



AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA REFLEXÃO SOBRE SEUS DESDOBRAMENTOS NA IMPLANTAÇÃO DA MODALIDADE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS NO SETOR PRIVADO

THE PUBLIC POLICIES OF EDUCATION TO THE DISTANCE: A REFLECTION ON HIS DEVELOPMENTS IN THE INTRODUCTION OF THE KIND IN PRESENT DEGREE COURSES IN THE PRIVATE SECTOR

Ana D'Arc Maia Pinto - Universidade Federal do Rio de Janeiro – ana.darc@terra.com.br

Resumo:

Este trabalho destina-se a refletir sobre as políticas públicas de educação a distância e seus desdobramentos na implementação da modalidade em cursos de graduação presencial no setor privado. Para subsidiar a reflexão, tomou-se como categoria metodológica analítica, alguns documentos oficiais como a LBDEN nº 9.394/96, as Portarias nº 4.059/2004 e nº 2.253/2001 além de marcos regulatórios. No contexto teórico empírico, levou-se em conta estudos que abordem sobre estes marcos legais na implantação e funcionamento institucional da EaD nestes cursos, assim como alguns desdobramentos que este panorama reserva. Como resultado deste estudo, identificou-se que a possibilidade da oferta de 20% de disciplinas na modalidade em EaD conforme a Portaria nº 4.059/2004 em cursos regulares de graduação acaba por permitir que qualquer instituição comece a oferecer este recurso em seus cursos, sem exigências uma vez que estes, serão avaliados somente a posteriori, quando ocorrerem os processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento. Outro ponto encontrado por este estudo e que merece atenção é o fato de que, o Estado, na intenção de estabelecer políticas educacionais fundamentadas no sentimento de satisfazer as ações multissetoriais, deixa de considerar, como fator preponderante, a qualidade das ações educacionais e a dimensão da influência que este procedimento pode oferecer para a promoção dos processos educativos do segmento. Neste sentido, como elemento de reversão desta lacuna, identifica-se a necessidade de ações que considere aspectos como: a capacitação da equipe pedagógica (em especial as tutorias), cuidado da escolha do ferramental tecnológico utilizado, flexibilidade de gestão, visão estratégica, dentre outros recursos que venham contemplar a elevação do nível de qualificação de quem a faz.

Palavras-chave: Política Pública Educacional; Educação a distância; Educação Superior.

Abstract:

This work is intended to reflect on public policies in distance education and its consequences in the implementation mode in campus undergraduate courses in the private sector. To support the reflection, it was taken as analytical methodological category, some official documents as LBDEN No. 9.394 / 96, the Decrees No. 4,059 / 2004 and No. 2253/2001 as well as regulatory frameworks. In the empirical theoretical context, it took into account studies that address on these legal frameworks in the implementation and institutional





functioning of these distance education courses, as well as some developments that these panorama reserve. As a result of this study, we identified the possibility of offering 20% of subjects in the form of distance education as Ordinance No. 4059/2004 in regular undergraduate courses end up allows any institution begin to offer this feature in their courses without requirements as these will be assessed only retrospectively, when there are proceedings for recognition or recognition of renewal. Another point found in this study that deserves attention is the fact that the state, with the intention of establishing educational policies based on feeling to meet the multi-sectoral actions, fails to consider, as a major factor, the quality of educational activities and the size the influence that this procedure may provide for the promotion of educational processes of the segment. In this sense, as reversal element of this gap, identifies the need for actions that consider aspects such as the training of teaching staff (especially the tutorials), care of the choice of technological tools used, management flexibility, strategic vision, among other resources that may contemplate raising the skill level of those who do.

Keywords: Public Policy Education; Distance education; College education.

1-Introdução

A educação a distância – EaD- mediada pelas novas tecnologias de comunicação e informação tem se tornado um recurso recorrente para oferta de disciplinas em cursos presenciais de graduação nas instituições privadas. Para Segenreich (2013) a institucionalização da educação a distância (EaD), como parte integrante do sistema de educação formal no Brasil, ganha realce a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional- LBDEN nº 9.394/96. Esta estratégia política educacional é um esforço do Estado em promover um redesenho social entendendo que para isto, os processos educativos são meios importantes para o alcance de um novo patamar no contexto econômico. Partindo desta concepção, as políticas educacionais vislumbraram então, na modalidade - EaD, uma alternativa para somar-se ao alcance deste processo.

