



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica



Correspondência ao Autor
Nome: Raquel de Almeida Moraes
E-mail: rachel@unb.br
Instituição Universidade de Brasília, Brasil

Submetido: 28/11/2018
Aprovado: 28/06/2019
Publicado: 31/07/2019

[doi> 10.20396/rho.v19i0.8654081](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8654081)
e-Location: e019043
ISSN: 1676-2584



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL, RÚSSIA E CHINA: RUMOS PARA O DESENVOLVIMENTO E A INOVAÇÃO

  Raquel de Almeida Moraes

RESUMO

O objetivo do artigo é divulgar pesquisa sobre a Educação a Distância, EaD no Brasil, Rússia e China, dos primórdios no século XX a 2016, problematizando os rumos para o desenvolvimento e a inovação desses países. A abordagem metodológica é do materialismo histórico-dialético presente nos estudos comparados críticos em educação. Entre os resultados, destaca-se que a tendência à massificação e ao lucro rápido está presente nas instituições de ensino privadas no Brasil. Na Rússia e na China não foram encontrados cursos superiores à distância privados e a política é estatal desde as revoluções comunistas. Nos documentos coletados nesses países, a análise dos discursos revelou que há aproximação com as diretrizes dos organismos internacionais tendo por fundamento ideológico a Teoria do Capital Humano e a Economia do Conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE Educação a distância. Desenvolvimento. Inovação. Teoria do capital humano. Economia do conhecimento.



DISTANCE EDUCATION IN BRAZIL, RUSSIA AND CHINA: ROADS FOR DEVELOPMENT AND INNOVATION

Abstract

The objective of this article is to disseminate the research on Distance Education, EaD in Brazil, Russia and China, from the early 20th century to 2016, problematizing the directions for development and innovation in these countries. The methodological approach is from the historical-dialectical materialism present in the critical comparative studies in education. Among the results, it should be noted that the tendency to massification and rapid profit is present in private educational institutions in Brazil. In Russia and China no private distance courses have been found and politics has been state since the communist revolutions. In the documents collected in these countries, the analysis of the discourses revealed that there is an approximation with the guidelines of the international organizations, having as ideological foundation the Human Capital Theory and the Knowledge Economy.

Keywords: Distance education. Development. Innovation. Theory of human capital. Knowledge economy.

EDUCACIÓN A DISTANCIA EN BRASIL, RUSIA Y CHINA: RUMOS PARA EL DESARROLLO Y LA INNOVACIÓN

Resumen

El objetivo del artículo es divulgar investigación sobre la Educación a Distancia, EaD en Brasil, Rusia y China, de los primordios en el siglo XX a 2016, problematizando los rumbos para el desarrollo y la innovación de esos países. El enfoque metodológico es del materialismo histórico-dialéctico presente en los estudios comparados críticos en educación. Entre los resultados, se destaca que la tendencia a la masificación y al lucro rápido está presente en las instituciones de enseñanza privada en Brasil. En Rusia y en China no se han encontrado cursos superiores a distancia privados y la política es estatal desde las revoluciones comunistas. En los documentos recogidos en esos países, el análisis de los discursos reveló que hay aproximación con las directrices de los organismos internacionales teniendo por fundamento ideológico la Teoría del Capital Humano y la Economía del Conocimiento.

Palabras clave: Educación a distancia. El desarrollo. La innovación. Teoría del Capital humano. Economía del conocimiento.



INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo é divulgar pesquisa sobre a Educação a Distância, EaD no Brasil, Rússia e China, dos primórdios no século XX a 2016, problematizando seus rumos para o desenvolvimento e a inovação desses países.

Analisando a educação superior dos BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China), Carnoy *et al.* (2015, p. 1) afirmam que é “[...] difícil imaginar que as grandes economias possam alcançar estágios avançados de desenvolvimento no século XXI sem profissionais altamente inovadores, bem treinados, e socialmente orientados.”

Sobre a educação a distância, esses autores afirmam que é uma quarta tendência revolucionária o uso da tecnologia da informação, pois pode atingir uma clientela mais ampla. O próprio Nelson Mandela, informou, estudou na UNISA, Universidade Aberta da África do Sul e pelo programa externo da Universidade de Londres. Contudo, nenhuma universidade virtual ainda alcançou o *status* de universidade de primeira classe (produz conhecimento) apesar da Universidade de Catalunha também enfatizar a pesquisa. Os autores finalizam afirmando que é possível que “[...] no futuro, as instituições de primeira linha ofereçam créditos acadêmicos aos alunos que concluírem com êxito os cursos *on-line* da instituição.” (CARNOY *et al.*, 2015, p. 8).

A escolha desses países se justifica porque, em primeiro lugar, formam com o Brasil uma parte dos BRICS como os de desenvolvimento emergente. Ademais, Rússia e China se apresentam geopoliticamente como bloco de oposição ao poder norte-americano e tem o discurso comunista, enquanto a Índia e a África do Sul são capitalistas, como o Brasil. Apesar das diferenças culturais, históricas, geográficas e populacionais, esses países têm em comum a educação a distância e com ela o ensino, a produção e difusão do conhecimento, categoria que selecionamos para esta pesquisa, cuja centralidade na economia se faz presente no discurso dos organismos internacionais, como veremos adiante.

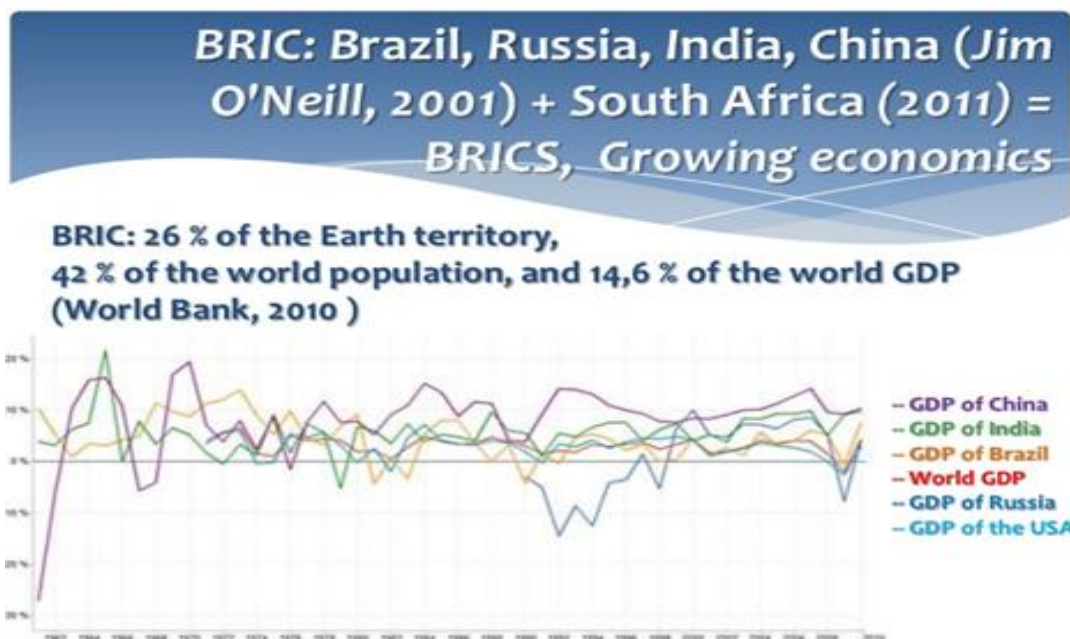


Figura 1 – Crescimento Econômico dos BRICS
 Fonte: Smirnova (2011).

