifícios e pagamento de salários.
- Segunda, a natureza da inovação mudou da comunicação verbal e textual para a programação educativa informatizada. As práticas significativas com EaD requerem interação humana, que em sua maior parte está baseada em expressão oral e escrita. Para adequar-se a esse contexto muitos ambientes virtuais utilizam-se de textos interativos e recursos multimídia que cumprem os objetivos pedagógicos propostos pelos docentes.

Não se pode negar que esta nova conjuntura econômica associada aos avanços nas tecnologias da comunicação é que mais tem pesado para que administradores e gestores das políticas públicas se inclinem em direção à EAD.

Termos como reestruturação, flexibilização, privatização, liberdade, internacionalização, ajuste fiscal, reformas, abertura econômica, são comumente utilizados no cotidiano e fazem parte do repertório neoliberal. A política ideológica e econômica neoliberal direciona a gestão das políticas educacionais e das instituições de ensino direcionando-as para a mercantilização da educação. Levando a cabo os intentos neoliberais, os organismos internacionais “não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exercem atualmente uma função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal que estão levados a cabo em nossos países” (GENTILI, 2001, p.29).

Autores como Gentili utilizam o termo “mcdonaldização” para caracterizar o processo de reestruturação e a “transferência dos princípios que regulam a lógica de funcionamento dos *fast foods* a espaços institucionais cada vez mais amplos na vida social do capitalismo contemporâneo” (1996, p.16). A “mcdonaldização” das instituições de ensino se materializa por meio de diversas estratégias e trata-se de uma metáfora que caracteriza os modelos dominantes de reestruturação educacional implantados pelas administrações neoliberais.

O projeto de desenvolvimento neoliberal define um conjunto de artifícios visando transferir a educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado, em que as instituições de ensino devem ser vistas como empresas produtoras de serviços educacionais. A política educacional neoliberal proposta e implementada propõe que as instituições educacionais funcionem como empresas que disponibilizam no mercado seus produtos e serviços, satisfazendo às normas de controle da qualidade e da produtividade. Nesse contexto de mercado nasce a necessidade de competitividade frente a concorrência, e nesse sentido a ideologia neoliberal fornece suporte por meio de mecanismos de flexibilização da oferta, desregulamentação e livre escolha dos consumidores no segmento educacional.

Por meio do processo de “mcdonaldização” educacional, a formação de professores é configurada em pacotes pré-estabelecidos de treinamento, de maneira centralizada e sem a participação dos docentes na definição de objetivos e conteúdos. Além disso, esses treinamentos tipo *fast food* possibilitam a flexibilidade e a transferibilidade, podendo ser aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações, o que é maximizado pelos novos recursos surgidos com a EaD. O processo de terceirização pedagógica e administrativa também se apresenta como tendência refletida pelas reformas neoliberais no contexto educacional e ocorre freqüentemente em programas de EaD, em que tutores sem vínculo sólido com a instituição são contratados para gerenciar virtualmente turmas a distância.

Considerando os aspectos anteriormente abordados, chega-se às seguintes considerações com relação aos impactos das mudanças no mundo do trabalho sobre a educação a distância e os desafios para a política educacional no Brasil:

- A racionalidade financeira/empresarial orienta as políticas educacionais sendo difundida pelo neoliberalismo e decorrente da globalização. Os principais valores por ela defendidos são a eficiência viabilizando a competitividade e o lucro e a produtividade como metas e recompensas a serem alcançadas;
- Guiada por essa racionalidade a educação é entendida como um bem de consumo e fonte de lucro, tornando-se assim, acessível a uma limitada parcela da sociedade, seguindo a tendência de progressiva seletividade e elitização do conhecimento. Como conseqüências tem-se um panorama trágico para a maioria da sociedade: desigualdade, exclusão, analfabetismo, desemprego, violência e miséria;
- A educação faz parte do contexto sócio-político e não tem como ficar fora dele, mas não pode ser subjugada por ele, pois deve, antes de tudo, transformar a realidade, contribuindo para a emancipação dos sujeitos em busca da construção de uma sociedade mais justa;

