

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

ALBERICO FRANCISCO DO NASCIMENTO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FETICHISMO TECNOLÓGICO: Estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil

São Luís

2011

ALBERICO FRANCISCO DO NASCIMENTO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FETICHISMO TECNOLÓGICO: Estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em políticas públicas

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ilse Gomes Silva

São Luís

2011

ALBERICO FRANCISCO DO NASCIMENTO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FETICHISMO TECNOLÓGICO: Estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em políticas públicas.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ilse Gomes Silva - UFMA (Orientadora)

Prof. Dr^a Adelaide Ferreira Coutinho - UFMA

Prof^a. Dr^a Cláudia Alves Durans - UFMA

Prof^a. Dr^a Marina Maciel Abreu - UFMA

Prof^a. Dr^a. Josefa Batista Lopes - UFMA

Aos meus pais: Sebastiana Maria da Silva Nascimento (*In memoriam*) e Alderico Antônio do Nascimento, pelo exemplo de luta pela vida.

AGRADECIMENTOS

Acredito no amor e na misericórdia de Deus, nosso Pai. A Ele quero declarar minha gratidão por tudo que fez e fará em minha vida.

O amadurecimento intelectual que vivi ao longo dos últimos quatro anos, através da realização dessa pesquisa foi, também, o resultado das inúmeras contribuições permutadas com pessoas amigas que, ao longo desse processo, me ouviram, encorajaram e ajudaram de várias formas. Com esse espírito de reconhecimento e gratidão agradeço:

Aos meus pais que, apesar da pouca educação formal que tiveram acesso, desde cedo me ensinaram a lutar pela conquista do conhecimento.

À minha família pelo apoio na retaguarda ao longo dessa jornada.

A Geolane, Matheus e Allane, pela motivação na caminhada.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Ilse Gomes Silva pelo compromisso na orientação e pelas ricas contribuições dispensadas na realização deste trabalho e pelas “receitas dos florais” prescritas nos momentos de grande tensão.

À professora Dr^a. Josefa Batista pela visão acadêmica e administrativa, quando da sua gestão na Coordenação do Programa de Políticas Públicas.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, pela competência profissional, política e pedagógica, principalmente pelo respeito aos saberes e não saberes dos alunos egressos de múltiplas áreas de conhecimento.

Aos meus colegas de turma Georgia, Galvani, Eliseu, Silvane Magali, Zayra, Marizelia, Socorro Alencar, Valdira, Edithe e na pessoa de Ananias agradeço a amizade de todos do Minter de Roraima que conosco compartilharam várias disciplinas.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, especialmente a D. Izabel Silva Sardinha, Edson Pereira Brito e Fabrícia Gonçalves Marques pelo apoio irrestrito e pelo dom de servir.

A Joelina pela revisão desse trabalho.

A Eliane Pinheiro pelo apoio logístico e pela amizade.

A Suly Rose, pelo apoio e pela interlocução permanente que me encorajou na luta por uma educação para além do capital.

Aos meus colegas do IFMA pela liberação parcial das minhas atividades docente.

Considerando que vivemos numa sociedade na qual o sujeito negro e pobre é discriminado diuturnamente, a conquista desse título e dos conhecimentos que agreguei na minha vida nesse curso, são para mim um brado de vitória que compartilho com todos os excluídos sociais e digitais que não se renderam e lutam por uma sociedade de iguais.

“Como a base da civilização é a exploração de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição. Cada progresso na produção é ao mesmo tempo um retrocesso na condição da classe oprimida, isto é, da imensa maioria. (...) A prova mais eloqüente a respeito disso é a própria introdução da máquina, cujos efeitos são hoje conhecidos em todo o mundo.”

FRIEDRICH ENGLES

RESUMO

Analisa a expansão das políticas públicas de Educação a Distância (EaD) para o ensino superior, especificamente para as licenciaturas, a partir da ação ideológica do Estado, do capital e das novas tecnologias (fetichismo da tecnologia). O estudo mostra a conexão desse cenário com o projeto dominante de educação e aponta seu alinhamento com as novas demandas culturais, impostas pelo neoliberalismo, destacando a função alienadora da ideologia do progresso técnico. Como contraponto, aborda as finalidades de uma educação emancipadora, que capacita a classe trabalhadora para a vida. Analisa o fetichismo tecnológico, a ideologia e sociabilidade capitalista mediada pelas novas tecnologias e argumenta que a relação orgânica do Estado com o capital, impõe aos sujeitos sociais noções e valores de uso das novas tecnologias que contribuem para a reprodução ampliada do capital. Destaca a reforma do Estado brasileiro, os documentos do Banco Mundial sobre educação e a reforma universitária, como elementos usados para abrir caminho rumo à consolidação do projeto neoliberal de ensino superior, no qual a EaD é situada como uma panaceia. No campo da empiria, comprovo o crescimento massivo e mercantilista da EaD, ao abordar sua evolução histórica até a LDB 9.394/96. Abordo os programas de EaD implementados pelo Estado para formar professores para a Educação Básica. Aponta a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como uma proposta de educação, nociva para a classe trabalhadora, que luta por uma formação em nível superior. Os resultados dessa pesquisa mostraram que a EaD se consolidou por meio do fetichismo tecnológico, que anula o caráter de classe das novas tecnologias e as apresenta apenas como ciência aplicada. A partir dessa comprovação, afirma que o cenário atual da EaD é uma construção do Estado e do capital para aprofundar a ofensiva capitalista no âmbito educacional, por meio da precarização do trabalho docente virtual sob o manto da democratização, massificar e mercantilizar o ensino superior. As reflexões elaboradas visam alertar e qualificar os educadores para o enfrentamento dos processos de internalização da ideologia dominante e para a luta por uma proposta de educação omnilateral, 'para além do capital'.

Palavras-chave: Estado, capital, Educação a Distância, Fetichismo tecnológico.

ABSTRACT

Analyze the expansion of the Distance Learning public policies to the undergraduate, specifically to the teachers' education, considering the state, the capital and the new technologies ideological action (technological fetishism). The study shows the connection of this scenery with the dominant project of education and points its relation with the new cultural demands imposed by the neo liberalism, highlighting the alienated function of the technical progress ideology. On the other hand, it approaches the objectives of an emancipated education, able to capacity the work class to life. Analyze the categories technological fetishism, ideology and capitalist sociability and argument that the organic relation between the state and capital imposed to the social fellow notions and values about the use of the new technologies that contribute to the enlargement reproduction of the capital. Highlight the state reform, the Mundial Bank documents and the university reform, as elements used to open the way to the consolidation of the neoliberal undergraduate project, in which the Distance Learning is focused as a general solution. In the empiric area, Ratify the mass and mercantile growth of the Distance Learning, when approach its historical evolution up to LDB 9.394/94. Approach the Distance Learning programs implemented by the state to capacity teachers for the Basic Education level, showing its emphasis in the technical professional aspect to the detriment of the epistemological highlight inherent to the teacher's knowledge. Highlight the Brazil Open University (UAB) as an education proposal harmful to the work class that struggles for education at the university. The results of this research showed that the Distance Learning were consolidated through the fetishism technological, that cancel the class character of the technologies and present it only as applied science. From this corroboration, affirm that the actual scenery of the Distance Learning is a state and capital construction to intensify the capitalist offensive in the educational context, through the precarization of the virtual teachers' work and over the democratization cloak, massy and mercantile the education at university. The reflections developed in this research aim to change and qualify the teachers to face the internalizations process of the dominant ideology and to struggle for an omnilateral education proposal, beyond the capital.

Keywords: State, capital, Distance Learning, technological fetishism.

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Ensino a Distância
Abmes	Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior
ABRAEAD	Anuário Brasileiro de Educação a Distância
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior
Anup	Associação Nacional das Universidades Particulares
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEFET	Centro de Federal de Educação Tecnológica
CIED	Centros de Informática na Educação
CONSED	Conselho Nacional de Educação
Crub	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EaD	Educação a Distância
ECT	Empresa de Correios e Telégrafos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ET	Extraterritorialidade
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
GED	Gratificação de Estímulo a Docência
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
IFET	Instituto Federal de Educação Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério de Educação e Tecnologia
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PL	Projeto de Lei
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação

PISA	Básica Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFO	Programa de Informática na Educação
PROUNI	Programa Universidade para todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEESP	Secretaria de Educação de São Paulo
SEINF	Serviço de Informação
SESu	Secretaria de Ensino Superior
T.R.A.V	Técnica de Recursos Audiovisuais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNIVIMA	Universidade Virtual do Maranhão

LISTA DE TABELAS

Tabela – 1	Número de funções docentes da educação básica por nível de ensino e por grau de formação. (Fonte: Censo Escolar 2009).....	161
Tabela – 2	Demanda Hipotética de Professores e Número de Licenciados.....	162
Tabela – 3	Funções, qualificação e valor da bolsa para contratados pela UAB.....	176
Tabela – 4	Evolução do Número de Vagas Ociosas na Graduação Presencial, segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 2002 a 2008.....	187
Tabela – 5	Evolução do Número de IES, Cursos, matrículas e concluintes na Educação a Distância Brasil - 2002-2008.....	188
Tabela – 6	Número de cursos de educação a distância, por grau acadêmico, segundo a Categoria Administrativa - Brasil – 2008.....	189
Tabela – 7	Número de Matrículas em cursos de educação a distância, por grau acadêmico, segundo a Categoria Administrativa - Brasil – 2008.....	190
Tabela – 8	Número de alunos a distância em instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino a ministrar EAD no Brasil – de 2004a 2007.....	191
Tabela – 9	Número de instituições segundo apoio tutorial <i>on-line</i>	195

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 O plano da obra.....	14
1.2 Ponto de partida.....	22
2. IDEOLOGIA E FETICHISMO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	44
2.1 Para além do fetichismo tecnológico: uma análise das novas tecnologias e seu papel na sociedade capitalista.....	45
2.2 Uma abordagem da questão ideológica operante na “sociedade do conhecimento”.....	53
2.3 A sociedade do conhecimento e a emergência de um paradigma tecnológico: ou a continuação de uma saga.....	66
3. A MASSIFICAÇÃO DA EAD NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO.....	87
3.1 O protagonismo do Estado e do capital no processo de massificação da EaD.....	89
3.2 O Banco mundial e a educação a distância: um projeto de ‘modernização’ tecnológica para o ensino superior.....	108
3.3 A reforma universitária: o último nó da trama que consolidou a EaD no ensino superior.....	127
4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	142
4.1 A trajetória histórica da EaD e a LDB 9.394/96.....	143
4.2 E agora professor: <i>enter</i> ou <i>delete</i> ?.....	159
4.3 Universidade Aberta do Brasil (UAB) – a resposta do Estado para a demanda por ensino superior.....	173
4.4 Do virtual ao real: os números da EaD no Brasil.....	185
5 CONCLUSÃO: A FACE REAL DA MASSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	199
REFERÊNCIAS.....	221

1 INTRODUÇÃO

1.1 O plano da obra

O processo de mundialização do capital determinou mudanças profundas no mercado mundial e em todas as esferas da sociedade, gerando e impondo novos estilos de vida, de consumo, novas maneiras de ver o mundo e aprender (BELLONI, 2003). Nesse contexto estrutural, as novas tecnologias de informação e comunicação projetadas nas relações de produção capitalista, na área educacional passam a configurar a interseção que deu origem a uma reedição da Educação a Distância - EaD.

Digo reedição porque a EaD não tem início com o processo recente de mundialização do capital. Entretanto, a fase contemporânea da EaD, na qual delimito este estudo, sofreu um redimensionamento espaço-temporal do processo ensino-aprendizagem viabilizado através das novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente pelo uso do computador pessoal e da *internet*.

Além do computador pessoal e da *internet*, esta fase está baseada também nos seguintes recursos tecnológicos, que caracterizam as novas tecnologias de informação e comunicação: teleconferência, videoconferência e ambientes virtuais interativos. Barreto (2003) ao se posicionar sobre as novas tecnologias esclarece que:

Novas são aquelas tecnologias que não se confundem com as “velhas”: lousa, caderno, lápis, caneta, livros didáticos, etc. Novas, assim, são as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), em uma formulação que demarca o seu pertencimento a áreas não-educacionais, no sentido de produzidas no contexto de outras relações sociais e para outros fins (BARRETO, 2003, p.273).