Segundo Amaral (2016), os países da OCDE são aqueles mais ricos do mundo e possuem uma renda per capita média de US\$/PPP 134.062,00, e os países que compõem o BRICS, com renda per capita média de US\$/PPP 10.280,00, que cada vez mais se fazem presentes no cenário internacional.

Tabela 1 – População em idade educacional em relação à população do país

País	População do país (A)	População em idade educacional (B)	B/A (%)
Brasil	189.000.000	84.400.000	45,0
"Bloco" OCDE	1.250.451.497	257.833.181	20,6
Rússia	138.082.178	35.043.319	25,4
Índia	1.205.073.612	557.261.930	46,2
China	1.343.239.923	415.339.912	30,9
África do Sul	48.810.427	20.105.821	41,2
Chile	17.067.369	5.380.607	31,5
Hungria	9.958.453	2.661.708	26,7
México	114.975.406	41.354.774	36,0
Turquia	79.749.461	24.266.277	30,4

Fonte: Amaral (2016, p. 721).



Para Santos (2011) entre os fatores constitutivos da globalização estão a informação e o dinheiro como motor da vida econômica e social. Para ele, estas são duas violências, alicerces do sistema ideológico que justificam as ações hegemônicas e o discurso único do mundo pois a classe dominante as utiliza para se manter no poder. Quer seja pelo uso das palavras quer seja pelo uso das armas.

De acordo com Mattelart (2002, p. 121), a referência ao termo “Sociedade da Informação” aparece sub-repticiamente nos organismos internacionais (OIs) após a década de 1970. Em 1975, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento para o Comércio (OCDE), estréia a noção e em 1979 usa o termo como palavra chave em programa experimental: Forecasting and Assessment in the Field of Science and Technology, FAST, que inicia oficialmente em 1980.

No campo das ideias, os OIs, aderem ao debate do lado dos pós-industriais e pós-modernos. Entre as evidências se encontram, na atualidade, a publicação, dentre outros, de seu documento **Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy**. Para o World Bank (2003, p. 1, tradução nossa)

Isto deve começar com a educação primária universal para as meninas de forma igual que os rapazes, bem como um sistema aberto e competitivo de educação secundária e terciária. [...]. Uma economia baseada no conhecimento depende essencialmente do uso de ideias ao invés de Habilidades físicas e sobre a aplicação da tecnologia ao invés da transformação de matérias-primas ou a exploração de mão de obra barata. É uma economia em que o conhecimento é criado, adquirido, transmitido e usado de forma mais eficaz por indivíduos, empresas, organizações e comunidades para promover o desenvolvimento econômico e social (Instituto do Banco Mundial 2001c; Banco Mundial 1998d). O conhecimento pode ser codificado e escrito tacitamente na cabeça das pessoas.

Ademais, o World Bank (2007) desenvolveu uma Metodologia de Avaliação do Conhecimento (KAM), por meio da qual são elaborados os Índices da Economia do Conhecimento (KEI). O KAM consiste em 81 variáveis estruturais quantitativas e qualitativas para 132 países, distribuídas em 12 variáveis chaves que servem para avaliar sua *performance* nos quatro pilares da Economia da Informação, a saber: 1) incentivos econômicos e regime institucional, 2) educação, 3) inovação e 4) tecnologias da informação e comunicação, assim sintetizados:

1. *Incentivos econômicos e regime institucional*: crescimento anual do PIB e Índice de Desenvolvimento Humano; Barreiras Tarifárias e Não-Tarifárias; Qualidade Regulatória e Aplicação da Lei.
2. *Educação*: Pesquisadores em P&D por 1 milhão de habitantes; Artigos Técnicos e Científicos publicados por 1 milhão de habitantes.
3. *Inovação*: Patentes Concedidas por um milhão de habitantes;



4. *Tecnologias da Informação e Comunicação*: Índice de Alfabetização; Matrículas Totais no Segundo Grau; Matrículas Totais no Terceiro Grau; Telefones por 1.000 habitantes; Computadores por 1.000 habitantes.

Essas variáveis, segundo seus pilares, são normalizadas em uma escala de 0 a 10, relativas aos outros países no grupo de comparação. Assim, temos que a Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação são dois dos quatro pilares da economia do conhecimento para o Banco Mundial e é a partir desse argumento que analisaremos o desempenho da Educação a Distância nos três países.

METODOLOGIA

A pesquisa teve como abordagem metodológica a crítica do materialismo histórico-dialético presente nos estudos comparados em educação, conforme teorizado por Bonitatibus (1989), Ciavatta (2009) e Carvalho (2014). Para essas autoras, as semelhanças e diferenças nos estudos comparados não seriam tratadas como cópia ou reprodução, mas como resultado da ‘relação dialética’ entre o nível global e local, de modo a conhecer o outro e a si mesmo formando sua identidade por meio da alteridade.

A Educação Comparada, segundo Bonitatibus (1989), não é uma disciplina mas uma área interdisciplinar que se propõe a investigar “[...] sistemas educacionais – no todo ou em partes - de diferentes países ou regiões, abarcando uma dimensão intra ou internacional, um tempo histórico fixo ou em movimento e uma perspectiva, sempre e necessariamente comparativa.” BONITATIBUS, 1989, p. 3). Dentre as perspectivas, Bonitatibus (1989) afirma que estas são decorrentes das diversas abordagens metodológicas, as quais são reflexos das diferentes teorias educacionais:

- 1) Perspectivas macrocósmicas (modelo de forças e fatores);
- 2) Perspectivas microcósmicas (modelos funcionalista e estrutural-funcionalista);
- 3) Perspectiva Internacionalista (modelo empírico-quantitativo);
- 4) Perspectiva dialética (modelo do conflito).

Por essa classificação de Bonitatibus (1989), percebemos que a perspectiva dialética se aproxima do materialismo dialético. De acordo com Saviani (2001), a comparação é um procedimento intelectual caracterizado por um potencial crítico, mas que “[...] traz consigo o risco de juntar elementos não suscetíveis de serem reunidos efetuando aproximações indevidas.” (SAVIANI, 2001, p. 7).