- A escola deve romper com o papel histórico de reprodução da sociedade classista, mas ser uma instância efetiva de produção, apropriação e socialização do saber. Para que isto aconteça, é preciso uma reorganização curricular, possibilitando à classe dominada fazer valer seus direitos e ter acesso as mesmas chances que a classe dominante;
- Educação de qualidade é aquela que promove a cidadania, visando a superação das desigualdades sociais e a democratização real do Estado;
- Os caminhos para reverter o quadro atual passam pelo desafio de uma redistribuição da renda, de igualdade de direitos e deveres, e na igualdade de oportunidades. A efetivação dessa nova realidade passa pela construção de um projeto político que contemple as reais necessidades da parcela excluída da população.

A conjuntura de fatores resultantes da implementação de políticas neoliberais conduzem ao aumento da pobreza e da exclusão levando à conformação de uma sociedade estruturalmente dividida, na qual o acesso e permanência em instituições educacionais de qualidade transforma-se em um privilégio do qual desfrutam as minorias. A discriminação educacional articula-se desta forma com os profundos mecanismos de discriminação presentes na sociedade brasileira, em que a educação funciona como instrumento de perpetuação da exclusão.

A grande carência da política social e educacional brasileira está na definição de políticas que, sem subordinação, delineiem o que se necessita como nação, os objetivos como cidadãos e cidadãs e o lugar do país no cenário mundial. Na ausência de uma articulação dessa natureza, que é complexa, porém bastante urgente, os problemas sociais e educacionais se agravam, pois as medidas adotadas são em linhas gerais parciais e burocráticas.

As possibilidades estabelecidos para as políticas sociais, em meio da ordem capitalista vigente, advém de relações mercadológicas que se mantêm por meio de relações de poder e de dominação. Diante disso, emerge a importância de desenvolver “embates cotidianos e de se retomar a luta pela democracia para garantir a defesa de direitos fundamentais, como saúde, educação e cultura” (FRIGOTTO, 1999, p. 17), uma vez que o modelo de acumulação flexível mostra-se incapaz de atender às questões referentes às relações sociais e aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Dados de inclusão digital**. Disponível em: www.abed.org.br. Acesso em: 08 set. 2005.
- ABTG. Associação Brasileira de Tecnologia Gráfica. **A Evolução do E-learning no Mundo**. São Paulo: Academia de Estratégia e Tecnologia da Indústria Gráfica, 2006.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Ago.2001.
- ALBUQUERQUE, Tércio Waldir de. **Entendendo a Globalização e sua influência nos Blocos Econômicos**. campo Grande: UNIDERP, 2003.
- ALONSO, Kátia. Novas tecnologias e formação de professores. In: PRETTI, Orestes. **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE; UFMT, 2000.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional Brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.8, n.1, p.77-89, jan-jun/2002.
- ALVES, Giovanna. **Ciberespaço como virtualização em rede: a Internet como objetivação espectral do capital**. Marília: UNESP, 2002.
- ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.
- ALVES, João Roberto Moreira. **Os reflexos da nova regulamentação da educação a distância nas escolas de educação básica e superior e nas instituições de pesquisa científica e tecnológica**. Rio de Janeiro: IPAE, 2006.
- AMORIM, Joni de Almeida. **Softwares para Educação via Internet e a Exclusão Digital no Brasil**. Campinas: Unicamp/ABED, 2001.
- ANDERSON, Pierre. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E., GENTILLI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p.09-23
- ANDERSON, Pierre. (et al). A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In: SADER, Emir & GENTILE, Pablo (org). **Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 139-180.
- ANDRIOLI, Antonio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano 2, nº13, Junho de 2002.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Posicionamentos da ANPEd sobre a reforma da educação superior em curso. **Revista Brasileira de Educação**, nº 28, Rio de Janeiro, Jan./Apr. 2005