Em desdobramento a este esforço, em 2001 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabelece por meio da Portaria nº 2.253/2001 que em seu Art. 1º as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderiam introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que

em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial. Esta Portaria em verdade, mostra-se como um esforço político em alavancar a utilização da modalidade além das iniciativas promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) em seu art. 81 (BRASIL, 1996). Mas foi a partir da Portaria nº 4.059/2004 proposta em substituição à Portaria nº 2.253/2001, que a modalidade ganha a atenção do mercado educacional. Nesta Portaria permite-se que as Instituições de Ensino Superior (IES), desde que credenciadas junto ao MEC, ofertem em seus cursos de graduação presencial, parte de suas disciplinas a distância na medida em que esta, não excedam 20% da carga horária total do currículo.





Assim, considerando este panorama, este artigo destina-se a refletir sobre as políticas públicas de educação a distância e seus desdobramentos na implementação da modalidade em cursos de graduação presencial no setor privado. Para subsidiar esta reflexão, tomamos como categorias analíticas alguns documentos oficiais como a LBDEN nº 9.394/96, as Portarias nº 4.059/2004 e nº 2.253/2001 além de marcos regulatórios. No contexto teórico empírico, levou-se em conta estudos que abordem sobre estes marcos legais na implantação e funcionamento institucional da EaD no segmento levando em conta alguns desdobramentos que este panorama reserva.

2- A educação a distância e as políticas públicas

É fato que o Brasil tem mostrado ao longo dos últimos anos um interesse político em ampliar o acesso ao ensino superior. Este esforço do Estado pode ser identificado a partir das políticas públicas estabelecidas para o acesso ao ensino superior implementada no final dos anos de 1990. Em meio a este contexto a educação a distância reaparece com ênfase deixando para trás um *status* de clandestinidade ou excepcionalidade. Hawkrigde *et al.* (1990) ao realizarem suas análises acerca do assunto, apontavam que na década de 90 a conjuntura sobre as políticas públicas educacionais reconheciam que o melhor a ser feito era que todos os países pudessem investir em políticas públicas de informática e educação e portanto em EaD, do que pagar os custos sociais, econômicos, e políticos pela omissão na área. Mas é a partir dos anos de 1990 que a modalidade ganha novos sentidos, impulsionada pela consolidação das estratégias políticas em democratizar o acesso a educação.

São movimentos sociais, políticos econômicos que vislumbram fortalecer a competitividade e a exigência de uma maior eficiência e eficácia das organizações capitalistas.

Embalado por esta tendência mundial, uma nova forma de estruturação do Estado brasileiro foi sendo implementada por meio de reformas administrativas. Em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Estado (BRASIL, 1995 apud PERONI, 2003, p. 58) estabeleceu objetivos e diretrizes para a reforma administrativa no país. A reforma proposta visou estabelecer uma redefinição do papel do Estado que, a partir deste novo desenho, busca não ser mais diretamente responsável pelo desenvolvimento econômico e social do país, mas sim, responsabilizar-se em desenvolver uma função de regulador desse desenvolvimento.

O eixo fundamental do referido documento, tem como atributo significativo implementar uma administração pública gerencial em substituição à administração pública burocrática, que para tal, mostrava-se como empecilho ao desenvolvimento do Estado. Em síntese, esta reforma propôs criar uma administração pública gerencial que tinha como objetivo as seguintes preocupações: (1) aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos ou agências do Estado; (2) fortalecer a capacidade do Estado de promover o desenvolvimento econômico e social; (3) assegurar um serviço público democrático, orientado para o cidadão, porém responsabilizando o servidor público pelos seus resultados. Para Bresser Pereira (1997, apud PERONI, 2003, p. 61), a reforma do Estado brasileiro teve como principal motivação a crise fiscal e a crise do Estado burocrático – industrial, havendo a necessidade





de uma reconstrução estatal que promovesse o ajuste fiscal, o redimensionamento da atividade produtiva do Estado e a abertura comercial. Nesta reconstrução, haveria o aprofundamento do regime democrático e a ampliação do espaço público não estatal.