Nesse momento, quero registrar duas situações: a primeira é que o redimensionamento da EaD ocorreu através da apropriação de tecnologias que, descontextualizadas de suas áreas de origem – a área bélica e de produção - passam a ser utilizadas na educação. A segunda é que o advento das novas tecnologias interativas não inviabilizou a utilização das tecnologias mecânicas, a exemplo dos materiais impressos, mas criou um ranking em que estas, no que diz respeito ao aspecto comunicacional, ficaram secundarizadas.

A mobilização do Estado e do capital, nesse cenário comunicacional, mediado pelas novas tecnologias, agregou à EaD um patamar de inovação, diversificação e legitimidade, que a tornou uma modalidade de ensino ícone da educação contemporânea, nas análises dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial. Nesse sentido, esta pesquisa fez-se necessária, a fim de possibilitar uma reflexão sobre os determinantes desse fenômeno e viabilizar uma melhor apreensão da sua projeção na sociedade atual.

Os motivos que me conduziram a esta proposta de tese foram sendo construídos, a partir da minha inserção na docência do ensino superior em 1999. Naquela ocasião, como professor substituto do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, trabalhei com uma disciplina chamada Técnicas de Recursos Áudio Visuais - T.R.A.V. - nos cursos de licenciatura.

O programa de ensino dessa disciplina trazia na última unidade uma discussão sobre o uso do computador na escola. Esse tema por si só já causava certa expectativa nos alunos, uma vez que a questão do uso do computador e da *internet*, no contexto escolar, sempre foi abordada pela literatura a partir de uma visão ufanista de tecnologia, ou seja, como uma possibilidade real de superação de todas as mazelas didático-pedagógicas, herdadas da Pedagogia tradicional. Motivado pelo apelo do tema, levei os alunos a uma escola estadual que participava do Programa de Informática na Educação – PROINFO, com o intuito de oportunizar o contato com projetos, envolvendo essas novas tecnologias a serviço do ensino.

Essa aula campo desencadeou meu interesse pela temática das novas tecnologias de informação e comunicação. O aprofundamento dos estudos resultou na minha dissertação no Curso de Mestrado em Educação com o tema: *As novas tecnologias de informação e comunicação e a formação do educador: um estudo sobre a capacitação em informática educativa promovida pelo PROINFO-MA*.

No mestrado minha pesquisa analisou o projeto de formação pedagógica do professor, para o trabalho com a informática educativa no PROINFO. Nessa investigação, meu foco de análise estava direcionado mais para o aspecto pedagógico do processo educativo centrado nas novas tecnologias e na formação do professor do que na relação entre Estado, capital e a expressão ideológica das novas tecnologias na educação, o que faço agora nesta tese.

Concluído o mestrado em 2004, observei que o processo de consolidação da ideologia neoliberal, que trouxe como consequência a reforma do Estado,

permitiu que o tema das tecnologias de informação e comunicação ganhasse novas expressões no setor educacional, especialmente através da EaD. Nesse momento conjuntural tive duas experiências que foram decisivas no meu interesse em pesquisar sobre a EaD.

Primeiro, em 2005, quando era Coordenador de curso de uma Instituição de Ensino Superior - IES privada tive a oportunidade de participar de um *programa de capacitação de coordenadores* na modalidade a distância, com carga horária de 93 horas, realizado por uma instituição sediada em Belo Horizonte – Minas Gerais.

A estrutura virtual do curso, sua proposta de trabalho, toda a distância, as ferramentas virtuais utilizadas nas aulas (chats online, e-mails, conteúdos digitalizados) e a forma lúdica e não acadêmica como eu e meus colegas encarávamos as aulas e as atividades virtuais, dentre outras questões, foram para mim uma provocação que me levaram a questionar o que respaldava a validade daquele curso, no que diz respeito ao seu objetivo, capacitar coordenadores.

A segunda experiência aconteceu no âmbito da Universidade Virtual do Estado do Maranhão – UNIVIMA em 2006. Como Coordenador pedagógico de uma escola da rede municipal de educação de São Luís, fui selecionado para participar de um curso de extensão em *Introdução a Informática na Educação: teoria e prática*, oferecido por essa instituição no pólo de São Luís.

Com carga horária de 150 horas, o curso foi oferecido para todos os 11 pólos da UNIVIMA no Estado, através de seus estúdios multimídias e de um sistema de teleconferência que transforma sinais de TV em linguagem específica para utilização na *internet*.

Como estudante da UNIVIMA tomei conhecimento da programação da instituição que alardeava, na sua página na *internet* e em cartazes nos seus próprios murais, o início de seu primeiro curso de graduação a distância de Licenciatura em matemática e de um curso de especialização em Informática na Educação.

No Maranhão, a UNIVIMA foi pioneira na oferta de cursos de graduação na modalidade a distância com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação. A estrutura tecnológica e o ambiente virtual dessa instituição são de fato impactantes, mas não foi o encantamento com esse cenário que selou o meu interesse em investigar esse tema, no Curso de Doutorado em políticas públicas, e sim, a necessidade de compreender as ações do Estado brasileiro e o interesse dos investimentos do capital privado na implementação da modalidade EaD.

Em 2007, ano em que participei da seleção para o Curso de Doutorado, a EaD era uma realidade consolidada em nível nacional na maioria dos Estados e estava inserida nas práticas oficiais de educação, tanto públicas como privadas, como a possibilidade de reversão do quadro de acesso ao ensino superior no Brasil que historicamente foi marcado pela exclusão da classe trabalhadora.

Na minha percepção de educador, a utilização da EaD para atender a demanda de acesso ao ensino superior e para formar professores para a educação básica está ocorrendo na perspectiva da massificação e da mercantilização focada na qualificação técnica, social e ideológica para o trabalho. A educação é vista como fator de produção e como forma de maximizar as capacidades individuais de competição. O compromisso com uma proposta de educação emancipadora que, ao articular conhecimentos de natureza econômica, política e cultural, permita uma melhor compreensão da realidade, não é contemplado nessa proposta de educação.

Assim, ressalto a relevância do tema e o entendimento de que a compreensão da EaD, como um fenômeno de massa, requer a análise dos seus determinantes que se materializam nas articulações do Estado com o capital, na proporção que a classe dominante impõe um projeto de educação para as Instituições de Ensino Superior - IES.

Além disso, a relevância social da investigação sobre EaD se justifica, na medida em que esse tema tem sido pauta de discussões científicas, que abordam as questões educacionais na atual conjuntura brasileira, de tal forma que se constitui objeto de estudo de várias linhas de pesquisa de programas de pós-graduação, inspiração de temas para eventos nacionais e ponto de debate na legislação de ensino e na definição de políticas públicas nacionais.

Com efeito, o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, dos computadores pessoais, a consolidação técnica da internet e a relação desses instrumentos com a educação têm despertado o interesse de professores e pesquisadores para a produção de conhecimentos sobre a EaD.

Creio que para analisar a EaD é preciso uma abordagem do tema, que possa apreendê-lo na dimensão de suas determinações. Nesse sentido, o percurso epistemológico, que optei, iniciou abordando o projeto dominante de educação a partir da análise do processo social, político e produtivo que o determina.

Considerando a fase expansiva da EaD, iniciada no final do século passado, mostrei que a concepção de EaD disseminada pela classe dominante,

toma as novas tecnologias de informação e comunicação como as protagonistas na operacionalização dessa modalidade de ensino. Essa forma de explicar as transformações no campo educacional e social em geral é denominada de ideologia do progresso técnico (ROMERO, 2005; BRAGA, 1996). Confronto esse projeto de educação com uma concepção emancipadora que sirva à classe trabalhadora de forma a romper com a alienação.

Esta pesquisa foi organizada tendo como referência a linha de pesquisa Estado, Trabalho e Políticas Públicas na área de concentração Políticas Públicas e movimentos sociais e respondeu ao seu objetivo macro que foi: analisar a expansão das políticas públicas de EaD para o ensino superior, enfatizando sua incidência nos cursos de licenciatura, a partir da ação ideológica do Estado e do capital sobre as novas tecnologias (fetichismo da tecnologia) na consolidação do projeto neoliberal de educação.

Para a construção desse texto, apoiei-me na concepção de educação fundamentada no referencial teórico marxista, através da qual demonstro que a atual fase da EaD está diretamente vinculada a uma noção fetichista de tecnologia engendrada pelo Estado e determinada pelo capital, que articula o uso da inovação tecnológica na educação às suas finalidades. A fundamentação primeira dessa investigação está em Marx (2003, p. 257), quando afirma que: “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina. Constitui necessariamente o ponto de partida e o ponto de chegada”.

Nessa perspectiva, o processo metodológico de apropriação teórico-prático abordou o fenômeno EaD como uma totalidade, a fim de compreender seus elementos determinantes. A ideia foi analisá-lo a partir da dinâmica do movimento das contradições engendradas no conjunto das relações sociais capitalistas, na sua atual fase de desenvolvimento mundial; e na sua contextualização, enquanto fenômeno que se realiza num país periférico como o Brasil.

Essa posição metodológica fundamenta-se na noção marxista de realidade concreta, na qual a realidade das coisas não se apresenta *a priori*. “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (MARX, 2003, p. 248).

Kosik (2002), seguindo o raciocínio marxista fala em *pseudoconcreticidade*, pois o real guarda em si uma essência oculta que carece de

investigação rigorosa para ser desvendada. Esta pesquisa concretiza-se nessa perspectiva: analisar sistematicamente a *pseudoconcreticidade* do fenômeno EaD.

A posição de Marx sobre a educação está no conjunto da sua obra através das críticas das práticas burguesas, do entendimento sobre as condições de vida, trabalho e exploração da classe trabalhadora, sob o modo capitalista de produção. Dessa forma, tomo como ponto de partida a noção de que para o marxismo a análise abstrata da educação, assim como de qualquer fenômeno social, não dá conta de mostrar seus determinantes, uma vez que esta é uma dimensão concreta da vida humana, que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações no modo de produção da existência.

Uma análise da educação, na perspectiva marxista, não pode ser feita desconectada do modo de produção da vida social. O contexto no qual está inserida é determinante das suas práticas político-pedagógicas, mas também vivencia movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre as classes, possibilitando resistências e práticas educativas alternativas.

A relação educação e novas tecnologias, da qual a EaD ganha forma na atual conjuntura foi analisada não de uma forma abstrata, mas a partir de uma noção concreta de novas tecnologias, guiadas pelas mesmas forças que arbitram o trabalho assalariado, a subsunção do trabalho ao capital, a troca de mercadorias, a concorrência e a acumulação de capital (Katz, 1996). Com esse delineamento metodológico construo argumentos que mostram a trama de consolidação da EaD no conjunto das políticas neoliberais do Estado capitalista.

Do ponto de vista da operacionalização da investigação, trata-se de uma pesquisa exploratória, sustentada pelos princípios da pesquisa qualitativa. Entretanto o uso do enfoque qualitativo não inviabilizou a utilização de dados quantitativos que serviram para dimensionar a situação empírica da EaD no Brasil. A análise foi centrada nas produções bibliográficas, que relacionam a reprodução ampliada do capital, com a era das novas tecnologias de informação e comunicação usadas na formulação e implementação das políticas públicas de EaD.

No estudo das manifestações desse objeto foram utilizadas os seguintes procedimentos: a) análise de documentos oficiais do governo brasileiro; b) análise de documentos oficiais de organismos internacionais com inserção na política educacional brasileira; c) análise de um programa governamental em EaD; d) coleta

de dados estatísticos referentes à EaD no Brasil. Esses procedimentos foram importantes para dimensionar o nível de consolidação da EaD na atual conjuntura neoliberal e compreender as conexões entre as legislações que lhe dão suporte e a legitimidade alcançada no sistema educacional brasileiro.

No processo de análise do objeto, parto do pressuposto de que, determinada pelas relações de produção capitalistas existentes na sociedade, a expressão ideológica das novas tecnologias na educação causa uma interpelação nos sujeitos, construindo uma consciência social de progresso técnico diretamente relacionado a atual fase de expansão da EaD.

Tomo como base o argumento de que nesse contexto ideológico a EaD é incorporada pelos sujeitos sociais como uma possibilidade real de qualificação e como solução rápida para problemas do cotidiano do estudante trabalhador. Nesse sentido, afirmo que a ideologia que sustenta a ideia de progresso técnico omite a relação orgânica entre Estado e capital e autonomiza a educação a distância, em relação ao contexto social no qual está inserida.

O universo de estudo eleito para a realização dessa pesquisa foi demarcado a partir de dois elementos: o primeiro, diz respeito à questão temporal. Nesse sentido, o marco estabelecido foi a década de 1990. A razão dessa delimitação se sustenta no entendimento de que foi a partir desse período de implementação do ideário neoliberal que se intensificou no país a reforma do Estado brasileiro e a respectiva reforma universitária, eventos diretamente relacionados à expansão massiva da EaD.