Nesse sentido, Ciavatta (2009) destaca a importância da historicidade para superar a visão linear dos fatos e situar o historiador como agente que ocupa um espaço na produção da história e do conhecimento, produtos da existência. A seu ver, dispôr os dados quantitativos por si sós revela um tratamento “[...] reducionista dos problemas à sua descrição, na forma



aistórica, descontextualizada, como se os números pudessem expressar, por si mesmos, algo independente das condições que lhes deram origem.” (CIAVATTA, 2009, p. 139).

Por sua vez, Carvalho (2014) entende que o enfoque materialista dialético oferece mais possibilidades de evitar uma análise unidimensional ao buscar as origens das diferenças e semelhanças entre os países nos processos sociais e históricos. A seu ver, nessa perspectiva: “[...] as diferenças e semelhanças são analisadas como expressão não de partes isoladas e sim de uma totalidade, de uma realidade social contraditória, cuja transformação pode se dar pela ação dos sujeitos sociais.” (CARVALHO, 2014, p. 137). E ainda, que é “[...] necessário analisar as formas de vida que estão se opondo, os conflitos de ordem econômica, as relações de trabalho, de sobrevivência, os distintos princípios e valores que envolvem todos os membros da sociedade e dão dinamismo à história. (CARVALHO, 2014, p. 138).

Quanto às informações, estas foram coletadas por meio de fontes bibliográficas e documentais, obtidas junto aos repositórios na web e analisadas criticamente segundo Marx (1971) e Fiorin (2005).

No prefácio da obra *Uma Contribuição para a crítica da economia política*, Marx (1971, p. 47) afirma que “Não é a consciência dos homens que determina seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência [...]”, salientando, desta forma, a primazia do material sobre o imaterial, dado que para Marx, a concepção do homem e consequentemente da história, é o homem concreto, aquele que tem necessidades materiais.

A classe dominante produz ideias e representações — produtos da consciência — que não correspondem à vida material e que ao não corresponderem à vida real tornam-se ideologia, pois “[...] os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura.” (MARX; ENGELS, 1986, p. 72).

Dessa passagem entende-se que a consciência, as representações e a ideologia são diferentes. Enquanto a consciência é o processo de vida real, as representações são as expressões da consciência e a ideologia consiste na inversão dessas representações.

Para a interpretação do sentido dos discursos, recorreu-se à obra *Linguagem e Ideologia*, de Fiorin (2005). Para esse autor, discursos são entendidos como uma visão de mundo, um conjunto de representações que explicam as condições de existência em uma dada formação social, na qual há tantas visões de mundo quantas forem as classes aí existentes, prevalecendo, nesse contexto, a visão de mundo da lógica capitalista, a qual é a da classe dominante.

Para Fiorin (2005), a análise do discurso não surge de forma isolada e hierárquica, como em um sintagma lingüístico, mas advém, sobretudo, a partir da linguagem gerada nas relações sociais, revelando-se, além do nível superficial, na sua concretização dos elementos semânticos da estrutura profunda, como na plenitude das determinações ideológicas.

Sobre as determinações ideológicas, Fiorin (2005, p. 33) esclarece ainda que a



[...] determinação em última instância, significa que o modo de produção determina as ideias e os comportamentos dos homens e não o contrário. É preciso, no entanto, cabe repetir, não ver o nível ideológico como simples reflexo do econômico, pois ele tem seu conteúdo próprio e suas próprias leis de funcionamento e de desenvolvimento. Isso significa que não existe determinação direta e mecânica da economia, mas uma determinação complexa.

Assim, na perspectiva crítica do materialismo dialético o ato de pesquisar as determinações ideológicas dos sentidos requer que o pesquisador faça o movimento do concreto ao concreto pensado segundo as leis da dialética, situando o objeto no tempo, no espaço, na particularidade e no geral, nas semelhanças, diferenças e não descartando as contradições. Pelo contrário: colocando-as em evidência para elucidar os reais interesses materiais e ideológicos.

A partir dessas definições e pressupostos epistemológicos, procedeu-se a leitura dos documentos e artigos buscando captar e interpretar criticamente os sentidos dos textos buscando perceber as semelhanças e diferenças nas experiências dos três países tendo como eixo a categoria conhecimento.

RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Inicialmente, cabe registrar que a maioria dos dados e estatísticas dos países em estudo estão limitados ao período compreendido entre 2010 a 2012, pois não obtivimos dados mais recentes do Brasil, Rússia e China.

No Brasil, Alves (2007) informa que há registros históricos que colocam o país dentre os principais no campo da EaD, especialmente até os anos 1970. Para o autor, estudos realizados pelo IPEA apontaram que antes de 1900 já se tem registros em jornais de curso de datilografia por correspondência, ministrados por professores particulares, caracterizando ações isoladas. No entanto, em 1904 foram instaladas as Escolas Internacionais, como filial da matriz norte-americana, voltadas para pessoas que estavam procurando emprego. O curso existe até hoje e em vários países. O material impresso é distribuído pelo correio.

Em 1923 era fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Para Alves, tratava-se de uma iniciativa privada e que teve pleno êxito, mas trazia preocupações para os governantes, tendo em vista a possibilidade de transmissão de programas considerados subversivos, especialmente pelos revolucionários da década de 1930.

A principal função da emissora era a de possibilitar a educação popular, através de um sistema então moderno de difusão do que acontecia no Brasil e no Mundo. Os programas educativos, a partir dessa época, se multiplicavam e repercutiam em outras regiões, não só do Brasil, como em diversos países do continente americano. A Rádio funcionou, em sua primeira fase, nas dependências de uma escola superior mantida pelo Poder Público. Posteriormente fortes pressões surgiram para as mudanças de rumo da entidade, sendo criadas exigências de difícil cumprimento, especialmente considerando a inexistência de fins



comerciais. Em 1936, sem alternativas, os instituidores tiveram que doar a emissora para o Ministério da Educação e Saúde. Segundo Alves, vale registrar que até 1930 inexistia um ministério específico para a educação e os assuntos eram tratados em órgãos que tinham outras funções principais mas cuidavam, também, da instrução pública.

Outros meios comunicacionais foram então sendo introduzidos, como o cinema e a TV Educativa nas décadas de 1960 e 1970. Coube ao Código Brasileiro de Telecomunicações, editado em 1967, a determinação de que deveria haver transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão, bem como pelas televisões educativas. Em 1969, foi criado o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, prevendo a utilização de rádio, televisão e outros meios aplicáveis. Logo a seguir, o Ministério das Comunicações baixava portaria definindo o tempo obrigatório e gratuito que as emissoras comerciais deveriam ceder para a transmissão de programas.

Em 1972, foi criado o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) que teve vida curta, tendo em vista o surgimento do Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê) como um órgão integrante do Departamento de Aplicações Tecnológicas do Ministério da Educação e Cultura.

Em 1994, foi reformulado o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa, cabendo à Fundação Roquete Pinto a coordenação das ações. Os anos se passaram e não ocorreram resultados concretos nos canais abertos de televisão. Na maioria dos casos, os programas são transmitidos em horários incompatíveis com a disponibilidade dos possíveis alunos usuários.