Para Bresser Pereira (1997, *opus cit.*, p.62,63), o público não estatal representa “organizações ou formas de controle públicas porque estão voltadas ao interesse geral; não são estatais porque não fazem parte do aparato do Estado”. Assim, estaria se consolidando um Estado social liberal, o qual deve proteger os direitos sociais ao financiar as organizações públicas não estatais que defendem direitos ou prestam serviços de educação, saúde, cultura, assistência social, e seja mais eficiente ao introduzir a competição e a flexibilidade na provisão desses serviços. “Um Estado que além de social e liberal seja mais democrático, pelo fato de que suas atividades sejam diretamente submetidas ao controle social.” (BRESSER PEREIRA, 1997, *opus cit.*, p.62,63).

Este pressuposto ideológico parece que se estabeleceu como estopim para demais estratégias políticas. Assim, em 20 de dezembro de 1996 promulgou-se a Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação para todos os níveis de ensino (LDB/96). Neste documento, o ensino a distância, conforme dispõe o parágrafo 4º, do inciso IV, do artigo 32, passa a ser definido como uma modalidade utilizada para “complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”; e segundo o inciso 2, do artigo 87, aponta que cada município deve ser responsável em “prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados.” Já o artigo 80 da mesma lei estabelece que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL. MEC, 1996).

Em 9 de janeiro de 2001, no então governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, é sancionada a Lei nº 10172, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 à 2010. Neste documento, a educação a distância e as Tecnologias Educacionais, são identificadas como modalidade de ensino e são claramente propostas a serem utilizadas no contexto da educação superior para todas as áreas. Indiscutivelmente, este argumento sustenta a compreensão de que a modalidade é tida como um recurso educacional para enfrentar/ minimizar “os déficits educativos e as desigualdades regionais”. Vale compreender que o Plano Nacional de Educação surgiu a reboque de uma lógica capitalista.

Com o advento da industrialização, as nações buscaram se reorganizar em todos os aspectos, incluindo o campo educacional. As alterações no processo de produção, acrescidas aos avanços científicos e tecnológicos, reforçam a importância em estabelecer uma economia de mercado. Estas necessidades fizeram com que os intelectuais neoliberalistas vislumbrassem para educação um novo sentido, impondo-lhe ser um recurso imprescindível para o desenvolvimento da sociedade. Um alerta para esta proposta trouxe Mészáros (2005, p. 45) ao dizer que:

“[...] a educação formal não é a força ideológica *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz[...]”.





Contudo, as políticas públicas fundamentadas por perspectivas do neoliberalismo prosseguiram com seus esforços. Creditou-se para a educação um status de gerador de mão de obra especializada ou “preparada” em resposta a uma necessidade de mercado que cada vez mais se desenvolvia por bases tecnológicas e informatizadas. Assim, consideraram que ao se investir em educação estariam afetando diretamente a economia do país na medida em que se forjariam mão de obra que pudesse assegurar este processo. Esta lógica do capital estreita fronteiras e faz do mundo um grande mercado consumidor onde a educação é tida como um suporte para atender demandas. Não diferente disto, as políticas públicas educacionais brasileiras envolvidas em assegurar o alcance de metas e de acordos com corporações e instituições financeiras internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, acabaram sendo influenciadas ideologicamente por esta visão capitalista de mercado e, facultaram a educação a estratégia propulsora de desenvolvimento e consequentemente, recurso para fazer reverter as idiosincrasias sociais existentes.

Estes fatos nos ajudam a alinhar uma reflexão crítica sobre em que circunstâncias políticas fundamentaram a elaboração e implantação do Plano Nacional de Educação. Peroni em 2003 salientou que no Brasil, o processo de reformas na área de educação neste período, deu-se de duas formas: uma por meio da apresentação de um projeto global para a educação – a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/ 9394/96 de 20 de dezembro) e outra que se consolidou por meio de um conjunto de planos setoriais e decretos do Executivo (2003, p. 15). Desta forma, a elaboração do PNE não foi diferente já que o Estado, na perspectiva lógico/ histórica aqui adotada, tem na vida material dos indivíduos sociais, a sua base (PERONI, 2003, p. 21).