O segundo elemento diz respeito ao marco institucional que, nesse caso, se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96. A elaboração dessa Lei ocorreu inicialmente através de um projeto, encabeçado pelo Fórum em Defesa da Escola Pública, o qual expressava uma concepção de educação que contemplava a classe trabalhadora. Entretanto, no contexto das disputas políticas, o poder executivo, em articulação com o legislativo, introduziu nesse projeto alterações que alinharam o entendimento com os organismos internacionais, sobretudo com o Banco Mundial, no sentido de submeter a política educacional brasileira às exigências da realidade imposta pela “nova ordem mundial”.

Apesar da aparência de um processo democrático, quando da sua tramitação, a LDB é marcada por ranços e avanços que não impedem, mas

asseguram a implementação dos pressupostos neoliberais na educação. Nesse sentido, a LDB deve ser analisada a partir da mobilização do capital, no contexto da operacionalização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, que alteram o papel do Estado em relação aos seus deveres com a educação.

É nessa Lei que a EaD é oficializada como modalidade de ensino no país. No entanto há apenas um artigo (art.80) versando sobre EaD e o mesmo já não pode mais ser entendido da forma que consta na LDB, em função das regulamentações feitas pelo MEC, em quesitos que os parlamentares deixaram para posteriores 'negociações'. Em função disso, fez parte desse universo legal todos os instrumentos jurídicos (Decretos, Resoluções e Pareceres) elaborados e aprovados pelos aparelhos de Estado com a finalidade de legitimar a EaD no Brasil.

O motivo de tomar esse universo para análise foi pautado na construção de uma pesquisa que aborda a EaD para além de suas questões aparentes, no que diz respeito a métodos e técnicas de ensino. Com efeito, procurei encaminhar uma abordagem do objeto que se inscreva numa racionalidade científica problematizadora das certezas já consolidadas.

Tomando como base as considerações aqui apresentadas, esta tese foi desenvolvida da seguinte forma. O ponto de partida desse estudo analisa o papel da ideologia de progresso técnico, pontuando sua função alienadora do entendimento das novas tecnologias, no cotidiano social em geral e na educação formal. Esse debate situa o projeto dominante de educação e seu alinhamento com as novas demandas culturais impostas pelo neoliberalismo. Como contraponto, aborda as finalidades de uma concepção de educação emancipadora, que capacite a classe trabalhadora para vida.

Em seguida, no segundo capítulo analiso as categorias fetichismo tecnológico, ideologia e sociabilidade capitalista, mediada pelas novas tecnologias, a fim de mostrar como a relação orgânica do Estado com o capital, opera nos sujeitos sociais a internalização de noções, valores e práticas que contribuem para a reprodução ampliada do capital. Essas categorias projetadas pelos ideólogos burgueses inauguram uma nova sociabilidade capitalista, visando humanizar as relações sociais e de produção. Com essa análise, decifro o papel das novas tecnologias na sociedade capitalista, enfatizo a função ideológica do fetichismo tecnológico da EaD e demonstro o caráter incorrigível do capital.

O terceiro capítulo aborda os elementos usados pelo Estado e pelo capital, para abrir caminho rumo à consolidação da EaD no Brasil. Foram analisados a reforma do Estado brasileiro, documentos do Banco Mundial e a reforma universitária. O objetivo foi mostrar o alinhamento orgânico do Estado e do capital transnacional, na formulação de um projeto neoliberal para o sistema de ensino superior, no qual a EaD é situada como uma panaceia para os problemas fiscais do Estado, para o problema da ineficiência da universidade pública e para salvar os investimentos capitalistas na área educacional.

No quarto capítulo dedico-me a analisar dados empíricos, que comprovam o crescimento massivo e mercantilista da EaD no Brasil. Começo abordando a evolução histórica da EaD até seu contexto atual, conforme está posto na LDB 9.394/96. Em seguida, questiono o fato de essa modalidade de ensino estar sendo usada, prioritariamente, para formar professores que irão exercer a docência na Educação Básica pública. Abordo os programas de educação implementados pelo Estado para realizar essa formação e destaco a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como uma proposta de educação, altamente nociva para a classe trabalhadora que busca por uma formação em nível superior.

Por fim, nas considerações finais apresento algumas reflexões sobre as questões resultantes dessa investigação, a fim de instrumentalizar a classe trabalhadora para o enfrentamento dos processos de internalização da ideologia dominante na área educacional. Esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar todas as complexas nuances desse objeto, espera-se, no entanto, que possa, pelo nível de cientificidade que tem, apontar pistas concretas para o debate da EaD, no âmbito das políticas públicas de educação na sociedade capitalista.

1.2 Ponto de partida

Nas décadas de 50 a 70 do século XX, o projeto dominante de educação no Brasil baseou-se numa tendência pedagógica de cunho tecnicista, cujo estatuto teórico se fundamentava “no arsenal da economia neoclássica, na ideologia positivista” (FRIGOTTO, 1989, p. 15) que, inspirada pela visão economicista, disseminava a ideia de educação como fator de produção, como técnica de preparar

recursos humanos para o processo produtivo. A educação foi alçada na condição de capital humano¹. Essa concepção de educação deixa a educação científica e humanística fora de seu projeto e prioriza a formação de técnicos pretensamente competentes, porém incultos.

Identificada com a classe dominante e reforçada pela ideologia do regime militar, essa concepção de educação derivada de pressupostos economicistas passou a ser pensada como mercadoria, enquanto melhoria da qualificação da mão-de-obra e nessa perspectiva não via o homem como ser humano e sim como força de trabalho necessária aos vários níveis e tipos de qualificação técnica.

Schultz, um dos principais expoentes da teoria do capital humano, argumenta que o fator da produção “decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo assemelha-se a um investimento em bens de produção” (SCHULTZ, 1962, p. 65). Essa teoria, no próspero contexto de produção fordista, vinculou educação e desenvolvimento econômico, colocando o conhecimento na condição de capital, na medida que ao aumentar a capacidade de trabalho individual torna-se fator de crescimento econômico de modo geral.

Essa concepção de educação, que expressa uma visão antagônica aos interesses de formação da classe trabalhadora, sofreu severas críticas e foi objeto de estudo de vários intelectuais no Brasil, dentre os quais destaco a contribuição de Gaudêncio Frigotto na sua obra *A produtividade da escola improdutiva* (1989). Na concepção de Frigotto a teoria do capital humano constituiu-se numa teoria do desenvolvimento e numa “teoria da educação”:

Quanto ao primeiro sentido – teoria do desenvolvimento – concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro – teoria da educação – a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduz-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação. (FRIGOTTO, 1989, p. 16)

Nessa perspectiva, educação é concebida apenas como fator potenciador da capacidade de trabalho. É simplificada à condição de produtora de habilidades,

¹ A teoria do capital humano surgiu através de economistas como Adam Smith (1776) na obra *A Riqueza das Nações*, com Alfred Marshall (1920) no livro *Os princípios econômicos do mais valioso investimento dos capitais, os seres humanos* e teve seu pleno desenvolvimento na escola de Chicago com os teóricos da economia Gary Becker, Jacob Mincer e Theodore Schultz.

competências e conhecimentos técnicos direcionados à capacidade de produtividade e de aumento de renda. No sentido de teoria da educação, a ação pedagógica sob esta perspectiva toma os meios de ensino como os próprios fins educacionais e é instrumentalizada a partir da demanda do mercado.

De acordo com Frigotto (2003), a crise do Estado de Bem-Estar ou do modelo fordista de regulação social, que resultou no processo de reestruturação do capital, impôs novas demandas de educação para o século XXI, que foram formuladas e disseminadas pelos organismos internacionais no final do século XX, nos países periféricos. Entretanto, no âmbito da reestruturação do capital, as políticas neoliberais mantêm a ênfase economicista de educação postulada pela teoria do capital humano, mas, o faz tomando como pressuposto uma nova base (GENTILI, 1998).

A esse respeito, Frigotto (2003) ressalta que as demandas atuais de educação foram formuladas a partir de novas categorias – *sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente*. Dentre essas categorias, destaco a *sociedade do conhecimento* por ser usada pelos ideólogos do capital para fetichizar as novas tecnologias de informação e comunicação na medida que alegam que é por meio dela que a informação e o acesso ao conhecimento potencializam a vida em sociedade. Com esse novo suporte a teoria do capital humano foi reeditada numa realidade tecnológica e informacional.

Além disso, essa categoria é utilizada também no campo educacional para definir e formatar a EaD, como a proposta metodológica usada para atender as atuais demandas de educação, através de uma preparação aligeirada voltada para a inserção no mercado. Este processo de mudanças de categorias apontado por Frigotto indica a articulação do capital em face de suas próprias contradições e mostra suas estratégias para continuar atrelando a educação aos seus interesses, uma vez que as novas categorias “expressam os limites das concepções da teoria do capital humano e as redefinem sob uma nova base” (FRIGOTTO, 2003, p. 19).

Na condição de componente da nova base do projeto educacional do capital, a sociedade do conhecimento demanda um sujeito educado para ver o mundo como um espaço de oportunidades culturais, informacionais e comunicacionais, quando não há antagonismos entre as classes e a formação tecnológica é um diferencial que garante projeção econômica e social. Esse padrão

de formação imposto pelo Estado e pelo capital dissemina-se com a intensificação do fenômeno da mundialização do capital, especialmente com o desenvolvimento e a repercussão da utilização das novas tecnologias e sua inserção na educação.

No contexto neoliberal, suporte ideológico desse fenômeno, economia e educação aproximam-se com base num mercado que supostamente tenderia ao equilíbrio se deixado livre de intervenções extra-econômicas. O debate atual sobre essa temática tem apontado, entre tantos outros caminhos, para a orientação mercantilista do ensino, que enquadra a educação como um serviço a ser comercializado.

As novas demandas educacionais, no contexto da sociedade do conhecimento estão relacionadas com a tendência massificadora das propostas formativas, dentre as quais a EaD, mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, ganhou expressivo destaque na atual conjuntura.

Os fatores sociais, políticos e econômicos que se estruturaram a partir do processo de mundialização do capital são determinantes para a configuração da área educacional que, nesse contexto, tornou-se um grande mercado e o ensino uma mercadoria. Os estudantes tornaram-se clientes e as instituições de ensino tornaram-se empresas. Para os ideólogos neoliberais e para os capitalistas que investem na educação, a determinação estrutural capitalista, que impactou a educação foi apenas uma questão necessária à modernização da universidade e tratam de justificá-la, alegando a necessidade das instituições de ensino adaptarem-se a uma nova realidade tecnológica resultante de uma revolução, no processo de produção de informações que está fora da universidade.

Nesta pesquisa, distanciei-me dessa posição e parti do pressuposto de que a dinâmica estrutural da sociedade capitalista é determinante na formulação de concepções e orientações para o ensino, uma vez que a educação é uma prática social e a universidade um espaço de produção de conhecimento. Esse processo se constrói a partir do protagonismo das diversas classes sociais e de seus interesses definidos coletivamente.

Nesse sentido, faço questão de ressaltar que o uso das novas tecnologias de informação e comunicação na EaD, em um cenário de novas demandas educacionais, determinadas pela mundialização do capital deve estar acompanhado do debate sobre a própria noção do que é educar nessa sociedade, de qual é a função das instituições de ensino e de que sujeito se pretende formar. Essa

discussão me remete a uma exposição sobre minha concepção de sociedade, educação e universidade.

A sociedade em que vivemos tem sua base de sustentação no modo de produção capitalista que, por sua vez, se fundamenta a partir da propriedade privada dos meios de produção. Nesse contexto, extração de mais-valia, exploração da força de trabalho, competição e concorrência são os pilares que formam a plataforma da produção capitalista na sociedade contemporânea.

A formulação das políticas educacionais e a prática social em geral são diretamente interpeladas pelas determinações dessa base material. Assim, a política de educação formal de uma determinada sociedade acaba contribuindo para a reprodução dessa sociedade, ou seja, “a educação tende a “refletir” a sociedade que a produz” (ORSO, 2008, p.51). Entretanto a educação como uma prática social implementada no interior de uma sociedade de classes, marcada por interesses antagônicos, é permeada por contradições que podem desencadear experiências problematizadoras de um determinado modelo social.

“As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente” (MÉSZÁROS, 1981, p. 260). Na ótica capitalista, o sistema educacional é fundamental no processo de reprodução do capital, na medida em que reproduz nas novas gerações as habilidades e os valores sem os quais a atividade produtiva estaria inviabilizada.