Para Alves (2007) o surgimento do sistema de TV fechada (especialmente a cabo) permitiu que algumas novas emissoras se dedicassem à educação, destacando-se as TVs Universitárias, o Canal Futura, a TV Cultura, dentre outras que difundem algumas de suas produções também por canais abertos. A TV Escola, programa de educação criado no governo Fernando Henrique Cardoso em 1996, também depende das emissoras abertas ou a cabo para o acesso da população em geral. Por último estão os computadores e a internet, colocando desafios à educação.

Segundo Belloni (2002), a educação a distância no Brasil está fortemente relacionada à formação de professores, dentre os quais se incluem os programas de formação continuada Um Salto para o Futuro (1991) e TV Escola (1996) e a primeira experiência de formação inicial de professores do ensino básico feita a distância no Brasil, a licenciatura de pedagogia desenvolvida no estado de Mato Grosso (Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª à 4ª série do 1º grau).

Por sua vez, Costa e Pimentel (2009, p. 73) relatam que desde a década de 1970, aparecem no governo federal discussões que têm como principal foco a necessidade e pertinência da adoção da Educação a Distância (EAD) como metodologia que possa facultar o incremento do atendimento público na educação superior em torno da idéia de criação de uma Universidade Aberta Brasileira, “[...] cujo desenho e finalidade mudaram de tempos em



tempos, até a configuração do modelo adotado no final do ano de 2005, quando foi lançada a pedra inaugural do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).”

Fazendo uma retrospectiva, os autores também relatam iniciativas de destaque do poder executivo que culminou na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, doravante UAB. Como ponto de partida, Costa e Pimentel destacam o lançamento, em 1991, pelo governo federal do programa Salto para o Futuro, o qual, em particular induziu a criação de Coordenadorias de EaD nas Secretarias Estaduais de Educação.

Dois anos mais tarde, em 1993, foi publicado o decreto 1.237 de 06 de setembro de 2004 instituindo o Sistema Nacional de EaD que estabeleceu a primeira ação concreta de institucionalização da EAD na esfera do executivo federal. Em 1996, foi incorporada à estrutura do MEC a Secretaria de Educação a Distância-SEED. Essa Secretaria passou a coordenar as ações do MEC na área de educação a distância e a desenvolver programas importantes como o TV Escola, o Proinfo, o Proformação, e o Pro-Licenciatura, entre outros, culminando com o lançamento da UAB pelo Decreto Presidencial nº. 5.800, de 8 de junho que dispõe sobre a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no ano de 2006.

No sítio eletrônico da UAB (<<http://www.capes.gov.br/uab>>) está disposto que ela foi criada pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
3. Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
4. Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
5. Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em - educação superior a distância.

Os primeiros cursos executados no âmbito do Sistema UAB resultaram da publicação de editais. O primeiro edital conhecido como UAB1 publicado em 20 de dezembro de 2005, permitiu a concretização do Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de pólos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios.



O segundo edital, publicado em 18 de outubro de 2006, denominado UAB2, diferiu da primeira experiência por permitir a participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais. Em 2007, o sistema UAB repassou recursos às instituições de ensino superior para a ampliação do acervo bibliográfico dos pólos de apoio presencial. Foram adquiridos livros contemplando as áreas dos cursos ofertados nos pólos. A bibliografia básica foi indicada por coordenadores de cursos e corroborada por coordenadores UAB.

Em 2008, merece destaque da atuação do Sistema UAB que fomentou a criação de cursos na área de Administração, de Gestão Pública e outras áreas técnicas. Neste ano, 88 instituições integravam o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 pólos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos. Para 2010, esperava-se a criação de cerca de 200 polos.

Para os autores, a UAB tem apoiado a formação de professores com a oferta de vagas não-presenciais para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação. Essas vagas atenderam a demanda levantada pela análise das pré-inscrições realizadas na Plataforma Freire pelos professores brasileiros. Além desse apoio, a UAB atendeu a chamada demanda social por vagas de nível superior. No total, planejou-se a criação de 127.633 vagas para 2010.

Em apresentação na Câmara dos Deputados em 11 de novembro de 2015, o então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante (2015) relatou que os Cursos de graduação ativos em 30/09/2015 somavam 367, envolvendo 81 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e 620 polos. Até o primeiro semestre de 2015, o Sistema UAB somou mais de 120 mil concluintes, sendo 44 mil professores da educação básica.

Araújo (2015) indica que a expansão observada na educação a distância, nos anos 2000, é muito expressiva em todos os aspectos, nos âmbitos das instituições credenciadas, dos cursos oferecidos, das matrículas, das vagas e dos inscritos. Segundo a autora, o “[...] crescimento acumulado de instituições, no período de 2000 a 2012, foi de 2.042%; de cursos, 16.300%; de vagas, 20.575%, e o de inscritos, 127.715%.” (ARAÚJO, 2015, p. 313).

EaD: algumas estatísticas



Figura 2 – Distribuição da EaD pública entre 2005 e 2016.
Fonte: Brasil (2016).

EaD: algumas estatísticas



Figura 3 – Evolução das matrículas no ensino superior brasileiro por modalidade (2006-2016)

Fonte: Brasil (2016).

OBS: Matrículas EaD (2016): \approx 1,5 milhões (18,6% do total de \approx 8,05 milhões).



EaD: algumas estatísticas

Ano	Ingressos	%Δ	Matrículas	%Δ	Concluintes	%Δ
2000	5.287	-	1.682	-	460	-
2001	6.618	25,1	5.359	218,6	131	-71,5
2002	20.685	212,5	40.714	659,7	1.712	1.206,8
2003	14.233	-31,2	49.911	22,6	4.005	133,9
2004	25.006	75,7	59.611	19,4	6.746	68,4
2005	127.014	407,9	114.642	92,3	12.626	87,2
2006	212.465	67,3	207.206	80,7	25.804	104,4
2007	302.525	42,4	369.766	78,5	29.812	15,5
2008	430.259	42,2	727.961	96,9	70.068	135,0
2009	308.340	-28,3	838.125	15,1	19.509	-72,1
2010	380.328	23,3	930.179	10,9	144.553	640,9
2011	431.597	13,48	992.927	6,7	297.177	105,5
2012	542.633	25,7	1.113.850	12,2	174.322	-41,3

Figura 4 – Estatísticas da EaD
Fonte: Brasil (2013). Quadro elaborado pelo autor.

Quanto à Rússia, segundo Zawacki-Richter e Kourotchkina (2012), a educação a distância nesse país é um sistema elaborado com longa tradição e que data ainda antes da Revolução Soviética em outubro de 1917. A história da EaD teve início com o ensino por correspondência por instituições privadas, a partir da segunda metade do século XIX, juntamente com instituições noturnas para os trabalhadores.

Após a Revolução Soviética, a educação contou com o apoio financeiro do governo de modo a promover a “auto-educação e o auto-desenvolvimento” dos trabalhadores e camponeses, seguindo sua meta de elevar os níveis do proletariado.