Apesar das diretrizes estabelecidas pela LDBEN/96 e as metas do PNE 2001-2010, até a aprovação da Regulamentação Geral da EaD pelo Decreto n.º 5.622 de dezembro de 2005 (BRASIL. MEC, 2005 *apud* SEGENREICH, 2013, p. 23) a EaD foi institucionalizada por interpretação através de normas ou portarias pontuais. Apesar das poucas referências legais, este panorama não foi suficientemente intimidador para impulsionar o Plano Nacional de Educação (PNE), 2001- 2010 em estabelecer em seu conteúdo, suporte para inicialização e utilização da modalidade no ensino superior. Frente a esta possibilidade, o

que se viu foi uma exponencial expansão de sua utilização pelo setor privado que, de imediato, identificou nesta forma educativa uma alternativa de ascensão para o segmento.

Em consonância com este panorama, Gobert e Muller (*apud* HOFLING, 2001, p. 31) afirmam que as políticas públicas devem ser compreendidas como o “Estado em ação”. Para estes autores (*apud* HOFLING, 2001, p. 31), é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Se for desta forma em que o Estado deve atuar, cabe então buscarmos entender seu sentido neste contexto. Para Peroni (2003, p. 21) o Estado está relacionado diretamente com os movimentos econômicos que acabam por arregimentar os movimentos sociais. Isto porque para autora, o Estado se organiza fundamentado por perspectivas lógico/histórica. Dessa forma, as políticas públicas passam a se apresentar como respostas do Estado em





instrumentalizar ações/práticas em favor da sociedade. Segundo Draibe (2001, *apud* OLIVEN; BARANZELI, 2013 p.02) :

As políticas ou os programas têm vida. Nascem, crescem, transformam-se, reformam-se. Eventualmente estagnam, às vezes morrem. Percorrem, então, um ciclo vital, um processo de desenvolvimento, de maturação e, alguns deles, de envelhecimento ou decrepitude. É este ciclo (ou alguns de seus momentos) que constitui o objeto das avaliações de processos.

Faz-se então necessário compreender que não há neutralidade nas políticas públicas. Elas carregam em suas diretrizes ideologias e intenções de quem as promovem. Esta influencia para Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006. p. 50) envolve identificar “os processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos de quem os promove”.

O movimento resultante destes esforços acaba por delinear as práticas estabelecendo assim, princípios, padrões e responsabilidades. Neste cenário de forças, e poder o contexto organizacional da educação superior segue formatos distintos (universidade, faculdade e instituto), mas fundamentados pela consonância das políticas públicas de regulação do setor, com tendências e pressões de internacionalização, flexibilização e privatização que acabam por definir interesses de quem os elaboram ou a quem os serve (SEGENREICH, 2009, p. 206).

Para ratificar esta linha de pensamento abordada por Segenreich (2009), Aranha e Martins (2003 *apud* LIMA, 2013, p. 60) ressaltam que o conceito de política pode ser entendido como um espaço de luta pelo exercício do poder, pois está relacionada à conquista, manutenção e expansão do mesmo. Desta forma, as políticas públicas acabam tornando-se uma resultante de várias decisões e ações revestidas da autoridade do poder público, materializada na legislação (NEY, 2008 *apud* LIMA, 2013, p. 60). Levando em conta este panorama, o contexto político em que a EaD se reorganiza, vem a reboque como suporte para as estratégias adotadas pelos governantes, a fim de que possam construir arranjos institucionais que subsidiem a democracia e a ação desenvolvimentista do Estado.

Com a necessidade de fortalecer a aplicabilidade do Plano Nacional de Educação em promover esforços que possam alinhar as iniciativas educacionais com as demandas, em 2005, por meio do Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro, foi aprovada a regulamentação oficial para oferta dos cursos ofertados na modalidade a distancia por Instituições previamente credenciadas pelo MEC. Com isso, expande-se o processo de implantação acerca da modalidade no Brasil, ascendendo à oferta de novos projetos de cursos visando inicialmente atender interesses e necessidades específicas de formação de professores da Educação Básica. Considerando os fatos, não podemos deixar de mencionar que logo as IES privadas iniciaram seus processos de utilização da modalidade.