Para garantir a reprodução ampliada do capital, o projeto dominante de educação formal vem ao longo da história do Brasil investindo num modelo que prepara para a disciplinarização, para o treinamento e o adestramento, em detrimento de uma proposta voltada para a emancipação humana. As instituições de ensino fruto desse projeto destinam-se a perpetuar a condição de classe dos oprimidos. Suas diretrizes postulam uma prática educativa que forma para o individualismo, para a competição, para a concorrência, para a produtividade, para a subserviência, em detrimento da formação do sujeito autônomo e crítico.

Além disso, essa proposta prioriza os conteúdos abstratos, que não permitem a compreensão da vida concreta, cotidiana dos educandos. Conteúdos que servem somente para a adaptação, para a alienação do sujeito trabalhador e nada o ajudam a problematizar suas condições de vida e o modo de produção ao qual está submetido, na condição de força de trabalho.

A ênfase dessa proposta está nos meios de ensino e não na finalidade educativa. Importa-se que os meios sejam eficientes e eficazes na transmissão dos conteúdos, garantindo a execução de um determinado plano de trabalho docente e não a reflexão crítica, social e contextualizada dos conteúdos.

Esse projeto de educação que corresponde aos interesses da sociedade capitalista é determinado pelo capital “que tem na alienação da força de trabalho e, conseqüentemente, na alienação da consciência um meio de se reproduzir e se perpetuar” (ORSO, 2008, p. 51), criando uma marca social na classe trabalhadora, na medida em que favorece o acesso a um tipo de educação com a finalidade de eternizar a função social desse grupo, como acentuou Gramsci (2001) ao defender a necessidade de uma escola única, de cultura geral, formativa, que equilibrasse o desenvolvimento tanto da capacidade intelectual como da manual.

Essa posição de Gramsci refere-se às escolas de tipo profissional, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos. Esse tipo de escola proliferou-se na sociedade capitalista em detrimento da escola formativa. A marca social a que Gramsci se referiu acima é uma consequência da criação de dois tipos de escola, profissional e formativa, uma para cada grupo social, destinada a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental (GRAMSCI, 2001).

Gramsci vinculou essa divisão da escola à crise da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, ressaltando o aspecto mais paradoxal dessa proposta de escola dual: “esse novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Gramsci adverte que diversificar não é democratizar. Criar tipos diferentes de escola para dar oportunidade aos diversos segmentos sociais, na mesma medida em que os predestina aos limites de sua condição de classe, não é uma tendência democrática. A democracia deve se encaminhar no sentido de que:

cada “cidadão” possa tronar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Mas o projeto de educação colocado para a classe trabalhadora, como uma reedição da teoria do capital humano na sociedade do conhecimento, centrada nas novas tecnologias pode ser comparada ao tipo de educação que:

não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “iniciativa privada”, no sentido de dar a esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em “ordens” juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de se superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar é uma das mais evidentes manifestação desta tendência (GRAMSCI, 2001, p.50).

No plano das determinações e relações sociais da sociedade capitalista, a apreensão da educação apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. O embate gira em torno da perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos nas instituições de ensino e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2003).

Nesse sentido, a educação que interessa à classe trabalhadora, é aquela que politiza, que desaliena, que forma para a vida, que forma para além da sociedade capitalista. Essa proposta está à margem dos programas oficiais de ensino e não pode fazer parte deles, considerando sua natureza neoliberal. Essa proposta de educação encontra-se nos movimentos sociais, nas comunidades de base, nos partidos políticos e, embora não tenha o respaldo do currículo oficial, está também nas próprias instituições oficiais de ensino através da prática contra hegemônica de professores que conseguem perceber o currículo oculto nas práticas educativas e compreendem as instituições de ensino, na sociedade capitalista, como um aparelho de Estado.

Educação significa o processo de “interiorização” das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva. Para ser outra coisa, para produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação (MÉSZÁROS, 2008).

Ressalto a necessidade de negar dialeticamente a concepção neoliberal de educação implantada nos, e pelos, países imperialistas nos países periféricos. Considero que a educação é mais que uma forma de investimento do capital, pois traz em seu cerne o desenvolvimento do conhecimento produzido pelos seres

humanos, tendo a formação omnilateral como princípio filosófico, objetivando suas aplicações sociais nas relações de produção política, sócio-cultural, científica e econômica.

Sob essa perspectiva, as políticas de educação são insuficientes quando no âmbito da formação docente buscam apenas treinar professores ou certificá-los através de cursos, normalmente, aligeirados, uma tendência manifesta nas políticas públicas brasileiras que celebram a EAD como marco para as demandas educacionais atuais. A universidade que a classe trabalhadora aspira não deve qualificar para o mercado, mas para a vida, deve ultrapassar aspectos profissionalizantes de cunho meramente técnicos ou tecnológicos.

A universidade que a classe trabalhadora demanda não pode abandonar o tripé: ensino, pesquisa e extensão, colocando no seu lugar uma proposta de ensino protagonizada pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Não pode ser transformada em escolão de terceiro grau em função das possibilidades que o ensino mediado pelas novas tecnologias viabiliza, mas “por suas próprias finalidades e funções, deve ser um espaço de investigação científica e de produção de conhecimento” (FAVERO, 2003).

No contexto das políticas neoliberais e da mundialização do capital, o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior foi marcado pela massificação e mercantilização desse nível de ensino. Esse processo denominado por Brunner (1990) como a “explosão dos números” de estudantes, de professores e de instituições de ensino foi significativamente maximizado pela relação educação e novas tecnologias, como determinação da reestruturação capitalista.

Em resposta a essa determinação, a relação educação e novas tecnologias, da qual resulta a modalidade EaD, foi imposta pelo projeto dominante como se fosse um caminho sem volta, uma alternativa metodológica sem precedente, um fator basilar da educação do futuro, do qual o conjunto das práticas educativas não pode prescindir. O principal argumento usado para justificar o crescimento vertiginoso dessa modalidade de ensino é a emergência de um novo paradigma social e o desenvolvimento potencial das novas tecnologias de informação e comunicação desde a segunda metade do século passado, conforme apontam as obras de Daniel Bell (1976), Pierre Lévy (1993), Nicholas Negroponte (1996), Manuel Castells (1999), Adam Schaff (1990) e Jean Lojkin (1995).

No processo de reestruturação do capital a EaD é definida simplesmente como um suposto meio mais eficiente ou racional na condução do processo ensino-aprendizagem e as novas tecnologias que lhe dão suporte são apresentadas apenas como ciência aplicada, que aumenta a eficiência na produção de bens e serviços, destituída de seu caráter de classe.

Essa concepção de novas tecnologias presente no projeto educacional dominante só se sustenta, na medida em que as mesmas são apresentadas como elementos inovadores das práticas pedagógicas, a partir de uma concepção paradigmática endossando um viés teórico-metodológico que separa, de um lado, conjunturas políticas e confrontos de classes; de outro, um projeto de educação que forma as demandas produtivas, em detrimento de um projeto educacional, o qual creio não ser demasiado insistir, projetado para além do capital e que viabilize a emancipação da classe trabalhadora.

Diante desse contexto, analiso os determinantes implicados na consolidação da EaD, como resposta do Estado e do capital à demanda das massas por ensino superior. Para isso tomo como ponto de partida o que há de mais concreto no fenômeno EaD, ou seja, sua base material: as novas tecnologias de informação e comunicação.

O caminho traçado difere dos ideólogos da EaD que as abordam numa perspectiva linear e ahistórica. Parto das suas determinações no conjunto das relações sociais do Estado capitalista para as novas tecnologias como um dado concreto, em seguida as analiso como uma totalidade, operante não só na EaD, mas no conjunto da sociedade capitalista.

Esta análise baseou-se no entendimento das novas tecnologias como uma das formas em que o capital se concretiza no processo produtivo. Sustento a tese de que as mesmas se inserem como uma nova forma de subordinação do trabalho, com base na relação orgânica entre Estado e o capital (SALAMA; MATHIAS, 1983), respaldada ideologicamente por meio da consolidação do ideário neoliberal nos países periféricos.

Considerando a relação orgânica entre Estado e capital, ressalto que, no conjunto das políticas neoliberais, o primeiro usa o aparato tecnológico como um mecanismo ideológico, para implementar o ajuste estrutural imposto pelos organismos internacionais e o segundo o faz com a finalidade de recompor suas

taxas de acumulação, garantir o controle do processo produtivo e explorar novos nichos de mercado, como é o caso da esfera educacional via EaD.

Decorre desse quadro que a presença das novas tecnologias de informação e comunicação é um fato concreto no conjunto das relações sociais no século XXI. Entretanto, sua inserção nas diversas áreas do conhecimento humano, tem desencadeado diferentes reações.

Dentre as concepções de novas tecnologias há aquelas elaboradas com base nas suas relações com o conjunto da realidade social concreta e revelam sua relação direta com a produção capitalista, mas há também aquelas que se sustentam a partir de uma postura ufanista e as concebem apenas como um avanço, uma conquista da humanidade. Essas últimas concepções têm sido amplamente difundidas no imaginário dos sujeitos sociais pela ideologia dominante e estão presentes inclusive no âmbito acadêmico.

Uma amostra da concepção ufanista acerca das novas tecnologias pode ser encontrada em Brunner (2004) quando o mesmo sustenta que:

a revolução tecnológica da informação e das comunicações, uma das fontes das interconexões globais, representa, por si mesma, uma força transformadora de quase todos os âmbitos de atividade social: o trabalho e a produção, o lar e o consumo, o comércio, o entretenimento, a socialização e transmissão dos saberes, a organização das empresas e dos Estados, a oferta de serviços e a circulação de todo tipo de dados e conhecimentos (BRUNNER, 2004, p.22).

O respectivo autor fala em uma revolução tecnológica, autônoma e independente que redefine as relações sociais. Concebe as novas tecnologias como um fator de transformação da sociedade como um todo. Nessa concepção está implícita a ideia do fim do antagonismo entre as classes sociais, uma vez que o trabalho e a produção serão transformados. O papel do Estado e a organização das empresas também serão redefinidos, uma vez que todos terão acesso a informações que antes eram privilégio de alguns poucos.

Partilhando dessa concepção ufanista a OCDE prevê que:

[...] as redes de comunicação e as aplicações interativas multimídias estão proporcionando os fundamentos para uma transformação das ordens socioeconômicas existentes, tendo em vista uma sociedade da informação. Esta é concebida como o resultado de uma mudança de paradigma nas estruturas industriais e relações sociais, semelhante à revolução industrial, que no seu momento transformou as sociedades agrárias (OCDE, 1997, p.7).

Essa posição reflete perfeitamente a profundidade com que os ideólogos das novas tecnologias abordam o assunto. Não se trata apenas de uma mudança

pontual nesta ou naquela direção da sociedade, assegura o discurso ufanista, mas de uma transformação da própria estrutura socioeconômica da sociedade. Brunner (2004) chega inclusive a descrever as características dessa sociedade emergente. Segundo ele:

diversos autores caracterizam de diferentes maneiras essa sociedade emergente, mas lhe atribuem um conjunto de características comuns: está em processo de formação, adquire gradualmente uma estrutura de redes, baseia-se na generalização e convergência das novas tecnologias de informação e comunicação, em particular a Internet; está dando lugar a economias que usam intensamente o conhecimento e, para funcionar com eficácia social, deverá adotar a forma de uma “sociedade de aprendizagem”, que virá acompanhada de inovações organizacionais, comerciais, sociais e jurídicas; dará lugar a diversos modelos de desenvolvimento, cujo principal elemento diferenciador será o quanto integram ou excluem pessoas, grupos e nações; existirá uma maior demanda de flexibilidade em todos os planos, incluindo as oportunidades de formação, os mercados de trabalho e as relações sociais (BRUNNER, 2004, p. 22-23).

Na estrutura dessa sociedade emergente as novas tecnologias de informação e comunicação são colocadas sempre à frente do processo de mudança; são a própria força motriz dessa “revolução”. Sua generalização é direcionada à estrutura da sociedade na medida em que redefine os papéis sociais e cria uma sociabilidade que se apresenta como um suposto estágio superior do desenvolvimento social, pelo fato de trabalhar intensamente com o conhecimento.

Esse fenômeno social marcado pela louvação das novas tecnologias tem como suporte teórico-prático a ideologia do progresso técnico que se caracteriza pelo fato de procurar explicar os processos de transformação social a partir da introdução de novas tecnologias no campo da produção capitalista (ROMERO, 2005, p. 21; BRAGA, 1996, p. 82-83).