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Ed. Boitempo 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaios sobre as metamorfoses a centralidade do mundo do trabalho. 7.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

APPLE, Michael W. Justificando do Neoliberalismo: moral, genes e política educacional. In: SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação Curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

AUTHIER, Michel. **Le bel avenir du parent pauvre**: apprendre à distance. Paris – France: Hors-série, 1998.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 2^a ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BAGGIO, Rodrigo. **A sociedade da informação e a infoexclusão**. Revista Ciência da Informação, v. 29, n.2, Brasília: maio/ago, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Exame Anual de 2000 da Eficácia do Desenvolvimento**. Departamento de Avaliação de Operações. Washington, D.C.: 2001. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/html/oed>>.

BARROS, Aidil Jesus Paes. LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia**: um guia para a iniciação científica. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BARBOSA, Maria Lúcia Marangon. **Utilizando o Computador como Ferramenta Pedagógica para Vencer a Resistência do Professor**. Florianópolis: UFSC, 2002.

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

BATISTA, Wagner Braga. **Educação a distância**: ampliar ou superar distâncias? Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002b.

BATISTA, Wagner Braga. **Educação a distância e o refinamento da exclusão social**. Curitiba: Conecta, 2002c.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, Sari A. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn & Bacon, 1982.

BOHADAMA, Estrela. **O terceiro milênio e a reconfiguração da Humanidade: ética, educação e cultura**. Rio de Janeiro: Estácio de Sá, 2002.

BONETI, Lindomar Wessler. **O silêncio das águas**: políticas públicas, meio ambiente e exclusão social. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Termo de Adesão da Universidade Virtual Pública do Brasil**. Brasília: MEC, 23 ago. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultural. **Resolução CNE/CES Nº1, de 03 de abril de 2001**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultural. **Portaria Nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, Ministério do Turismo. Departamento de Programas Regionais de Desenvolvimento do Turismo. **Alívio da pobreza no Brasil: reflexões e perspectivas**. Brasília: out./2005a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultural. **Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Brasília: MEC, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultural. Secretaria de Educação a Distância. **Legislação de Educação a Distância**. Brasília: MEC/SEED, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultural. **Universidade Virtual Pública do Brasil**. Disponível em: <http://www.unirede.br/>. Brasília: MEC/UNIREDE, 2006.

BUTLER, Eamont. **Hayek e as idéias políticas e econômicas do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

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

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Alda M. D. A. Educação a distância e formação de professores: limites e possibilidades. In: CABRAL NETO, Antônio (org.). **Política Educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p.97-124.

CEPAL. **Transformación productiva con equidad**. Santiago: CEPAL, 1990.

CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago: CEPAL, 1992.

CEPAL. **Capacitación en América Latina: Algunos desarrollos recientes, comparaciones internacionales y sugerencias de política**. Santiago de Chile: CEPAL, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Fantasia da Terceira Via. **Jornal Folha de São Paulo**, 19 dez.1999.

COMBLIN, José. **O neoliberalismo**: ideologia dominante na virada do século. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Bando Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998. p.75-124.

COUTINHO, Roberto Quental. **Diretrizes para a formação de professores**: concepções e implementação. XVI Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. João Pessoa: For Grad, 2002.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Novas Tecnologias na Sala de Aula**: Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora?. In: IX Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino, 1998, Águas de Lindóia. Anais do IX ENDIPE. São Paulo: USP, 1998. p.199-216.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

DIAS, M. R. A. **Educação Superior**: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? Reunião de reitores de universidades públicas ibero-americanas. Porto Alegre: 2002.

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

E-LEARNING BRASIL. **Pesquisa do perfil das iniciativas de e-Learning no Brasil 2005/2006**. São Paulo: E-learning Brasil, 2006.

FAGUNDES, Léa da Cruz. Educação a distância e as novas tecnologias. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 132/133, p.20-23, 1996.