Este panorama pode ser compreendido com maior detalhamento se considerarmos os estudos de Segenreich (2011, p. 02) ao evidenciar em seu trabalho apresentado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED – 2011 o quanto era expressivo esta realidade. Segundo a autora, os impactos nas práticas institucionais





implementadas por estas políticas públicas assim como a avaliação deste processo, deixaram “brechas” que dificultam enxergar os dados mais precisos deste panorama. Com programas como o Universidade para Todos – ProUni, e com o Financiamento da Educação Superior – FIES acredita-se que este número seja ainda mais expressivo.

3-A portaria 4.059/04 como política pública

A presença de preceitos legais para sustentar a implantação e o desenvolvimento das práticas educacionais são fundamentos essenciais para resguardar qualidade. São ordenamentos que visam estabelecer diretrizes para que se assegurem direitos e deveres. No contexto da educação a distância não é diferente. Para tanto, a promulgação da Portaria nº 4.059/ 2004 mostra-se como um marco legal que busca ratificar as práticas do governo consideradas no disposto no art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Art.1º do Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Com efeito desta portaria, o governo estabelece um precedente para implementação da modalidade nos cursos de graduação presencial delimitando em seus artigos os seguintes eixos: (a) caracterização da utilização da modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem de forma que a aprendizagem e a mediação pedagógica seja feita por meio de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota; (b) as disciplinas referidas ofertadas não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso; (c) as avaliações sejam aplicadas presencialmente na(s) unidade(s) cadastrada(s) no sistema de informações do Ministério de Educação (MEC); (d) gerar uma equivalência de horas entre o conteúdo ofertado na modalidade respeitando o artigo 47 da 9364/96; (e) as mediações pedagógicas devem ser executada por professores capacitados com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.; (f) as instituições de ensino superior deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do Ministério da Educação - MEC -, bem como inserir na respectiva Pasta

Eletrônica do Sistema SAPIEns, o plano de ensino de cada disciplina que utilize modalidade semipresencial (BRASIL. MEC, 2004).

Conforme visto, foram estes os eixos que fundamentam a Portaria nº 4.059/ 2004. Para Segenreich (2013, p. 35) a Portaria apresenta alguns aspectos em que o Ministério da Educação - MEC mostrou cuidado com a modalidade na medida em que para tal assegurou “[...] preocupação em garantir encontros presenciais, a presença de professores tutores qualificados para estabelecer as mediações pedagógicas em relação aos dois tipos de relacionamento - presencial e a distância” e “[...] manter as exigências a que se propunha desde o início [...]” neste caso autora se refere à Portaria 2.253/2001 que busca em seu artigo 3, § 1º apontar que:

As universidades e centros universitários deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior – SESu -, do Ministério da Educação – MEC -, bem como enviar





cópia do plano de ensino de cada disciplina que utilize método não presencial, para avaliação (BRASIL. MEC, 2001).

Para Segenreich (2013, p. 35) estas medidas mantidas pela Portaria nº 4.059/2004 tornaram-se elementos relevantes para o direcionamento da implantação da modalidade nas instituições de ensino superior, contudo, “[...] somente as universidades e centros universitários podiam criar estas disciplinas mediante comunicação com o MEC; as demais IES eram obrigadas a pedir autorização prévia”. Ainda a autora salienta que “Esta distinção desaparece com o advento da Portaria nº 4.059/2004 permanecendo, somente, a necessidade de comunicação de sua implantação por partes das IES”.

Observa-se então que a partir desta medida qualquer instituição poderá iniciar a oferta de disciplinas semipresenciais em seus cursos de graduação presenciais necessitando de avaliação somente a *posteriori*, quando solicitarem o reconhecimento ou a renovação de seus cursos regulares de graduação (SEGENREICH, 2013, p. 35).

Nesta perspectiva, identifica-se que esta estratégia oferecida pela Portaria nº 4.059/2004 abre um precedente aos caprichos e desejos de grupos de interesse privados em promover a modalidade de forma a favorecer a oferta de disciplinas semipresenciais em cursos de graduação regular por meio de uma notificação ao MEC. São caminhos de autonomia que o Estado oferece para quem pratica educação com a proposta de democratizar oportunidades.