Três anos depois de 1922, o comitê para o avanço da “auto-educação” foi estabelecido com a responsabilidade de organizar o sistema de educação por correspondência no país. Várias instituições educacionais para “auto-educação” foram estabelecidas, incluindo a Faculdade do Trabalho, em que trabalhadores e camponeses com idade a partir de 16 anos eram preparados para os estudos superiores.

Em 1924, várias universidades transmissoras para trabalhadores e camponeses foram estabelecidas. Os cursos eram transmitidos via rádio (ciências da educação, ciências sociais, engenharia, tecnologias do rádio, ciências da agricultura) e continuação de lições de 20 a 30 horas. Depois que os estudantes tivessem ouvido as lições, eles poderiam participar das provas escritas que tinham que fazer nas universidades transmissoras. Contudo, essas universidades nunca fizeram parte do sistema oficial.

O ensino por correspondência começou a se desenvolver na educação superior a partir da década de 1920. O plano de 5 anos para o desenvolvimento econômico da URSS, que



começou em 1926, demandava um alto número de especialistas qualificados e o sistema de educação comum havia falido nessa produção. Logo, o estudo por correspondência era visto como uma possibilidade. A partir dos anos 1930, o ensino por correspondência em instituições e escolas técnicas foi estabelecido em toda a antiga união soviética.

Segundo segundo Zawacki-Richter e Kourotchkina (2012), de acordo com Nickolas de Witt, membro do Centro de Pesquisa Russa da Universidade de Harvard, havia três tipos básicos de programas instrucionais do sistema soviético de educação superior: regular (estudo integral); meio período noturno e meio período de programa por correspondência. A estes foi adicionado um quarto tipo, o “externato”, no qual o estudante não era obrigado a frequentar a universidade. Ele tinha apenas que realizar os exames. Foi extinto em 1951, sendo reintroduzido pouco tempo depois. Essa estrutura com os 4 tipos continua até hoje.

Em 1959, houve alteração no artigo 121 da Constituição Russa e sua nova versão estabelecia o direito da população à educação. Para alcançar esse direito, a educação noturna e a educação a distância foram desenvolvidas com maior ênfase. No entanto, os autores assinalam que Otto Peters criticou a EaD Russa em 1967 em “[...] Educação a Distância na Educação Superior nas Instituições da União Soviética [...]”, afirmando que sua enorme expansão não era acompanhada pela qualidade. (PETERS, 1967, p. 9 *apud* ZAWACKI-RICHTER; KOUROTCHKINA, 2012, p. 170).

De acordo com esses autores, o relatório da OCDE de 1999 “A Educação Terciária e a Pesquisa na Federação Russa”, criticou a adequação do material de auto-estudo, afirmando que havia pouca evidência de qualquer tipo de desenho instrucional e, em alguns casos, o material fornecido é pouco legível por causa da reprodução de má qualidade. Com o desenvolvimento da educação on-line, Zawacki-Richter e Kourotchkina (2012, p. 170), apontam que muitas instituições de ensino superior a distância do tipo de “[...] estudos por correspondência tradicionais [...]”, passam a investir na educação a distância moderna.

Os autores assinalam ainda que o governo russo está estimulando a implementação e aplicação das tecnologias da informação e comunicação, TIC para o ensino e a aprendizagem nas escolas e universidades provendo recursos como o Programa para o Avanço da Educação: 2011-2015 (ver <http://www.fcpro.ru>). O objetivo do programa é que 85% dos professores utilizem as TIC efetivamente em suas classes. E ainda: vários portais que promovem o acesso a 100.000 recursos eletrônicos foram abertos no Portal Federal: Educação Russa.



Number of Distance Learning Students in Higher Education Institutions (HEIs)

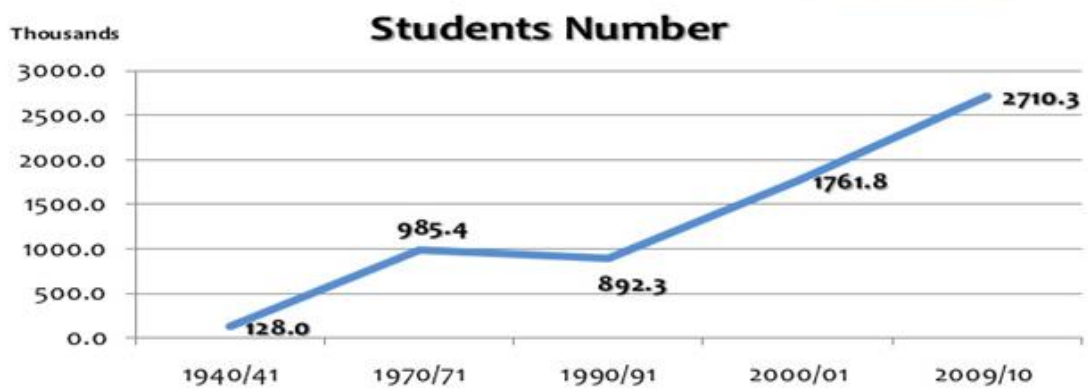


Figura 5 – Educação Superior na Rússia
 Fonte: Smirnova (2011).

Sobre a Educação a distância na China, Xin, Jian e Yanhui (2010) relatam que este país teve sua história relacionada ao processo que envolve três gerações de educação tecnológica que coexistem até hoje.

A primeira geração de educação a distância compreende a instrução por correspondência. Seu ponto de partida foi em 1951, na Universidade de Renim, com a aprovação da instrução por correspondência.

A segunda geração foi a de radio e TV. Esta compreendeu duas fases. A primeira foi a da TV preto e branco. A TV das cidades universitárias foram estabelecidas por volta de 1960 em Beijing, Shanghai e outras cidades usavam rádio e televisão como meio instrucional. A segunda fase, marcada pelo Radio e TV do sistema universitário, representada pela CCRTVU que atuava em todo o país, era baseada na televisão colorida estabelecida em 1978.

A terceira geração de educação a distância é a da *e-learning* ou educação on-line, marcada por pilotos de *e-learning* estabelecidos em universidades convencionais como a Universidade Tsinghua em 1998. Foi caracterizado por integrar o uso dos computadores em rede, com a tecnologia da TV por satélite e telecomunicação, para transferir instrução, informação e prover educação a distância interativa.

Para garantir a boa execução do *e-learning*, o Ministério da Educação da China formulou e adotou uma série de diretrizes políticas, expostas no documento: "Orientações para o apoio de faculdades e universidades para realizar projetos- piloto". Essas diretrizes prevêem que os projetos pilotos têm direito ao plano de inscrição auto-determinado (vestibular, escala



ou tamanho), ambiente acadêmico, programa de autodeterminação, atribuição de diplomas e autodeterminação para a aplicação das várias modalidades de ensino.

No processo de padronização administrativa, o Ministério da Educação da China fez um ajustamento da política, prescrevendo que a educação a distância não pode inscrever estudantes de tempo integral e só pode conferir diplomas e graus de ensino superior para adultos.