FARIA, José Henrique de. **Economia política do poder**. Curitiba: Juruá, 2004.

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

FERRER, Aldo. A Argentina e a globalização. **Estudos Avançados**, vol.16, nº44, São Paulo Jan./Apr. 2002.

FERRETTI, Celso João. **Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil**: Anos 90. **Educação & Sociedade**, n. 59. Campinas: p.225-269, 1997.

FONSECA, Marília. **Banco Mundial e a Educação**: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**. v.24, n.1, p.37-68. São Paulo: USP, jan./jun.,1998.

FORMAN, David. Carreiras em e-Learning: O próximo passo. **E-learning Circuits**, ano 2, n.21, dezembro 2002.

FRANCO, Marcelo Araújo; CORDEIRO, Luciana Meneghel; CASTILLO, Renata A. Fonseca del. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. **Educação e Pesquisa**, v.29 n.2 São Paulo jul./dez. 2003. p.341-353.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIEDMAN, Milton. **La corriente se revierte**. Chile: Revista de estudios públicos, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e Crise do Emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. In: **Boletim Técnico do SENAC**, v.25, n.2, p. 31-45, mai-ago/1999.

GADOTTI, Moacir. **Globalização e Educação: idéias para um debate**. Anais do Foro Social Mundial temático: "Democracia, Derechos Humanos, Guerras y Narcotráfico". Colômbia: Cartagena de Índias: 16-20 jun. 2003. p.31-42.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA; Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (org.). **Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p.9-49.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso : simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

GERMANO, José Willington. Mercado, Universidade e Instrumentalidade. In: TORRES, Carlos Alberto. (org.). **Paulo Freire y la agenda de la Educación Latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO/ASDI, 2001. p.225 -234.

GIDDENS, Anthony. **The Consequences of Modernity**. Stanford University Press: 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Elisabeth. **Exclusão digital: um problema tecnológico ou social?** Rio de Janeiro: Revista Trabalho e Sociedade, ano 2, nº especial, dez./2002.

GOMES, Rita De Cássia G.; SCHWARZ, Rosângela; BARCIA, Ricardo Miranda. **Comunicação Multidirecional**: um ambiente de aprendizagem na educação a distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique>. Acesso em: 22 fev.2007.

GONÇALVES, Reinaldo. **Ô abre-alas**: a nova inserção do Brasil na economia mundial. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Ed. Boitempo, 1999.

GOUVEA, Antonio Fernando de. Política Educacional e construção da cidadania. In: SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação Curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

GRACIOLLI, E. J. ; SILVA, S. S. E. **O (informal e desempregado) mundo do trabalho e os impasses do sindicalismo**. Florianópolis-SC: Anais do VIII Encontro Nacional de Economia Política, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Il nostro Marx**. Sergio Caprioglio (Org.). Turim: Einaudi, 1984.

GUNAWARNENA, C. N. Changing faculty roles for audio graphics and online teaching. **American Journal of Distance Education**, n.61, p.58-71, 1992.

HAFFNER, J. A. H. A CEPAL e a integração regional Latino-Americana. **Revista Análise Econômica**, ano 20, n.37, março/2002.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 9.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HAYEK, Friederich. **El ideal democrático y la contención del poder**. Chile: Revista de estudios públicos, 1980.

HAYEK, Friederich. **Desemprego e Política Monetária**. Rio de Janeiro, Instituto Liberal/ José Olympio, 1985.

HERMIDA, Jorge Fernando. BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A Educação a Distância: História, Concepções e Perspectivas. **Revista HISTEDBR**, Campinas: Ago 2006.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp.24-59, Jul/Dez 2003.

IANNI, Otávio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. IBGE, 2002.

INEP. **Dataescola Brasil**: dados estatísticos das escolas públicas brasileiras. Brasília, INEP, 2005.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

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

KANAANE, Roberto; ORTIGOSO, Sandra. **Manual de treinamento e desenvolvimento do potencial humano**. São Paulo: Atlas, 2001.