Diante deste cenário, vale ressaltar Peroni (2003, p.27) ao dizer que “[...] a lógica do pensamento neoliberal está na tensão entre a liberdade individual e a democracia”. Nesta corrida expansionista em promover educação, o que se percebe é que Estado acaba por reduzir seus propósitos em estabelecer políticas educacionais fundamentadas no sentimento de satisfazer as ações multissetoriais tomando como bandeira elevar o nível de escolaridade do país. São iniciativas e preocupações importantes na medida em que deixam de considerar como fatores preponderantes para este processo, a qualidade do processo educacional que

se cria, a natureza e a dimensão da influência que este processo pode oferecer para a promoção de uma sociedade justa e democrática.

Como se pode observar, o Estado ancorado por princípios neoliberais abre mão da exclusividade de cumprir com o dever de zelar pelo bem estar dos indivíduos, como cuidar da saúde, da segurança, da educação dentre outras necessidades; pelo contrário, o Estado exerce o papel de um agente representante dos objetivos e interesses do grande capital internacional, o qual entra no país através da ideologia e das práticas neoliberais (GENTILI, 1999, p. 28).

Então, pelas palavras de Gentili, a abrangência do neoliberalismo é bem maior do que se imagina e dentro dessa lógica, os países menos favorecidos ou em desenvolvimento acabam enredados por esta lógica, uma vez que suas economias estão atreladas ao capital internacional.

No campo da educação a distância, em específico a Portaria nº 4.059/2004 sua implementação nos cursos presenciais de graduação surge como uma estratégia voltada para estabelecer a acessibilidade aos avanços da tecnologia além de promover novos





modelos educacionais. Nesse sentido, é importante problematizar-se o porquê da oferta, o aprofundamento sobre as questões de institucionalização do processo de uma modalidade tão diferenciada assim como sua repercussão para o sistema educacional como um todo.

4- Os números da implantação da portaria 4.059/2004

Segundo Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED (2013, p. 73,74) cerca de 447 IES participantes utilizam da Portaria nº 4.059/ 2004 em seus cursos presenciais. A maior parte do uso da Portaria por parte das IES está concentrada na região sudeste com 45,4%. A Região Sul concentra uma parte significativa de cursos com 27,5%. Convém destacar, que o quadro abaixo é um fragmento da amostra maior do Censo em questão cuja finalidade é oferecer um entendimento sobre distribuição geográfica de cursos semipresenciais oferecidos por estas instituições segundo a categoria administrativa.

Quadro1: Oferta de disciplina semipresencial por características Institucionais.

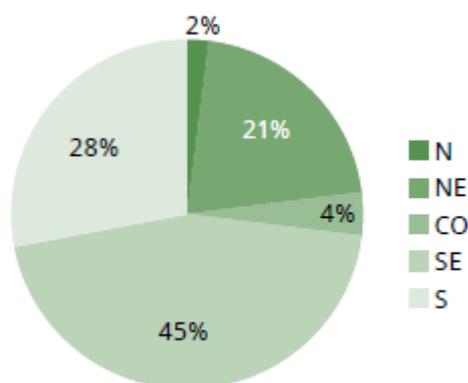
Características institucionais			Número de cursos semipresenciais					Total
			N	NE	CO	SE	S	
Categoria administrativa	Pública	Federal	10	44	9	35	28	126
		Estadual	0	11	4	8	2	25
		Municipal	0	0	0	0	0	0
	Privada	Fins lucrativos	0	35	3	59	5	102
		Fins não lucrativos	0	1	1	97	79	178
	Instituição do Sistema "S"		0	3	0	0	7	10
	Instituição não exclusivamente educacional		0	0	0	4	0	4
	Outra		0	0	0	0	2	2
Total			10	94	17	203	123	447

Fonte: ABED. Censo EaD Brasil (2013, p. 73)

Ainda analisando a Quadro 1, verifica-se que a maioria da iniciativa em ofertar disciplinas semipresenciais é implementada pelo segmento IES privada. Somando as regiões encontramos um total de 280 IES enquanto as públicas, (Federais e Estaduais) representam 151. As Instituições do Sistema "S" (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Sebrae, Senat, Senar, entre outros) representam um número pequeno porém, não poderiam deixar serem citadas no composto da análise. Na Figura 1, pode-se identificar a distribuição geográfica destas instituições. Na Figura 2, a distribuição destas IES por categoria administrativa.