Os projetos pilotos de *e-learning* começaram em 1998 perfazendo quatro fases até 2007:

- 1) 1998-2000: Universidades de Tsinghua, Zhejiang, Beijing Peking- Programas elaborados pela China Central Radio and TV University (CCRTVU).
- 2) 2000-2002: o Ministério da Educação aprovou 67 projetos-piloto em universidades convencionais.
- 3) 2002-2007: o Ministério da Educação da China estabeleceu diretrizes para o desenvolvimento do *e-learning*.
- 4) 2007: O Ministério de Educação da China começou a avaliar os cursos on-line, dando início a um novo estágio de exploração e inovação para a educação a distância.

O desenvolvimento da indústria da educação a distância na China teve início nos projetos-piloto em cooperação com companhias de tecnologia, capital e outros campos, como a Prcedu Technology Limited em cooperação com China Renmin University que apareceu no mercado em Hong Kong em 2007. Os resultados dessa política são sintetizados pelos autores como conquistas, questões e tendências.

Entre as conquistas, eles assinalam que em 2007, os pilotos das universidades estabeleceram 362 disciplinas, 2071 programas cobrindo 10 disciplinas na educação superior. Dos 1.864.800 estudantes que estavam fazendo educação on-line, concluíram 1.394.700. Dos estudantes que faziam educação on-line para uma carreira universitária (especialização, bacharelado) seu diploma representou 33% do total de 5. 659.200 formados em educação superior convencional.

Outra conquista importante é que depois de 28 anos de desenvolvimento, o sistema chinês de Rádio e TV universitário formou um moderno sistema educacional que inclui cinco mega universidades: CCRTVU, Shanghai TV University, Sichuan Radio and Television University, Jiangsu Radio and Television University and Henan Radio and Television University.

Entre as questões destacam-se as contradições entre a rápida expansão da educação a distância e a qualidade, que é baixa. Outra questão envolve os exames e quantidade de erros dos estudantes. Por fim, entre as tendências, os autores assinalam cinco:



- 1) Que a educação a distância irá inevitavelmente transferir a ênfase de se obter um diploma para um sistema de educação ao longo da vida.
- 2) As reformas dos conceitos educacionais e dos métodos de ensino promoverão o desenvolvimento de tecnologia educacional em direção à uniformização, praticabilidade e inteligibilidade.
- 3) O sistema de apoio à aprendizagem focará os serviços públicos em direção à diversificação e multifunções.
- 4) Haverá um equilíbrio entre qualidade e escala.
- 5) A teoria básica da educação a distância se aperfeiçoará. [...] o cultivo de talentos e formação em programas de educação a distância será ainda mais padronizado. (XIN; JIAN, YANHUI, 2010, p. 592, tradução nossa).

Comparando a educação a distância nesses três países, tem-se, como diferença, a predominância do ensino superior privado em educação a distância no Brasil, enquanto na Rússia e a China a tendência é pública, estatal.

Quanto às semelhanças, destacam-se:

1. Percurso Tecnológico – do material impresso à internet;
2. Discurso: "Educação para a democratização".
3. Certificação no nível superior: Licenciatura (Brasil); Especialização e Bacharelado (China); Todos os tipos (Rússia).

Quanto aos discursos dos documentos que expressam suas políticas, percebeu-se que estes têm em comum os argumentos de que a tecnologia da informação e comunicação (TIC) está na base da economia do conhecimento, os quais, como analisado anteriormente, estão presentes nos documentos da OCDE e do Banco Mundial. Segundo esse discurso, uma política estrutural nesta área deverá centrar-se no reforço da procura e, em particular, da capacidade das empresas, instituições e indivíduos para utilizarem as TIC eficazmente.

Analisando criticamente estes discursos, tem-se a tese da importância da educação como direito fundamental condição necessária para usufruir outros direitos, como postulada por Saviani (2013) e Moretti (2012) para quem o direito à educação não é apenas um direito social (de segunda dimensão). O direito à educação é o grande exemplo da interdependência e indivisibilidade dos direitos humanos, apresentando características de direitos de primeira e terceira dimensões, dada sua conexão com a liberdade (primeira dimensão), fraternidade e desenvolvimento (terceira dimensão).

Para Moretti (2012), o direito à educação prende-se à realização pessoal e, nesse sentido, é corolário da dignidade humana e dos princípios da liberdade (direito de primeira dimensão) e da igualdade. No plano coletivo, o direito à educação conecta-se com a vida em sociedade, com a participação política, com o desenvolvimento nacional, com promoção dos direitos humanos e da paz (direitos de terceira dimensão).

Para Saviani (2013), nos últimos vinte anos a tendência protelatória vem se manifestando, no Brasil, no fortalecimento da iniciativa privada e envolvendo uma franca privatização do ensino superior, dominado por grandes conglomerados com participação



internacional por meio de ações na Bolsa de Valores; passando pelas parcerias público-privadas, PPPs; pela conversão de dirigentes e ex-dirigentes da educação pública em consultores de grupos privados; pela adoção por governos municipais e estaduais de material didático produzido por grupos privados como COC, Anglo, Positivo, Objetivo, entre outros; e chega à responsabilização de toda a sociedade pela educação básica.

Moretti (2013) analisa o caso da Universidade Anhanguera e conclui que esta oferece uma educação de massa, a maioria na versão EaD, limitada, de baixa qualidade, que só visa o lucro e que fere vários artigos constitucionais.

Para Mota Junior e Maués (2014) e Oliveira (2016), a educação superior privada tem sido muito estimulada pelos governos federais. Essa concentração de empresas que vendem ações nas bolsas de valores, contam com capital estrangeiro, como bancos americanos, o que têm levado a reação de outras instituições de ensino superior, que se unem em consórcios para continuar competindo. Percebe-se, assim, que a educação torna-se mercadoria, dentro da lógica dos novos serviços como foi deliberado na Conferência sobre a Educação e o General Agreement in Trade of Services entre o Banco Mundial e a OCDE em 2002. (ROBERTSON; DALE, 2011).

A rentabilidade do setor privado é respaldada por programas públicos de financiamento, pelo baixo custo com folha de pagamento e com os cursos a distância e pelo pequeno investimento em pesquisa. Para Maués, essas empresas cresceram financiadas principalmente por programas como o Fies, que representa quase metade de toda a receita. E o EAD alcança muitos alunos sem professores, apenas com os tutores, usando material didático padronizado, sem respeito a especificidades, de baixo custo devido a grande quantidade. Afirma que ao contrário das universidades federais e estaduais, que apesar de todas as dificuldades financeiras e ameaças de desmonte, “oferecem planos de carreira e melhores salários e condições de trabalho, na rede privada os contratos são esporádicos, frágeis. Como ficam esses professores quando se aposentam”.