Esse fenômeno não se limita à ação da tecnologia propriamente dita, na condição de técnica, mas à forma específica que a implementação dessa tecnologia assume no conjunto das relações capitalistas. Ou seja, o progresso técnico pode acontecer fora do capitalismo, mas a condição fundamental para o progresso tecnológico aplicado na produção capitalista é o capital.

A ideologia do progresso técnico põe em evidência o que as novas tecnologias podem fazer pela sociedade, mas não discute a organização da sociedade que supostamente é transformada pelas novas tecnologias. Tratam o assunto como se as transformações tecnológicas na sociedade capitalista fossem uma resposta iluminada do seu próprio desenvolvimento. Como se as

determinações do desenvolvimento tecnológico pudessem ser compreendidas para além das formações sociais de cada época, ou seja, para além da história. Como se o desenvolvimento tecnológico fosse ele próprio a determinação do movimento histórico (ROMERO, 2005).

O progresso técnico no sentido *lato* da expressão é um fato concreto, porque a humanidade na sua concretude é igualmente dinâmica. Entretanto, a visão de progresso técnico aplicada às novas tecnologias pela ideologia dominante não passa de uma abstração, uma vez que as definem como politicamente neutras e sujeitas a valores estritamente técnicos. “Isso se dá na medida em que sua construção histórico-social é negada, na medida em que é ocultada a forma como a luta de classes se materializa nas estruturas de controle e comando da produção” (ROMERO, 2005, p. 18).

Esse estatuto de neutralidade sócio-histórica atribuído à tecnologia tem sido amplamente difundido no cotidiano econômico e social da população. Nesse contexto de neutralidade, o processo de expansão das tecnologias é visto de forma natural, linear, irreversível e autônomo; é uma consequência apenas das descobertas humanas que ao transformar a sociedade o faz sem incorporar nenhum interesse de grupos e classes.

Para essa abordagem do contexto tecnológico “o movimento real, das classes e dos seus antagonismos, é transformado em algo invisível, em um não-movimento. O trabalho e o capital são apresentados como elementos de uma história natural sujeita à lei de ferro do mercado” (DIAS, 1998, p.1).

Essa concepção de progresso técnico veicula a ideia de uma história universal de tecnologia e nega o vínculo do desenvolvimento tecnológico com as forças produtivas no capitalismo. Na perspectiva da história universal, sustentada pela ideologia dominante, plataforma que referenda a ideologia do progresso técnico, o desenvolvimento tecnológico supera as formações sociais de cada tempo histórico, ou seja, as diferentes fases da história da humanidade são explicadas apenas pelas descobertas tecnológicas.

Nesse contexto, a visão de invenção, de inovação, de descoberta veicula uma concepção ideológica de novas tecnologias direcionadas à interpelação dos sujeitos, formatando à frente de outras questões sociais relevantes, uma consciência social de progresso, de eficiência tecnológica, de superação do tradicional, que se impõe a partir das desigualdades entre as classes sociais.

A análise da consolidação da sociedade capitalista através da Revolução Industrial indica como a ideologia do progresso técnico, ou seja, a perspectiva de uma história universal e linear de desenvolvimento tecnológico é, a partir de um conjunto de práticas ideológicas, disseminada na sociedade. Essa concepção ideológica sustenta o argumento de que a máquina a vapor foi o elemento que desencadeou a Revolução Industrial.

Considero que tal concepção de história ignora o contexto, o momento conjuntural no qual esse evento foi se consolidando e investe na formação de uma consciência social portadora da ideia de que as invenções tecnológicas é que são responsáveis pela construção e transformação da sociedade e não o contrário, ou seja, o entendimento de que o evento citado aconteceu como decorrência dos fenômenos sociais, políticas e econômicas que estavam sendo encaminhadas no conjunto da formação social da época.

Dessa forma, a ideologia dominante elimina o fato de que a superação da manufatura pela indústria é, sinteticamente falando, resultado da ampliação do mercado em escala planetária articulado à grande massa de trabalhadores expulsos do campo e ávidos pela venda de sua força de trabalho para poder sobreviver. De forma geral é nesse contexto que a Revolução na produção industrial se consolida e a máquina a vapor, assim como outras invenções, torna-se útil como meio de produção capitalista.

O que é causa na perspectiva de uma história universal e linear veiculada pela concepção de tecnologia enquanto progresso técnico, na verdade é consequência do desenvolvimento das relações sociais na sociedade capitalista. Segundo Romero (2005, p.22) “Não se trata de ignorar tais invenções, mas de destacar que essa concepção se baseia na perspectiva de que o desenvolvimento tecnológico caminha em um sentido único e inexorável” que só interessa ao modelo de sociedade, no qual a produção capitalista impera e cujo avanço é maximizado pelas tecnologias.

Minha posição em relação às novas tecnologias é de que as mesmas, aplicadas aos diversos setores da sociedade, representam muito mais que uma inovação de caráter técnico. O caminho que pode desvelar as multifaces desse fenômeno só pode ser construído tomando como base a perspectiva da totalidade e do desenvolvimento histórico das relações sociais e de produção no seio da sociedade capitalista.

O pensamento dominante de progresso técnico e de neutralidade tecnológica no cenário sociopolítico e econômico capitalista deve ser demarcado a partir do seu caráter classista. Essa demarcação é um instrumento fundamental para que se perceba que o desenvolvimento das novas tecnologias não cria uma “nova sociedade”, mas desenha uma sociabilidade que é tão contraditória quanto à anterior, pois continua engendrada por relações capitalistas, agora travestidas de relações capitalistas pós-modernas.

A análise aqui elaborada refuta a ideia de novas tecnologias apenas como progresso técnico e analisa a não neutralidade das mesmas no cenário sociopolítico e econômico; não perde de vista a dinâmica do modo de produção capitalista, pois a mesma mostra que a estrutura das novas tecnologias, no conjunto das relações sociais e de produção, está assentada na maximização da acumulação capitalista.

A sociedade capitalista tem uma dinâmica que funciona pela criação da mais-valia através da produção de bens que se realizam no mercado. Trata-se de uma sociedade, que embora pregue uma ilusória liberdade com base na teoria do Estado de direito, sem o qual não poderia existir sua ação seminal - compra e venda de força de trabalho e apropriação de valor - opera com leis contraditórias e conflitantes.

É, sobretudo, esse caráter contraditório do modo de produção capitalista dissimulado na visão disseminada pela ideologia do progresso técnico que, na arena de luta entre as classes sociais, entra em choque com a visão dos ideólogos das novas tecnologias de informação e comunicação. Por outro lado, é importante ressaltar a dinâmica capitalista, considerando as leis históricas sob as quais opera (FRIGOTTO, 2003), jamais incorpora novos elementos (nesse caso as novas tecnologias) em um determinado setor produtivo (nesse caso o setor educativo) se os mesmos não lhe forem úteis na produção e reprodução de seus interesses de classe.

O caráter contraditório do capital e a dinâmica da sociedade capitalista são elementos fundamentais na compreensão das funções das novas tecnologias aplicadas nos diferentes setores produtivos da sociedade. Segundo Frigotto (2003), o caráter contraditório do capitalismo consiste na sua capacidade inexorável de “potenciar as forças produtivas e por sua impossibilidade de romper com as relações sociais de exclusão e socializar o resultado do trabalho humano” (Frigotto, 2003, p.65).

É esse cenário contraditório que o leva a crises. As crises cada vez mais contínuas do capital são, portanto, resultado da sua própria estrutura orgânica. Frigotto (2003) revela ainda que ao tentar superar as crises resultantes da sua própria contradição “o capitalismo vai estabelecendo uma sociabilidade onde cada novo elemento que entra para enfrentá-la constitui, no momento seguinte, um novo complicador” (Frigotto, 2003, p.66).

Tomando como análise a crise atual do capitalismo Tavares (2009) assegura que a tão propalada crise imobiliária dos Estados Unidos ou crise do *subprime*², um derivativo especial do mercado de hipotecas³, não pode ser tomada como o centro da atual crise. Esse evento financeiro foi apenas o detonador de uma crise financeira mais geral que vinha se gestando lentamente em função da desregulamentação e complexidade do novo sistema financeiro privado, montado no governo Clinton e continuado no governo Bush que tem como elemento catalisador uma sociedade em rede (Castells, 1999), perpassada por uma superação factual do tempo e do espaço físico que a configura; e projetada na virtualidade da “globalização” neoliberal.

Observo que o foco da contradição é justamente o que outrora era a solução na crise de 1970 - as “leis naturais” do mercado que na sua inserção no conjunto da base técnica do processo produtivo ancorado nas novas tecnologias de informação e comunicação começam a agonizar através da esfera financeira.

As contradições das teses capitalistas são utilizadas por Tavares (2009) para mostrar que o progresso técnico é determinado e não determinante, ou seja, é resultado do desenvolvimento da humanidade e do tipo de relação social que esta vem vivenciando ao longo da sua existência histórica. Daí a ênfase da autora incidir no fator histórico, na construção humana, no desenvolvimento econômico. São esses fatores que vão desencadear as produções das tecnologias culturais,

² Nas classificações de risco nos EUA, *prime* seriam os empréstimos de menor risco, e *subprime* os de uma categoria mais arriscada, normalmente se referindo aos trabalhadores sem contrato efetivo de trabalho ou daqueles que não possuem valores que sirvam como garantias aos empréstimos. Crise dos *subprime*, isto é, dos empréstimos feitos no mercado de imóveis aos tomadores de mais alto risco, que não oferecem segurança e garantias aos agentes financeiros. (DIEESE, 2008)

³ **Hipoteca** é um direito concedido ao credor sobre um bem real (imóveis ou equiparados – como navios ou aeronaves) que pertença ao devedor, com objetivo de garantir o pagamento de uma obrigação. Na situação mais comum, a hipoteca recai sobre um imóvel, que serviria como garantia do pagamento de um empréstimo, obtido para aquisição do próprio imóvel ou para outros fins (DIEESE, 2008).

organizacionais, mecânicas, eletromecânicas, microeletrônicas e das nanotecnologias.

Segundo Chesnais (1996),

“beneficiando-se, simultaneamente, do novo quadro neoliberal e da programação por microcomputadores, os grandes grupos econômicos puderam reorganizar as modalidades de sua internacionalização e, também modificar profundamente suas relações com a classe operária” (CHESNAIS, 1996, p. 34).

As novas tecnologias são os novos complicadores da fase atual da sociabilidade capitalista que tem sua origem no cerne do próprio capital na medida das suas contradições. O autor ainda ressalta que vinculado a cada processo de automatização há uma oportunidade de destruir as formas anteriores de relações contratuais, assim como as estratégias de resistência dos operários que se davam através de técnicas de produção estabilizadas, ou seja, o desenvolvimento histórico, econômico e político da sociedade ao possibilitar progressos tecnológicos no contexto das relações de produção capitalista, viabilizam também novas condições de exploração da classe trabalhadora, que por sua vez, desencadeiam novas contradições.

As novas tecnologias demandadas pelo capital proporcionaram às grandes empresas, às instituições financeiras e bancárias maiores possibilidades de controlarem a expansão de seus ativos e de suas operações em escala mundial. O contexto tecnológico “aguça a luta intercapitalista, ao mesmo tempo em que busca um novo reordenamento, e regionalização do capitalismo para a partilha do mundo” (FRIGOTTO, 2003, p. 84).

As novas tecnologias são incorporadas como um fator de competitividade fundamental para o capital que as condutas concorrenciais das empresas demandavam conforme mostra Chesnais (1996):

“Estas foram obrigadas, (...) a aumentar bastante suas despesas (ou seus investimentos imateriais) em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). O custo dessas despesas, de resto, tem aumentado sensivelmente. Tal elevação foi particularmente forte na informática (semicondutores, computadores) e no campo farmacêutico, mas abrange praticamente todos os setores. O efeito conjunto do aumento no nível das despesas requeridas pelas transformações nos “paradigmas tecnológicos”, e nos custos destas, explica o crescimento da parcela de valor agregado que é investida em tecnologia” (CHESNAIS, 1996, 143).

O desempenho dos grandes grupos industriais em nível internacional demanda novas tecnologias. Coalizões, fusões, alianças e acordos são, efetivamente, transações avalizadas pelo Estado capitalista permitindo a coligação

entre diversas empresas, a fim de que as mesmas possam compartilhar os conhecimentos tecnológicos que cada uma detém e alcançar juntos altos níveis de aperfeiçoamento e competitividade no mercado internacional.