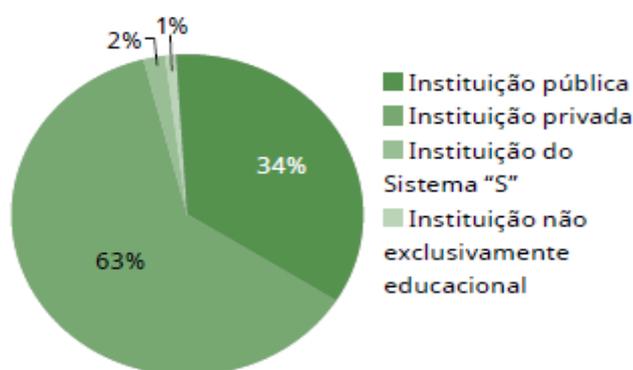
Figura 1: Distribuição por categoria geográfica (oferta de disciplinas semipresenciais em cursos regulares de graduação)





Fonte: ABED. Censo EaD Brasil (2013, p. 74).

Figura 2: Distribuição por categoria administrativa (oferta de disciplinas semipresenciais em cursos regulares de graduação)



Fonte: ABED. Censo EaD Brasil (2013, p. 74).

Analisando as figuras acima, confirma-se que a maior iniciativa em implementar a oferta de disciplinas semipresenciais é proveniente da iniciativa das IES privadas. Segundo o Censo EaD Brasil (ABED, 2013, p.74) a maior parte desta oferta, estão sendo feitas pelas

instituições sem fins lucrativos. As instituições públicas oferecem 33,7% destas disciplinas, sendo que, deste valor percentual, 83,4% representam disciplinas ofertadas por instituições federais.

Outra questão importante e que merece reflexão neste processo de oferta da Portaria é saber em quais cursos de graduação estas disciplinas são ofertadas. Ainda o Censo da EaD Brasil (ABED, 2013, p.74) revela que a maior parte delas, contemplam a área das Ciências Sociais (40%); seguida pela área de Ciências Humanas, que ocupa a segunda posição com um número bem menor de disciplinas (19,5%).





Quadro 2: Distribuição das matrículas em disciplinas a distância de cursos presenciais oferecidas pelas instituições participantes do Censo segundo a área de conhecimento.

Características institucionais		Número de disciplinas EAD					Total de cursos presenciais
		N	NE	CO	SE	S	
Área de conhecimento	Ciências Humanas (Educação, Artes, Letras etc.)	0	183	11	445	238	877
	Ciências Sociais (Direito, Economia, Administração etc.)	0	113	103	456	324	996
	Engenharia (Civil, Elétrica, de Produção etc.)	0	80	10	435	15	540
	Computação	0	66	10	57	72	205
	Ciências Exatas (Matemática, Estatística, Física etc.)	0	115	6	114	111	346
	Ciências da Saúde (Medicina, Enfermagem etc.)	0	106	0	210	175	491
	Ciências Agrárias	0	39	0	2	34	75
	Ciências Aplicadas e Tecnologia	0	0	5	260	35	300
	Outras	0	12	7	83	48	150
Não informado	0	0	1	1	0	2	
Total		0	714	153	2.063	1.052	3.982

Fonte: ABED. Censo EaD Brasil (2013, p. 83).

O retrato que se tem a partir dos dados do Censo da ABED (2013) comprova o quanto a iniciativa privada não se intimidou frente aos desafios que a implantação da Portaria nº 4.059/2004 pudesse oferecer. Muito pelo contrário, vislumbrou ser uma oportunidade crescente em sua implantação que impressionam ao setor e sugerem atenção. “O melhor dos mundos para a iniciativa privada” segundo Giolo (2010, p. 1.282).

5-Considerações Finais

Neste estudo, buscou-se traçar uma reflexão sobre o contexto das políticas públicas de educação a distância e seus desdobramentos na implementação da modalidade em cursos de graduação presencial no setor privado. Fundamentada pela lógica da democratização do acesso das novas tecnologias assim como a ênfase em alinhar as iniciativas educacionais com as ações desenvolvimentista do Estado a modalidade passa a ser considerada como um caminho a mais para assegurar este processo.