A Kroton, uma das maiores empresa da área no mundo, tem 1,01 milhão de estudantes matriculados no Brasil, enquanto a Estácio, segunda maior empresa do ramo no país, tem 588 mil. De acordo com o jornal Folha de São Paulo, apenas no primeiro trimestre de 2016, a Kroton teve lucro de R\$ 1,7 bilhão e a Estácio de R\$ 793 milhões. A Kroton tem quase 60% dos seus alunos presenciais matriculados pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e também concentra 40% das matrículas de Ensino à Distância (EAD) do país. A rejeitada fusão pelo CADE da Kroton com a Estácio criaria uma perigosa concentração de poder na educação superior privada, algo que é ideal para o capitalismo, cujo sistema favorece a concentração de capital e poder na mão de poucos, favorece a criação de oligopólios.

EaD: algumas estatísticas

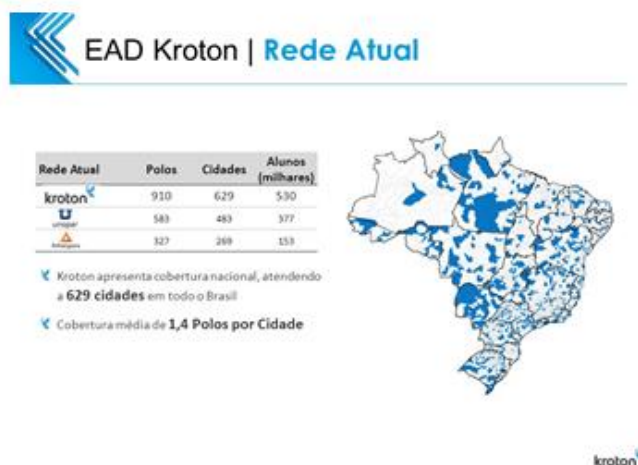


Figura 6 – Cobertura da rede EaD Kroton em 2016
 Fonte: Pimentel (2017).

EaD: algumas evidências

Receita da Kroton Educacional dispara 91% em 2012 com aquisições

Por **Receita** 18/10/2013 23:37

Kroton tem lucro de R\$213 mi no 3o tri após fusão com Anhanguera

NEGÓCIOS

Kroton tem lucro de R\$ 1,396 bi em 2015

O Ebitda (lucro antes de juros, impostos, depreciação e amortização) da companhia de educação chegou a R\$ 460,5 milhões entre outubro e dezembro

Por **Rayanna Souza**
 13 mar 2016, 13h03

ECONOMIA

NEGÓCIOS

Kroton tem alta de 15% no lucro do 2o trimestre

A maior empresa de educação do país teve lucro líquido de cerca de R\$ 645 milhões.

Figura 7 – Receita da Kroton Educacional
 Fonte: Pimentel (2017).



EaD: algumas evidências



Figura 8 – Valor de mercado das empresas educacionais a distância

Fonte: Bloomberg, 19 de Abril (Reprodução/Kroton), gráfico reproduzido no G1 Economia (G1, 2013 *apud* ARAÚJO, 2015).

Saviani (2013) argumenta que a tendência do poder público em transferir a responsabilidade da educação para o conjunto da sociedade, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo, operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação “[...] direito de todos e dever do Estado [...]”, passando-se a considerar a educação pública como dever de todos e direito do Estado.” (SAVIANI, 2013, p. 754). Por esse caminho, Saviani formula a hipótese de que será acentuada a equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país.

Para Amaral (2016), o quantitativo de matrículas em cursos oferecidos a distância é ainda baixo no Brasil; eram apenas 838.125 matrículas em 2009, 14,1% do total, sendo que nas IES públicas são apenas 86.550, 1,4% do total. De acordo com suas projeções, chegaríamos em 2020 com 9.288.250 alunos matriculados nos cursos presenciais e 2.228.910 matriculados na EaD, ou seja, uma elevação de 82% e 166%, respectivamente. Dessa forma, deveríamos chegar em 2020 com 11.517.160 pessoas matriculadas na educação superior, sendo 4.606.864 matriculados na educação superior pública e 6.910.296 na educação superior privada. Em 2009, são 1.523.634 e 4.430.387, respectivamente.

O Quadro 3 mostra os quantitativos de estudantes presenciais e a distância, em cada uma das esferas administrativas, para que em 2020 o Brasil chegue a 75% da expansão em cursos presenciais e 25% da expansão em cursos a distância.



Tabela 2 – Percentuais de expansão para cada esfera administrativa, de 2009 para 2020

IES	2009		2020	
	Matrículas presenciais	Matrículas a distância	Matrículas presenciais	Matrículas a distância
Total	5.115.896	838.125	9.288.250	2.228.910
Federais	752.847	86.550	2.041.192	472.827
Estaduais	480.145	86.059	1.301.816	470.144
Municipais	118.176	87	320.410	475
Particulares	2.899.763	527.838	4.332.499	1.019.668
Comunitárias/Confessionais/ Filantrópicas	864.965	137.591	1.292.333	265.796

Fonte: Amaral (2016, p. 730).

Tabela 3 – Número de matrículas em 2020 na visão dos 10% do PIB

IES	2009/2020	
	Matrículas presenciais (%)	Matrículas a distância (%)
Total	82	166
Federais	171	446
Estaduais	171	446
Municipais	171	446
Particulares	49	93
Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas	49	93

Fonte: Amaral (2016, p. 730).

Para Amaral (2016, p. 733), se o Brasil passar a aplicar em educação um volume de recursos equivalente a 10% do PIB, e chegar em 2020 aplicando 2,61% do PIB em educação superior, “[...] terá um percentual que pode ser comparado com aquele investido pelos países da OCDE, que foi de 1,4% em 2009 [...]”, ficando a questão da qualidade como tarefa ainda a ser resolvida.

No entanto, com a crise na educação brasileira desencadeada a partir da deposição da presidenta eleita do Partido dos Trabalhadores Dilma Rousseff (LUCENA; PREVITALE; LUCENA, 2017), a aceleração da privatização em todos os setores inclusive dos serviços educacionais tem colocado em risco o cumprimento da expansão do ensino superior e a produção do conhecimento.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tendência à massificação e ao lucro rápido está presente nas instituições de ensino privadas no Brasil (como é a EaD na Anhanguera, segundo Moretti (2013). Segundo os organismos internacionais, a EaD tem como fundamento ideológico a Teoria do Capital Humano, como teorizado por Schultz (1962) mas criticado por Frigotto (1999), Klees (2016) entre outros.

Para Teoria do Capital Humano, a educação é vista como um investimento para os planos econômicos globais. O trabalho humano quando qualificado pela educação é um dos principais meios do aumento de produtividade, dos lucros do capital e conseqüentemente, em algum momento vai gerar benefício econômico também para o próprio indivíduo. (SCHULTZ, 1962).

O mero pensamento do investimento em seres humanos é ofensivo a alguns dentre nós. Nossos valores e nossas crenças nos inibem de olhar para os seres humanos como bens de capital [...] [mas] os economistas sempre souberam que as pessoas são parte importante da riqueza das nações [...]. (SCHULTZ, 1962, p. 32-33).