KAPLAN, Dan. **Education is not a commodity fighting the privatization of higher**. Executive Secretary of the San Mateo Federation of Teachers, 2002.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**: inflação e deflação. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: Naura S. Carapeto Ferreira. (Org.). **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios para a gestão. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 33-57.

KYRILLO, Sérgio Luiz. **Mercado de Trabalho e Tecnologia**. 2000. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/~sinergia/kyrillo.html>>. Acesso em: 21 mar. 2006.

LACERDA, A. C. **A globalização e as economias**. Folha de São Paulo, 11 jan. 2000.

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

LANCMAN, Selma; HELOANI, Roberto. **Psicodinâmica do Trabalho**: o método clínico de intervenção e investigação no trabalho. São Paulo: Rev.Produção, 2004.

LEHER, Roberto. **Para resistir ao apartheid educacional**. Porto Alegre: Planeta POA, 2003.

LEMOS, André. **Ciber-socialidade**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEVY, Pierre. **Educação e Cibercultura**. São Paulo: Editora Odile Jacob, 1998.

LEVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (orgs.). **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. OLIVEIRA, J.F. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

LIMA, Kátia Regina De Souza. **Reforma da Educação Superior do Governo Lula e Educação a Distância**: Democratização ou Subordinação das Instituições de Ensino Superior a Ordem do Capital? São Paulo: Andep, 2004.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Dimensões e limites da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LIMA FILHO, Domingos Leite; QUELUZ, Gilson Leandro. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 2005. p.19-28.

LISONI, José Antonio; LOYOLLA, Waldomiro. **Custos: Uma Análise Comparativa Entre Educação Presencial e a Distância**. Campinas: ABED, 2002.

LITWIN, E. **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Educação a Distância: regulamentação e realização**. Rio de Janeiro: ABT, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Ira. **Educação à distância e ambiente virtual: construindo significados**. Rio de Janeiro: Boletim técnico do Senac, v.28, n.3 set/dez, p. 38-45, 2002.

MACIEL, Ira; PAIVA, Jane. **Redes cooperativas virtuais e formação continuada de professores: estudos para a graduação**. CD-Room. Trabalho apresentado na 23^a Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, Minas Gerais, set., 2000.

MAIA, R. C. M. Redes cívicas e Internet: do ambiente informativo denso às condições da deliberação pública. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.) **História da cidadania**. São Paulo: Editora Contexto, 2003. p.46-72.

MALAGUTI, Manuel L.; CARCANHOLO, Reinaldo A. (orgs.). **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANCE, Euclides André. **Globalitarismo e Subjetividade: algumas considerações sobre ética e liberdade**. Curitiba: IFIL, 1999.

MANCE, Euclides André. **O Capitalismo Atual e a Produção da Subjetividade**. Curitiba: IFIL, 1998.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI JR, Paulo. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p.42-56.

MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (orgs.). **Para navegar no séc. XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

MARTINS, José P. **Inclusão digital e agenda para o século 21**. Campinas: Cosmo, 2004.

MARTINS, Rosana. **A educação online brasileira está em plena expansão**. São Paulo: Senac, 2005.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista 150 anos depois: Karl Marx e Friedrich Engels**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

MATTOS, Maria Lídia Pereira; BURHAM, Teresinha Fróes. EAD: espaço de (in)formação/aprendizagem do professor-produtor. In **V CIFORM** – Encontro Nacional de Ciência da Informação. Salvador: 2004. p. 231-236.

MAZUR, Alcione ; BENTES, Roberto F. ; GALLEGO, Pedro Carlos C. Educação a Distância: Apoiando ações na Educação Corporativa. **Revista Negócios e Tecnologia da Informação**, v. 1, p. 17-23, 2006.

MCLAREN, P.; BALODANO, M. The Future of Teacher Education and the Politics of Resistance. **Teacher Education**, n.11, 2000. p.31-44.