No campo da educação superior, os ordenamentos legais que regulamentam a modalidade criam estímulos a sua aplicabilidade, contudo, não estabelecem ordenamentos quanto à qualidade destes processos. Assim, o que se vê é a possibilidade da oferta de 20% de disciplinas na modalidade, nos cursos regulares de graduação acabam por permite que qualquer instituição comece a oferecer cursos que serão avaliados somente a posteriori, quando ocorrerem os processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento. Este panorama político educacional acabou por subsidiar a expansão da modalidade nas IES privadas.

Outro ponto que merece atenção é o fato de que, o Estado na intenção de estabelecer políticas educacionais fundamentadas no sentimento de satisfazer as ações multissetoriais deixa de considerar como fator preponderante a qualidade das ações educacionais e a dimensão da influência que este processo pode oferecer para a promoção de uma sociedade justa e democrática. Afinal, que sentido tem as políticas públicas



educacionais se não estabelecer estratégias que possam garantir a equidade destes processos?

Assim, a aplicabilidade da modalidade e seus ordenamentos legais chamando aqui atenção para a aplicabilidade da modalidade, ou seja, o ensino semipresencial, ou os 20%, seja efetiva e convergente com as necessidades, é necessário que para além da institucionalização deste processo se vislumbre também estudos e debates qualificados que se intensifiquem e indiquem direções a seguir.

6-Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 19/12/14.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 2253 de 18 de outubro de 2001. Diário Oficial da União de 19 de outubro de 2001.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12/01/2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 4059 de 10 de dezembro de 2004. Trata da oferta de disciplinas na modalidade semi-presencial em cursos superiores já reconhecidos. Diário Oficial da União de 13 de dezembro de 2004.

_____. Presidência da República – Casa Civil. Decreto nº. 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 20/01/2015.

BRASIL/MEC/SEED, Portaria nº 2.253. Brasília, SEED/MEC, out. 2000. BRASIL/MEC/SEED. Decreto nº 2.494. Brasília, MEC, fev.1998. BRASIL/MEC/SEED. Decreto nº 5.622. Brasília, MEC, dez. 2005.

CENSO EAD.BR: *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013*. Disponível em:

http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias_ead/1218/2014/03/censoead.br_2013_-_relatorio_analitico_da_aprendizagem_a_distancia_no_brasil. Acesso em: 20/12/14.

GIOLO Jaime. *Educação a Distância:Tensões entre o Público e o Privado*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf> Acesso em : 18/01/2015.





GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.) *Escolas S.A. : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1999, p. 9-49.

HAWKRIDGE, David; JAWORSKI, John; MCMAHON, Harry. *Computers in the thirdworld schools: examples: experience and issues*. London, Billing and Sons, 1990.

HÖFLING, Eloísa de Matos. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cadernos de Educação. CEDES v.21 nº.55, Campinas, nov. 2001, p.30-41.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. *Políticas públicas de EaD no ensino superior : uma análise a partir das capacidades do Estado*. Tese (Doutorado em Ciências em Políticas Públicas , Estratégias e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em : www.ie.ufrj.br/images/pos.../pped/.../Daniela da Costa B P Lima.pdf . Acesso em: 10/01/2015.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 47-69.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, p.48, 2005.

OLIVEN, Arabela C.; BARANZELI, Caroline. *Expansão da inclusão no ensino superior brasileiro: uma análise da lei nº12.711/2012 a partir do ciclo de políticas de Ball e Bowe*.

Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/922-2273-1-PB.pdf>. Acesso em: 21/10/2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. . *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003, p. 48-69.

SEGENREICH, Stella C. D. *ProUni e UAB como estratégias de EaD na expansão do Ensino superior. Pro-Posições*. Campinas, SP. V. 20, n. 2, p. 205-222, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a13> . Acesso em: 14/ 01/ 2015.

_____, Stella C. D. et al. *Educação Tecnológica, Formação de Professores e Educação a Distância como Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil Pós-LDB/96*. *Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande (MS)*, n. 30, p. 93-116, jul/dez 2011.

_____. *Relação Estado e Sociedade na Oferta e Regulação da Graduação a Distância no Brasil: da Periferia ao Centro das Políticas Públicas*. In: SEGENREICH 2013, Stella C. D; BUSTAMANTE, Silvia B.V. (Org.). *Políticas e Práticas da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Entrelaçando Pesquisas*. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013, p. 23-47.