Esse cenário estrutural marcado pela relação orgânica entre o Estado e o capital determina o avanço tecnológico e inaugura uma nova fase no processo de acumulação capitalista, que é a mundialização do capital. Em Chesnais “a mundialização deve ser pensada como uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala do conjunto das regiões do mundo onde há recursos e mercados” (CHESNAIS, 1996, 32).

A mundialização do capital tem como pressuposto a implementação das políticas neoliberais de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de anulação das conquistas sociais e democráticas implantadas antes da crise de 1970. Essa fase de mundialização do capital, na qual as novas tecnologias têm função fundamental na reprodução ampliada do capital, representa inúmeras perdas para a classe trabalhadora, tais como: a intensificação do trabalho, a precariedade no emprego através da terceirização, redução das conquistas sociais e inclusão dos estados periféricos como zonas de baixos salários.

Chesnais (1996) aponta a esfera financeira como um dos postos mais avançado dessa fase conjuntural, inclui as novas tecnologias de informação e de comunicação como um canal fundamental para a viabilidade do setor financeiro. Segundo Chesnais:

As grandes empresas e instituições financeiras e bancárias dispõem atualmente de redes mundiais privadas de telecomunicações. Estas são externas aos grupos, mas também podem interconectá-los à escala mundial (é o caso dos mercados financeiros mundializados que se constituíram, em parte, graças à interconexão, em tempo real, dos principais centros financeiros nacionais) (CHESNAIS, 1996, p. 28).

A massificação da esfera financeira como uma alternativa utilizada pelo capital para maximizar o processo de acumulação em face da queda das taxas de acumulação, no contexto da crise de 1970, é uma estratégia cruel, perversa e desumana de enfretamento da classe trabalhadora, visto que os capitais que se valorizam na esfera financeira nascem no setor produtivo, mas não criam nada na esfera produtiva. É um jogo de agiotagem, na medida em que vive de juros especulativos. Nas palavras de Chesnais “é um jogo de soma zero, o que alguém ganha (...) outro perde. É a forma mais alienada, mais fetichizada da relação capitalista” (CHESNAIS, 1996, p. 241, 246).

Na medida em que os mercados financeiros, envolvem o capital bancário, industrial e principalmente os fundos de pensão, na atual conjuntura, por meio de suas redes de telecomunicações conseguem valorizar uma determinada cifra, prescindindo da produção real, tem-se o esmagamento da classe operária expresso em elevados níveis de desemprego, precarização do trabalho e subtração das condições de reprodução da força de trabalho.

Conforme descrevo, esse processo não é determinado pelas novas tecnologias, mas sim pela dinâmica capitalista histórica, que nessa fase conjuntural demanda a operacionalização de aparatos tecnológicos derivados das novas tecnologias de informação e comunicação que incidem diretamente nas relações produtivas, viabilizando ao capitalista novas possibilidades de acumulação de capital e subordinação da força de trabalho, o que anula qualquer argumento de neutralidade das tecnologias aplicadas no contexto capitalista.

Considerando o cenário macroestrutural, o capital, ao subordinar as forças sociais e produtivas existentes para convertê-las em elementos viáveis à lógica da produção de mercadorias, incorpora também as políticas educacionais no circuito social de reprodução do capital.

É nesse contexto que analiso como a ideologia do progresso técnico interfere e se expressa na formulação das políticas educacionais. Inicialmente é importante registrar que, no âmbito das políticas educacionais, a posição do referencial teórico da ideologia do progresso técnico, a partir do que está sendo analisado nesse texto, traduz a seguinte máxima: o encontro de uma proposta educacional com as novas tecnologias de informação e comunicação é a garantia da qualidade e da atualidade dessa proposta.

A fase atual da EaD é uma proposta que emerge desse contexto tecnológico historicamente determinado, ou seja, toma-se as práticas da educação presencial e, fundamentado na ideologia de progresso técnico, forja-se sua condição de defasagem, de desatualização para, em seguida apontar as vantagens tecnológicas que as práticas educativas podem incorporar ao se articular com as inovações do mundo virtual patrocinadas pelo mercado neoliberal.

A EaD no atual contexto estrutural determinado pelos organismos internacionais tem representado tanto para o Estado capitalista como para o mercado uma nova possibilidade rentável de fazer educação. Nesse sentido, Preti (2000) é categórico ao afirmar:

não podemos negar que esta nova conjuntura econômica, associada aos avanços nas tecnologias da comunicação, é que mais tem pesado para que administradores e gestores das políticas públicas se inclinassem em direção à EaD (PRETI, 2000, p. 33).

Na defesa dessa modalidade de educação e bem sintonizado com o tom da ideologia do progresso técnico, Brunner (2004), ao abordar as novas tecnologias como o motor das transformações sociais, destaca que esse novo modelo social caminhará na direção da socialização e transmissão dos saberes, visará à construção de uma “sociedade de aprendizagem”. Para esse autor, “assim como se fala das bases tecnológicas de um modo de produção, por exemplo, do modo de produção industrial, é possível também falar das bases tecnológicas da produção educacional” (BRUNNER, 2004, p.18).

Para Brunner “com o aparecimento das novas tecnologias de informação e comunicação inicia uma nova revolução educacional, cujo alcance apenas conseguimos vislumbrar” (BRUNNER, 2004, p.20). Nesse sentido, o discurso ideológico que marca o encontro da educação com as novas tecnologias de informação e comunicação caracteriza-se como uma fase revolucionária, tempo de superação de um legado pedagógico tradicional que tem marcado as práticas educativas.

Nessa fase revolucionária a visão de progresso técnico se materializa na área educacional que, para Brunner (2004), é também uma área produtiva como outra qualquer. Todo o peso da revolução educacional profetizada pelo autor supracitado é colocado na mediação tecnológica, independente dos seus determinantes e da concepção didático-pedagógica vivenciada pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Ou seja, na perspectiva da ideologia do progresso técnico a revolução educacional mediada pelas novas tecnologias prescindirá do movimento da história da educação, das ações dos sujeitos, da dinâmica das relações educacionais e terá como protagonista apenas as novas tecnologias de informação e comunicação.

Com efeito, a abordagem de progresso técnico dispensada às novas tecnologias de informação e comunicação uma vez aplicada à educação interfere nos meios pelos quais a ação educacional acontece, mas não transforma as bases da concepção da educação burguesa, uma vez que a EaD não coloca em ação nenhuma prática educativa revolucionária da condição humana na sociedade capitalista.

A “revolução” educacional, que é implementada neste caso, coloca a educação, especialmente na modalidade EaD, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. É uma revolução para o capital, que de acordo com Saviani (2002, p. 22) pode ser chamada de “concepção produtivista de educação”.

Uma concepção produtivista de educação é aquela que supervaloriza os meios pedagógicos em detrimento dos fins educacionais; trabalha na perspectiva do “resultado” quantitativo, estatístico apenas, e não tem compromisso com um projeto formativo emancipatório do ser humano; defende a diversificação do ensino e das instituições educativas para responder à demanda do mercado, ao invés de focar nos diferentes contextos regionais de educação vividos pelos Brasis do Brasil.

As políticas públicas de EaD implementadas a partir da década de 1990, do século passado, pelo Estado brasileiro, na sua relação orgânica com as instituições financeiras, que representam o capital internacional, ao incorporar as novas tecnologias de informação e comunicação na perspectiva da ideologia do progresso técnico, não poderia ser diferente, uma vez que as determinações fundamentais do sistema capitalista são irreformáveis⁴, revela o quanto o complexo educativo se subordinou à lógica e à dinâmica do capital, inclusive atribuindo-lhe a função velada de ser portador de momento de fetichização da realidade, visto que as novas tecnologias no cotidiano não são apresentadas de forma transparente, mas de forma abstrata e utilitária.

Decorre desse fato a proposta de educação, que emerge do contexto de progresso técnico, é totalmente comprometida com os ideais da burguesia. Na medida em que se subordina aos interesses de uma classe perde a capacidade de contribuir com a emancipação da humanidade e termina por aprisionar os sujeitos a uma determinada visão de mundo dominante. A esse respeito, Santos (2008, p. 44) enfatiza que: “a presença das classes se coloca assim, como uma barreira efetiva à verdadeira educação do ser social na medida em que o conduz a unilateralidade, quando deveria levá-lo à omnilateralidade.”

Frigotto (1997, p. 55) endossa a posição acima ao afirmar que “a divisão da sociedade em classes antagônicas desenvolve na classe trabalhadora uma única

⁴ O capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

faculdade (especialização) em detrimento de todas as potencialidades humanas.” O conceito de omnilateralidade se opõe justamente à “especialização” presente no projeto de educação formulado pela classe dominante para as classes trabalhadoras. É isso que diz Manacorda (1977)

A omnilateralidade é, pois, o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 1977, p. 106).

Numa concepção dialética e emancipatória de educação, “a omnilateralidade não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas” (FRIGOTTO, 1997, p. 57). Um projeto de educação omnilateral se direciona às múltiplas potencialidades humanas sempre na perspectiva, da criação das mesmas pelo próprio sujeito, protagonista da sua própria história.

Disso decorre que as políticas públicas de EaD ao tomarem como referência a lógica da ideologia do progresso técnico não podem ser utilizadas como uma proposta de educação omnilateral, que viabilize a emancipação humana, pois de acordo com Mészáros (2008, p. 27) “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa.”

A limitação da qual fala Mészáros está presente nas políticas públicas de EaD no atual contexto educacional brasileiro, na proporção que as mesmas são portadoras de um apelo tecnológico sem precedente e chegam a representar uma alternativa de ensino no cenário das políticas neoliberais que, de tão apelativa, parece irrevogável ao sujeito trabalhador que demanda educação superior.

O Estado brasileiro ao implementar tais políticas públicas procura sustentar a ideia de modernização do sistema de ensino, de diversificação de modalidades e de democratização do acesso. Mas, na verdade, o que sai na frente é o desafio de cumprir as metas de ajuste estrutural impostas pelos organismos internacionais e partilhar com o mercado capitalista a demanda reprimida por educação formal.

A ideologia do progresso técnico aplicada na EaD representa a continuidade e o fortalecimento da lógica capitalista, como afirma Frigotto (2003), ao falar sobre os limites da teoria do capital humano e a redefinição de sua base:

No plano da concepção da realidade histórica não estamos, pois, diante de um embate novo, mas apenas de questões e problemas que assumem um

conteúdo histórico específico dentro das novas formas da sociabilidade capitalista (FRIGOTTO, 2003, p. 29).

A criação de uma alternativa educacional significativamente diferente; que em relação ao projeto capitalista de educação se caracterize como uma revolução e não como uma reforma; que forme para a emancipação e não para a alienação; só é viável quando se rompe com a lógica do capital. É igualmente relevante o entendimento de que a construção de uma proposta educacional que caminhe “*para além do capital*, no sentido genuíno e educacionalmente viável do termo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25) não pode prescindir da compreensão crítica da sociedade capitalista como a instância que determina o papel das novas tecnologias no plano das relações sociais e produtivas.

Penso não ser demais reafirmar que essa compreensão crítica deve passar pelo entendimento de que a posição das novas tecnologias de informação e comunicação não é, e nunca será, de neutralidade, nem de centralidade, mas é determinada na proporção que é determinante nas relações pedagógicas. Entretanto isso só se torna perceptível, quando a análise desse fenômeno centra-se na perspectiva da totalidade do desenvolvimento histórico das relações sociais e de produção no seio da sociedade capitalista.

Só assim para se perceber as contradições próprias do modo de produção capitalista, as quais interpelam essas tecnologias na sua utilização, nas mais diversas áreas do conhecimento e normalmente não aparecem em função do processo de fetichização das atividades cotidianas e da visão dominante de progresso técnico, que manobram as possibilidades “inovadoras”, que os artefatos tecnológicos prometem realizar.

Essa é a linha de raciocínio marcante nessa investigação na análise que faz da articulação entre o Estado, o capital e a ideologia, frente às políticas educacionais, que intensificaram e consolidaram a implantação da modalidade EaD nos cursos de graduação, principalmente nos cursos de formação de professores.

2 IDEOLOGIA E FETICHISMO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O interesse do capital em transformar a EaD em um projeto de educação em massa, que impactasse a prática de educação presencial nas universidades, foi viabilizado pelas mídias produzidas por meio das novas tecnologias de informação e comunicação que o mesmo já incorporou no seu processo produtivo. No cotidiano, os sujeitos sociais vivenciam experiências nas quais o caráter inovador das novas tecnologias formata uma postura ideológica a favor de qualquer coisa que for agregada a esse fenômeno. Essa postura ideológica é uma aliada de primeira hora na dissimulação e socialização da proposta pedagógica de trabalho com EaD.