MEDEIROS, Marcelo. **21% da população com mais de 10 anos já acessou a internet**. São Paulo: ABT, 2006.

MENEZES, Estera Muszkat; SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3.ed. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2001.

MOÇOUÇAH, Paulo S. Globalização, Regionalização e Fragmentação. **Proposta**, nº 64, Rio de Janeiro: 1995.

MOORE, Michael G. Theory of transaction distance. In: KEEGAN, Desmond (org.) **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge, 1993. p. 22-38.

MORAES, D. (org.) **Globalização, mídia e cultura contemporânea**. Campo Grande: Letra Livre, 1999.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MOTA, Francisca Rosaline Leite. **Novas mídias, cidadania e exclusão digital no contexto da sociedade da informação**. Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Florianópolis, n.18, 2ºsem/2004.

NERI, Marcelo Côrtes (coord.). **Mapa da exclusão digital**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

NEVES, C. M. C. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. Diretoria de Política de Educação a Distância. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação do Brasil. Brasília: MEC/SEED, 02 abr. 2003.

NOVAIS, Fernando. **Aproximações Históricas**. São Paulo: Cosacnaify, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira**. Recife: UFPE, 2001.

ORTIZ, Renato. **Americanização**. Disponível em: <<http://www.7ba2d8ee9027bd20325694f007fd398?opendocument&print>>. Acesso em: 20 mar. 2006.

OTSUKA, Joice Lee; ROCHA, Heloísa Vieira da. **Avaliação formativa em ambientes de EaD**. São Leopoldo: SBIE, 2002.

- OWSTON, R. D. **The World Wide Web: A Technology to Enhance Teaching and Learning?** Educational Researcher. vol. 26, number 2, March 1997.
- PAIVA, Vanilda; WARDE, M. Novo paradigma de desenvolvimento e a centralidade do ensino básico. **Educação & Sociedade**, nº.44. Campinas: Papirus, abril/1993.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e Filosofia**. Editora Cultrix, São Paulo, 1972.
- PEREIRA, André Luis Vizine. APEP: um ambiente de apoio ao ensino presencial. **Revista Colabora**, v.1, n.4. Curitiba: maio/2002. p.17-25.
- PERES, Marcos A. de Castro. **Do taylorismo/fordismo à acumulação flexível toyotista: novos paradigmas e velhos dilemmas**. São Paulo: UNOPEC, 2004.
- PIOVESAN, Márcia Franke. **A construção política da Agência Nacional de Vigilância Sanitária**. [Mestrado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, 2002.
- PIRES, Marília F. de Campos; REIS, José Roberto. **Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.3, n.4, 1999. p.29-39.
- PIRES, Hindenburgo Francisco. **Universidade, políticas públicas e novas tecnologias aplicadas à educação a distância**. Revista Advir, nº 14, Rio de Janeiro, 2001. p.22-30.
- QUADROS, Teresinha. **Globalização, Novas Tecnologias, Educação e Trabalho: uma reflexão sobre a possibilidade de superação da exclusão**. São Paulo: Unifacs, 1999.
- RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.
- RIKOWSKI, G. Transfiguration: Globalisation, the World Trade Organisation and the National faces of the GATS. **Information for Social Change**, n.14, p.8-17, 2002.
- ROSANVALLON, Pierre. **A crise do Estado-providência**. Goiânia: UFG, 1997.
- RUTKOWSKI, Lauro. **Exclusão Digital**. Brasília: Correio Braziliense, 20 out. 2002.
- SANT'ANA, Adriano S. de. **O lado econômico-financeiro da educação superior no Brasil: um modelo para viabilização do financiamento educativo**. Dissertação de Mestrado em Administração. Faculdade de Economia Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SARAIVA, Terezinha. Avaliação da educação a distância: sucessos, dificuldades e exemplos. **Boletim Técnico do Senac**, v.21, n.3, set/dez 1995.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João (et al.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SEMERENE, Bárbara. **Brasil é carente em infra-estrutura**: prioridades das políticas brasileiras para EAD. São Paulo: Universia Brasil, 2006.