Segundo Saviani (2007), a partir da década de 1970, as escolas passaram a adotar a pedagogia tecnicista como política oficial. Essa tendência educacional torna secundária a relação professor e aluno (como ocorre na pedagogia da escola nova até então dominante) e prioriza os meios e os recursos na busca pela eficiência, racionalidade e produtividade.

A partir do século XXI, a teoria do capital humano precisou incorporar novos elementos em função das mudanças políticas e econômicas ocorridas em âmbito global. Segundo Saviani (2005, 2007), essa teoria foi refuncionalizada e adaptada à busca da produtividade na educação onde encontrou espaço na chamada sociedade do conhecimento, na qual as relações do mundo do trabalho são alteradas em função da nova economia globalizada neoliberal.

Para Duarte (2003, p. 14), a sociedade do conhecimento é por si mesma, uma ilusão, uma ideologia produzida pelo capitalismo de modo que essa crença seria justamente para “[...] enfraquecer as críticas radicais do capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve à superação do capitalismo.”

Dourado e Oliveira (1999, p. 10) consideram que a educação e o conhecimento estão se articulando à expansão do processo produtivo a partir de uma (re) valorização mercadológica orientada através de palavras como: “[...] diversificação, diferenciação, flexibilidade, competitividade, modernização, desempenho, eficiência, integração, parceria, autonomia, adaptabilidade e qualidade.” Neste contexto, novas estratégias de educação têm sido adotadas, como a formação a distância, que promete um ambiente favorável à aprendizagem flexível e diferenciada para permitir diferentes tipos de distribuição no segmento da educação.



Diante disso, nossa hipótese é que a educação a distância no Brasil segue às orientações dos organismos internacionais que são mercantis e na lógica do que Saviani teoriza como pedagogia produtivista ao invés de seguir um projeto de desenvolvimento educacional e de inovação emancipadora.

Por fim, com esta pesquisa concluímos que no jogo político internacional as elites brasileiras aprendem e produzem conhecimento em universidades de primeira classe presencial e não aprendem e produzem conhecimento a distância, reproduzindo, assim, a dualidade estrutural do capitalismo ficando com a massa, o povo, as sobras do conhecimento disponibilizado pelo ensino massificado e privatizado da EaD. Logo, é um discurso ideológico, posto que falacioso, que a economia do conhecimento é para todos e condição necessária para o desenvolvimento e inovação, algo que parece também ocorrer nos países líderes dos BRICS, como a Rússia e a China, a ser futuramente aprofundado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. R. M. A história da educação a distância no Brasil. **Carta Mensal Educacional**, Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, ano 16, n. 82, jun. 2007. Disponível em: http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm. Acesso em: 27 nov. 2018.
- AMARAL, N. C. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro v .21, n. 66, p. 717-736, jul./set. 2016.
- ARAÚJO, C. B. Z. M. de. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 311-340, abr./jun. 2015.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 78, p. 117-142, 2002.
- BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada**. Conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas do censo da educação superior**. Brasília: INEP, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas do censo da educação superior**. Brasília: INEP, 2016.
- CARNOY, M. *et al.* **Expansão das Universidades em uma economia global de mudança**. Triunfo dos BRIC? Brasília: Capes, 2015.
- CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teóricos metodológicos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, jan./jun., 2014.



CIAVATTA, M. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Trabalho & Educação**, v. 7, p. 129-151, 2009.

COMUNIDADE EUROPÉIA. **Economia do conhecimento**. Disponível em: http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/reports/pdf/p147_pt.pdf. Acesso em: 27 nov. 2018.

COSTA, C. J. da.; PIMENTEL, N. M. O sistema universidade aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 10, p. 71-90, 2009.

DOURADO, L. F. OLIVEIRA, J. F. de. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. (org.). **Universidade pública: política e identidade institucional**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia: Ed. da UFG, 1999. p. 66-74.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2005.

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

KLEES, S. J. Human Capital and rates of return: brilliant ideas or ideological dead ends? **Comparative Education Review**, v. 60, n. 4, p. 644-672, 2016.

LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA L. (org.). **A crise da democracia brasileira**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política** (Prefácio). Lisboa, ES: 1971. (Teoria).

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã**. Feurbach. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MERCADANTE, A. **Perspectivas da educação no Brasil**. Brasília: MEC, 2015.

MORETTI, D. M. **A compatibilidade entre a lógica econômica e o ensino superior, após a Constituição Federal de 1998: o caso da Anhanguera Educacional participações S.A.** 2013. 393 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MORETTI, D. A responsabilidade internacional do Estado Brasileiro por violações do direito à educação a partir do sistema global de proteção dos direitos humanos. **RDDP: Revista Digital de Direito Público**, v. 1, p. 30, 2012.



- MOTA JUNIOR, W. P. da.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014.
- PETERS, O. **Das Fernstudium an den Hochschulen der Sowjetunion**. Hamburg: Walter Schultz Verlag KG, 1967.
- PIMENTEL, F. C. **Tendências ideológicas dos cursos de licenciatura em educação física na modalidade a distância**. 2017. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- OCDE. **The knowledge-based economy**. Organisation for economic cooperation and development. Paris: OCDE, 1996.
- OLIVEIRA, C. de. Em fusão, Kroton e Estácio tendem a ampliar educação a distância, demitir e elevar lucros. **RBA**, publicado 28 jul. 2016. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/07/com-lucro-crescente-kroton-e-estacio-sinalizam-mais-investimentos-em-educacao-a-distancia-3077.html>. Acesso em: 27 nov. 2018.
- ROBERTSON, S. L.; DALE, R. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. In: APPLE, M. *et al.* (org.). **Educação crítica**. Análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 34-48.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2011.
- SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “o espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq para o projeto 20 anos de Histedbr. Campinas, 25 de agosto de 2005.
- SAVIANI, D. História comparada da educação: algumas aproximações **História da Educação**, v. 5, n. 10, p. 5-16, 2001.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 147-164.
- SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Ed. Soc.**, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.
- SCHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
- SMIRNOVA, I. Distance education in Russia and beyond. **ONLINE EDUCA**. BERLIN 2011.



WORLD BANK. **Knowledge assessment methodology, KAM 12**. Washington: World Bank, 2007.

WORLD BANK. **Lifelong learning in the global knowledge economy**. Challenges for developing countries. Washington: World Bank, 2003.

XIN, D.; JIAN, N.; YANHUI, H. Research on distance education development in China. **British Journal of Educational Technology**, v. 41, n. 4, p. 582–592, 2010.

ZAWACKI-RICHTER, O.; KOUROTCHKINA, A. The Development of distance education in the Russian Federation and the Former Soviet Union. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 13, n. 3, p. 165-184, 2012.

Notas

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade de Brasília, Faculdade de Educação (UnB). Contato: rachel@unb.br