A concepção de progresso elaborada pela ideologia dominante é de que as questões sociais que historicamente aprisionaram e limitaram o desenvolvimento da humanidade são superadas pela mediação das novas tecnologias. Os ideólogos das novas tecnologias apontam mais do que uma revolução na educação: eles defendem uma revolução na vida em sociedade.

Essa dimensão ideológica sobre a ação tecnológica é responsável pela ideia de que com as novas tecnologias de informação e comunicação as pessoas podem realmente ser, fazer e ter mais do que sempre foram, fizeram e tiveram. A ideia de que a estrutura social mudou, acompanhando mudanças ocorridas na base de produção capitalista também se fortalece nessa concepção.

Inegavelmente as novas tecnologias já resolveram muitas questões que até então pareciam insolúveis, potencializaram os mais diversos campos científicos, diminuíram as distâncias no planeta e radicalizaram no nível de acesso às informações em geral. Porém, nada disso ocorreu sem que os interesses de classes estivessem presentes e determinassem cada utilidade tecnológica.

Na primeira seção desse capítulo abordo a ação das novas tecnologias nas entranhas do sistema capitalista e a realidade concreta no qual o desenvolvimento tecnológico, que dá suporte à EaD, está inserido. Desenvolvo o argumento de que o fetichismo é o artifício usado pelo capital que tem personificado as novas tecnologias no conjunto sócio-produtivo da sociedade e firmado a EaD no cenário educacional. Logo, a partir desse argumento aponto as diversas nuances protagonizadas pelo capital em tempos neoliberais.

Na segunda seção faço uma abordagem sobre o poder da ideologia no âmbito da sociabilidade capitalista e no âmbito educacional criado pela mundialização do capital. Analiso a ação da ideologia dominante e destaco a necessidade de instrumentalização do proletariado não só para o enfiamento desse processo, mas também para a construção da sua própria concepção ideológica.

Na terceira seção, o objetivo centra-se em torno da análise da concepção ideológica de alguns autores que apresentam as novas tecnologias como responsáveis pela inauguração de uma nova sociabilidade, uma nova era pós-mercantil, portanto, pós-capitalista e articuladora de um paradigma social pro-informação/conhecimento/tecnologia.

Neste capítulo, abordo questões que demarcam a generalidade desse fenômeno e situam os elementos fundamentais para o entendimento da modalidade EaD como uma determinação da ação estrutural realizada pelo capital e pelo seu suporte ideológico neoliberal; não como uma demanda dos sujeitos trabalhadores que buscam o ensino superior.

2.1 Para além do fetichismo tecnológico: uma análise das novas tecnologias e seu papel na sociedade capitalista

Quando a questão é a análise do uso das novas tecnologias na educação, num cenário capitalista, os limites alienantes do argumento do progresso técnico e a persuasão ideológica operada pela sociabilidade capitalista, formam uma combinação a fim de tornar comum a dissociação entre modelo social e base material.

Uma vez operada a dissociação acima descrita, o uso das novas tecnologias em geral e especificamente, na educação passa a ser considerado somente no quesito da superação técnica das práticas produtivas, sociais e educacionais, sem que se faça alguma relação das implicações sócio-políticas resultantes da sua aplicação na sociedade.

A partir desse entendimento formulo a seguinte afirmação nessa seção: abordar as novas tecnologias apenas como artefatos que facilitam a vida das

peças promovendo o progresso técnico da sociedade é uma operação ideológica de proporções gigantescas sustentada pelo fenômeno do fetichismo na conjuntura da reestruturação produtiva do capital.

Mas o que é fetichismo? Segundo Abbagnano (2000, p. 439), o termo fetichismo é em geral empregado pelos filósofos em sentido depreciativo e significa “crença no poder sobrenatural ou mágico de certos objetos materiais”. De acordo com o dicionário de Ciências Sociais (1986), o conceito de fetichismo da mercadoria, no uso marxista, é empregado para distinguir o valor culturalmente definido dos objetos do seu valor estritamente utilitário.

Saindo do campo etimológico para o campo das relações sociais, na sociedade capitalista tem-se que a palavra fetichismo foi utilizada por Marx ao analisar o processo de produção da mercadoria no primeiro livro de *O capital*. Na concepção marxista, fetichismo é a transferência do foco da análise das relações sociais para as coisas em si, ou seja, é o modo pelo qual as formas econômicas do capitalismo ocultam as relações sociais a elas subjugadas.

Fetichismo da mercadoria foi a expressão usada por Marx, a fim de elucidar o conteúdo de classe da produção no capitalismo e mostrar que a mercadoria não é uma forma de produção natural, que perpassa toda a história da humanidade, mas é uma forma específica de relação entre as classes sociais que nasce com o capitalismo.

Para Marx, a sociedade capitalista transforma a relação social entre os homens atribuindo características de relação entre coisas. Uma passagem do livro *O capital* é bem representativa desse fenômeno:

O misterioso da forma mercadoria consiste simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos produtos do trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social existente fora deles, entre objetos (MARX, 1998, p. 198).

Fetichismo não é simplesmente feitiço, encanto, mas é uma inversão do sujeito em objeto, é a personificação ideológica das coisas e a objetificação do sujeito. Nesse processo de inversão, o fetichismo estabelece uma dicotomia entre a aparência e a realidade, de tal forma que esta última dimensão é dissimulada pela ação ideológica do fetiche (MARX, 1998).

A aparência do fenômeno, personificada nele mesmo, portanto real, adquire atributos do fenômeno em sua totalidade, dissimulando a relação entre os produtores, ou seja, entre o capitalista, os trabalhadores e os processos econômicos

resultantes dessa relação produtiva. É nesse contexto que, segundo Feenberg (1999), o preço é colocado como um atributo da mercadoria, obstruindo a percepção das questões sociais e econômicas implicadas em sua produção:

No uso marxiano, o fetichismo das mercadorias não é a atração pelo consumo, mas a crença prática na realidade dos preços colocados nas mercadorias pelo mercado. Como destaca Marx, o preço não é, de fato, um atributo “real” (físico) das mercadorias, mas a cristalização de uma relação entre os fabricantes e os consumidores. No entanto, o movimento das mercadorias do vendedor para o comprador é determinado pelo preço como se ele fosse real (FEENBERG, 1999. p. 28).

Da mesma forma que o capital através do seu aparato ideológico encobre na mercadoria a relação de classes de uma época historicamente determinada, constrói também uma concepção de tecnologia, que é apresentada e assimilada como ciência aplicada destituída de seu caráter de classe, capaz de revolucionar a vida em sociedade, criando um novo paradigma social e de aumentar a eficiência na produção de bens e serviços. É nessa perspectiva que a categoria fetichismo é incorporada, nessa pesquisa, dando origem à expressão fetichismo da tecnologia.

A análise do fetichismo da tecnologia mostra o caráter político supostamente neutro, sujeito a valores estritamente técnicos atribuído às novas tecnologias de informação e comunicação pela ideologia dominante, situando-a a partir de uma construção histórico-social, permeada pela luta de classes que historicamente tem marcado a humanidade.

Parafraseando Feenberg (1999), afirmo que fetichismo da tecnologia é a crença prática na utilização das novas tecnologias no mercado como uma possibilidade concreta de democratização do acesso a serviços e produtos antes restritos a uma pequena parcela de privilegiados.

Feenberg (1999), no artigo intitulado “A filosofia da tecnologia numa encruzilhada”, fundamentado em Marx, registra que “o que se mascara na percepção fetichista da tecnologia é seu caráter relacional, justamente porque ela aparece como uma instância não social de pura racionalidade técnica” (FEENBERG, 1999. p.28)

O fetichismo da tecnologia não é simplesmente o encanto virtual cujo “feitiço digital” vincula a um determinado produto, fruto da microtecnologia (celular, pendriver, MPs, notebook, netbook, ipod, microsensores, microrobores, etc.) contagiando as pessoas, tornando-as consumidoras e usuárias compulsivas de

produtos e serviços tecnológicos que parecem dotados de vida própria, de plena autonomia.

Igualmente, no campo pedagógico, o fetichismo tecnológico não é a simples informatização da escola e da universidade; a mediação das práticas didático-pedagógicas pelo computador; a possibilidade de pesquisar *on line* e de usufruir do armazenamento virtual de dados.

Essa relação encantadora entre as tecnologias e os seres humanos não representa o fetichismo da tecnologia. Porém é importante registrar que suas características futuristas, utilitárias, inovadoras e “mágicas” são partes de um apelo ideológico fundamental para sustentar o caráter fetichista, na medida em que sua sustentação está diretamente vinculada aos elementos descritivos das tecnologias, ou seja, à sua aparência e ao seu conteúdo técnico.

O fetichismo tecnológico é a mistificação das questões sociais e, no âmbito da educação, das questões educacionais. É a crença nas novas tecnologias como uma possibilidade de reversão da opressão social, política, econômica e educacional. É a crença no poder da técnica em detrimento das lutas sociais. É a visão das novas tecnologias como uma panaceia, ou seja, um remédio para todos os problemas e para o problema de todos.

Nessa perspectiva, tecnologizar a educação e o conjunto da vida social, através da coerção ideológica do pensamento dominante, significa a articulação de novas formas de subordinação que colocarão o Estado e o capital em posições cada vez mais blindadas, não menos contraditórias, no contexto de uma intensa luta contra a classe trabalhadora que também busca suas formas de resistência e de enfretamento.

O fetichismo tecnológico atribui às novas tecnologias um caráter ahistórico e anti-social, reduzindo-as a uma dimensão tecnicista. O fetichismo tecnológico é um produto da sociedade do conhecimento e da ideologia do progresso técnico. É uma forma limitada, fragmentada e superficial de abordar a questão tecnológica e educacional na sociedade capitalista.

É preciso registrar que a questão a qual se coloca nesse momento não diz respeito ao uso da tecnologia em si, ou seja, sua forma e seu conteúdo, mas à forma específica que a relação tecnologia e o seu uso no processo educativo assumem no conjunto das relações capitalistas. Essa distinção é necessária porque não há identidade entre capital e tecnologia, ou seja, o capital não é a condição *sine*

qua non para o progresso tecnológico. O capital é a condição fundamental para o progresso tecnológico aplicado na produção capitalista (KATZ, 1996).

Ao longo da história da humanidade, a inovação tecnológica sempre foi um fato concreto e continuará sendo independente do modelo socioeconômico vigente. O desenvolvimento das técnicas de trabalho pelo ser humano representa a própria evolução da espécie humana na sua relação com a natureza e com seu semelhante.

Não obstante a esse processo permanente de transformação da natureza e criação de novas técnicas, métodos e instrumentos, que ampliam a capacidade de ação da humanidade, as tecnologias estarão sempre limitadas à sua finalidade técnica, ou seja, ao benefício prometido.

Máquinas não criam valores e muito menos geram lucros. Somente quando submetidas aos parâmetros capitalistas de maximizar o lucro é que a dinâmica tecnológica passa a incorporar princípios estranhos e opostos ao seu próprio desenvolvimento (KATZ, 1996).

No contexto capitalista, as tecnologias não são uma totalidade em si, mas uma dimensão do capital (ROMERO 2005). O foco não é o que um determinado artefato tecnológico pode fazer ou deixar de fazer, mas o objetivo que esse artefato assume, na proporção que compõe o conjunto dos meios de produção da sociedade capitalista.

Pensando a partir da relação social de produção, na qual as máquinas se aplicavam à sua época, Marx fez um registro na sua obra 'A miséria da filosofia' que pode ser perfeitamente relacionado à atual conjuntura tecnológica:

(...) as máquinas não constituem uma categoria econômica, como tão pouco o boi que puxa o arado. As máquinas não são mais que uma força produtiva. A fábrica moderna, baseada na aplicação das máquinas, é uma relação social de produção, uma categoria econômica (MARX, 1987, p. 16).

Dessa forma, preservadas as diferenças conjunturais em relação à época em que Marx viveu, as novas tecnologias de informação e comunicação em si mesmas não são uma categoria econômica. Isso se efetiva somente quando se faz a distinção entre as tecnologias e sua aplicação como força produtiva na sociedade capitalista.

O computador não é uma categoria econômica embora se considere as condições historicamente determinadas em que está inserido na atual conjuntura, por exemplo: o sistema industrial e o sistema de ensino público e privado. Nessas condições, o computador é capital, uma vez que é usado para gerar mais-valia e não apenas para “modernizar” a indústria e a escola.