SETTI, Gabriel Augusto Miranda. A hegemonia neoliberal e o capitalismo contemporâneo. **Revista Urutágua**: revista acadêmica multidisciplinar, Maringá, n.05, p.23-39, mar.2005.

SGUISSARDI, V. Políticas de Estado e de Educação Superior no Brasil: alguns sinais marcantes da dependência. In: MOROSINI, M. (Org). **Mercosul: políticas e ações universitárias**. Campinas: Autores Associados; Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998. p.07-40.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F. Qualificação e Reestruturação Produtiva: Um Balanço das Pesquisas Em Educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: v. 61, p. 13-35, 1998.

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

SILVA, Tomás Tadeu (org.). **Neoliberalismo, qualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Camila. (org.). Banco Mundial em foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa via rápida na América Latina. **Ação Educativa**. Julho/2005.

SIQUEIRA, Ângela C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**. n.26, mai-ago/2004.

SIQUEIRA, Vera Lúcia de Azevedo. **Representações em educação online**: um estudo das 'falas' na perspectiva dos sujeitos aprendizes. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2003.

SIQUEIRA, Ethevaldo. **Retrato da Inclusão Digital no Mundo**. São Paulo: LIDEC/USP, 2003.

SOARES, Delfim. **Revolução cibernética na comunicação e ilusão democrática**. Rio de Janeiro: Ciberlegenda, UFF, 1998.

SOARES, Eliana M. S. (org.) **Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Universidade de Caxias do Sul, 2001.

SORJ, Bernardo. **A luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SORJ, Bernardo; GUEDES, Luís Eduardo. **Exclusão Digital**: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. São Paulo: CEBRAP, 2005.

- SOUSA, Eda C. B. Machado de. Ensino à distância e capacitação de recursos humanos. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, V.25. nº 139, 19-24, Nov/Dez, 1997.
- SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e suas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.
- TAMARIT, José. **Educar o soberano**: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje. São Paulo: Cortez/IPF, 1996.
- TOURAINÉ, Alain. A desforra do mundo político. **Folha de S. Paulo**. 16/06/1996, p.8.
- TRIGUEIRO, Michelangelo S. **O Ensino Superior Privado**. São Paulo: Marco Zero, 2000.
- TRIVINHO, Eugênio. Epistemologia em ruínas: a implosão da Teoria da Comunicação na experiência do Ciberespaço. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (orgs.). **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UEM. Universidade Eduardo Mondlane. **Glossário de Termos de Informática**. Disponível em: <http://www.uem.mz/chess>. Moçambique, 2006.
- UNESCO. **Unesco e a Educação**: nossa missão. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/areas/educacao>. Acesso em: 11 nov. 2006a.
- UNESCO. **Mobilidade acadêmica em um ambiente comercial**: questões, riscos e oportunidades. Comitê científico regional para a América Latina e Caribe. Cidade do México, 2006b.
- VIEIRA, Litz. **Cidadania e Globalização**. São Paulo: Fundamentos, 1995.
- VILLARREAL, Rene. **La contrarrevolución monetarista**. México: Fondo de cultura económica, 1986.
- WANDERLEY, Livio Andrade. **Ernest Mandel: renda tecnológica no capitalismo contemporâneo**. Salvador: UFBA, 2004.
- YIN, Robert K. **Case study research**: design and methods. Londres: Sage, 1994.

ANEXO – LEGISLAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

- Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.
<http://www.planalto.gov.br/ccivil/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>
- LDB 9.394/96 (art.80).
<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>
- Portaria nº 4.361, de 29 dezembro de 2004.
http://tvescola.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf
- Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de Abril de 2001.
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>
- Referenciais de qualidade para cursos a distância.
<http://tvescola.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ReferenciaisQualidadeEAD.pdf>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)