Nas obras de Marx, os termos que indicam sua concepção de tecnologia são: ciência, técnica, ferramenta e maquinaria. Foram esses os elementos analisados por ele para compreender as formas em que o capital se concretizava através do aparato 'tecnológico' existente naquele momento histórico (ROMERO, 2005). A ferramenta e a maquinaria da época de Marx estão hoje representadas pelas novas tecnologias, ou seja, as aplicações da ciência e da técnica a partir da microtecnologia e da nanotecnologia nas mais diversas áreas do conhecimento.

As análises representativas da classe dominante sobre as novas tecnologias estão alinhadas com a ideologia de progresso técnico e, nesse sentido, constroem seus argumentos no âmbito da circulação destas no mercado, onde o foco centra-se no aumento da produtividade, no aumento do lucro, na redução de preços, no poder de compra, na redução de pessoal, enfim, nos resultados que podem ser maximizados com o produto tecnologia.

Ao focar nos resultados, essa concepção de tecnologia omite as relações que acontecem no processo de produção que vão gerar tais resultados. Essa perspectiva é invertida por Marx que “fundamenta sua análise sobre a maquinaria no processo de produção de valor, anterior à esfera da troca, quando desenvolve o valor de uso da força de trabalho” (ROMERO, 2005, 121).

A análise de Marx, uma vez centrada no processo produtivo, revela que na arena da produção capitalista, as novas tecnologias alteram o conteúdo das lutas entre o capitalista e o trabalhador, na medida em que o primeiro, usando os novos artefatos tecnológicos, simplifica, desqualifica e conseqüentemente, desvaloriza o trabalho do segundo visando aprimorar as taxas de extração de mais-valia relativa⁵.

Essa forma de abordar a utilização das novas tecnologias coloca a discussão sobre o referido tema no centro do processo de valorização do capital. Segundo Katz (1996, p.11) “a mudança tecnológica veicula a ação da lei valor-trabalho, a qual rege o funcionamento do capitalismo”. Essa lei se materializa na produção a partir das mudanças tecnológicas introduzidas num determinado setor produtivo.

Uma vez que essas inovações tecnológicas incidem sobre os ramos da produção que entram na composição do valor da força de trabalho, desvalorizando-

⁵ É necessário registrar que isso não acontece linearmente, pois os trabalhadores têm suas formas de resistência, embora o capital e o Estado capitalista estejam sempre buscando novas formas de desqualificar o movimento de resistência dessa categoria.

a, tem-se a redução do tempo socialmente necessário para produção de mercadorias e conseqüentemente uma nova formatação das negociações em torno do valor da força de trabalho. (KATZ, 1996).

O aparato tecnológico como um meio mais eficiente ou racional na operacionalização do trabalho geram implicações na lei valor-trabalho que atribuem às lutas de classes outra configuração ideológica, agora marcada pelas novas formas de disciplina e subsunção do trabalho e, sobretudo, pela racionalização do processo de valorização do capital.

Na medida em que se demonstra que as mudanças tecnológicas levadas a cabo pelo capitalista conseguem desvalorizar a principal mercadoria - a força de trabalho - no âmbito da produção, é possível inferir apoiado em Katz que “para o marxismo, a exploração é o impulso central da mudança tecnológica sob o capitalismo” (KATZ, 1996, p. 12).

Essa associação entre exploração e mudança tecnológica é consequência da dinâmica da acumulação capitalista que inevitavelmente envolve: a própria forma como a produção está organizada, a concorrência intercapitalista e a busca intensa da elevação dos excedentes. Sob o capitalismo, os recursos tecnológicos enquanto meios de produção só tem sentido para o capitalista na medida em que são aplicados, visando à maximização da valorização do capital.

É como afirma Romero (2005):

No capitalismo, a técnica não é apenas um instrumento de trabalho, como ocorria nas formações sociais pré-capitalistas, mas um instrumento do processo de valorização, implicando e determinando uma relação específica de domínio e de exploração do trabalhador (ROMERO, 2005, p.124).

As implicações, dessa análise, no setor educacional indicam que as práticas de EaD, apoiada nas novas tecnologias implementadas tanto no setor público como no privado, são expressões de uma reterritorialização do trabalho educativo (EaD) e reinvenção do trabalhador educador (Tutor), marcada pela redução dos gastos do Estado e pelo processo de valorização do capital. Enquanto um investe menos; o outro se valoriza mais, o faz respaldado pelo aparato institucional-legal criado pelo primeiro.

Com a utilização massiva de novas tecnologias na EaD, as políticas neoliberais põem em prática um plano de desconstrução do *ofício de educador* ao passo em que oficializa a figura do *tutor*. A “recriação” do trabalhador educador torna-se uma necessidade estratégica do capital imposta pelos organismos

internacionais que, após um intenso processo de desqualificação do espaço educacional, amparado pelo Estado capitalista, agora reinventam as formas de trabalho pedagógico nos sistemas de ensino dos países latinos sob o argumento da busca de eficiência que o Estado não conseguiu alcançar.

Em suma, essa concepção de educação produz um “telemarketingeducador”, com uma visão descontínua do fenômeno educativo e, acima de tudo, inteiramente subordinado ao capital e à ‘satisfação’ do ‘aluno cliente’ que é o consumidor da mercadoria educação na modalidade EaD. Na verdade, busca-se destruir não apenas o trabalhador coletivo, mas os seus coletivos.

No cenário criado pelo Estado e pelo capital transnacional, o trabalho educativo na universidade, vinculado às novas tecnologias, é visto como inovador e criador de espaços acadêmicos autônomos, avançados. Trata-se de uma autonomia para o Estado e para o capital, e não para o trabalhador. A inovação é o horizonte desse contexto e o capital, na sua relação orgânica com o Estado, dá aparência de universal ao que é particular, ao que é interesse apenas para as frações de classe da burguesia.

Nesse sentido, a situação de exclusão radical, à qual o conjunto da classe trabalhadora está submetido, é amortizada, em função do domínio ideológico exercido universal, irrestritamente, pela mídia e pelos programas governamentais que se encarregam de popularizar determinadas temáticas e de criar vantagens alinhadas com os ideais de equalização social, democratização de oportunidades e empregabilidade, linguagem essa própria do vocabulário neoliberal.

O cenário acima descrito é próprio do processo de reestruturação produtiva, em reação a atual crise capitalista. De acordo com seus princípios, o Estado deve minimizar-se em relação ao campo social, ficando submetido grosso modo aos pressupostos do mercado. É nesse sentido que necessita cada vez mais limitar os direitos sociais e os gastos estatais correlatos, para isso transforma a educação e outros setores sociais fundamentais em objeto mercantil. Ao mesmo tempo, afirma a qualificação como elemento vital: se o trabalhador não é qualificado, capaz, o problema e a culpa são dele, não do mercado (DIAS, 1998).

A análise das novas tecnologias no campo do materialismo histórico-dialético é uma possibilidade concreta de ir para além da ideologia de progresso técnico que alimenta o fetichismo tecnológico e compreender as implicações sociais

da inserção das novas tecnologias nos mais variados setores de produtos e serviços no conjunto da reestruturação do capital.

A análise do fetichismo tecnológico foi elaborada considerando o desenvolvimento histórico das relações sociais e de produção capitalista, ultrapassando a ação ideológica operada pela sociedade do conhecimento, ou seja, estou saindo dos limites posto pelo fetichismo tecnológico, trazendo o debate para “a análise da forma material adotado pelo desenvolvimento das forças produtivas” (KATZ, 1996, p.9) e para o campo das lutas de classes que se materializam nas estruturas de controle da produção capitalista.

Enfim, quando a base da análise é o processo de produção e não o âmbito da circulação como fazem os ideólogos da burguesia, pode-se ir além do fetichismo da tecnologia compreendendo que este é uma dissimulação, da real finalidade das novas tecnologias na sociedade, operada pela ideologia do progresso técnico; comungo, assim, com a afirmação de que “nenhum tipo de desenvolvimento tecnológico implantado no modo de produção capitalista pode eliminar a subordinação estrutural necessária do trabalho ao capital” (MÉSZÁROS, 1993, p. 99).

2.2 Uma abordagem da questão ideológica operante na “sociedade do conhecimento”

O fetichismo tecnológico estabelece na sociedade capitalista posturas culturais e sociais em relação ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação que por ser determinadas pela dinâmica de produção capitalista tem garantido a maximização da produção, por meio do valor aplicável dessas tecnologias.

No limiar do século XXI, o conhecimento tecnológico aplicado é fator central na produção. Essa centralização do conhecimento no setor produtivo põe em debate o sentido da expressão sociedade do conhecimento, inserida no âmbito acadêmico pelos pressupostos neoliberais com a finalidade de caracterizar a atual conjuntura como uma grande rede de conexões na qual a informação que gera conhecimento tem trânsito livre.

Moraes (2005) indica que expressões como sociedade da informação e sociedade do conhecimento não indicam os significados que objetivamente se propõem - o mundo laboral e a produção de conhecimentos para o diferencial competitivo dos países periféricos - e conclui que “por estarmos no campo próprio das relações sócio-econômicas, talvez fosse mais apropriado – e menos cínico – falar em “economia do conhecimento”, do que em sociedade do conhecimento” (MORAES, 2005 p. 4).

Ao expressar um momento significativo das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas ocorridas a partir do último quarto do século XX, o termo sociedade do conhecimento tem uma extensa polissemia formada por sinônimos e termos correlatos como: sociedade pós-industrial, sociedade pós-capitalista, terceira onda, sociedade em rede, sociedade da informação, sociedade informática e economia do conhecimento.

Segundo Duarte (2001, p.7) “a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo”. Jameson (2002, p. 72), ratifica esse pensamento e afirma que “esse movimento constitui a hegemonia da lógica cultural dominante do capitalismo tardio, introduzindo uma estética com força ideológica, capaz de interpretar a tecnologia como natureza salvífica”. Jameson expressa sua percepção sobre esse excêntrico movimento tecnológico da seguinte forma:

sugiro que nossas representações imperfeitas de uma imensa rede computadorizada de comunicação são, em si mesmas, apenas uma figuração distorcida de algo ainda mais profundo, a saber, todo o sistema mundial do capitalismo multinacional de nossos dias (JAMESON, 2002.p. 62).

Ao se contrapor a ideia de tecnologia como produtora da dinâmica social, Jameson (2002) defende que tal argumento coincide com a noção pós-marxista de uma sociedade pós-industrial, ou seja, uma sociedade fundada com base em um novo paradigma, pois segundo essa concepção ideológica a modernidade se choca com as novas realidades do mundo tecnológico e com as exigências dos novos tempos.

Jameson (2002), além de abordar criticamente a questão da transição paradigmática e de problematizar a ideia de uma imensa rede computadorizada de comunicação que produziu um novo *modus operandi* na sociedade, destaca também a força que a ideologia exerce no contexto da sociedade do conhecimento.

A função da ideologia na sociedade do conhecimento, na atual conjuntura, é de sustentar uma interpretação da tecnologia como natureza salvífica, ou seja, como elemento determinante do todo social. Essa força ideológica é elemento fundamental na produção, na promoção dos mecanismos de socialização e homogeneização da tão propalada sociedade do conhecimento.

Entretanto, o pensamento pós-moderno tem anunciado a não centralidade da ideologia na construção das relações sociais e atribuído ao pensamento marxista uma centralidade ufanista, que exagera no papel da ideologia na sociedade moderna. De acordo com essa linha de pensamento a ideologia existe, mas não tem todo esse peso na reprodução do sistema social.

As relações sociais perpassadas pela ideologia dominante são questionadas pela análise pós-moderna que aposta nas crenças e nos valores construídos fora do controle da classe dominante, como o elo entre os indivíduos e a sociedade. O discurso marxista de que a consciência dos oprimidos é formatada pelos valores impostos e absorvidos de seus opressores, é radicalmente contestado.

Para a concepção pós-moderna, o novo paradigma social emergente não opera a partir de uma ideologia dominante e central, no entanto tem como objetivo uma proposta de unificação das classes sociais em torno de um projeto social no qual todos são empoderados através das possibilidades que as novas tecnologias oferecem.

Segundo Oliveira (2003, p.29), o contexto tecnológico da atual conjuntura é resultado da ação desse novo paradigma que “considera o mundo uma rede de relações na qual tudo está relacionado com tudo, numa grande teia de relações e conexões”. Com esse argumento alinhado à “sociedade do conhecimento”, a autora ainda sustenta que este novo paradigma implica, na “emergência de uma pluralidade tecnológica com a possibilidade de integração de diferentes mídias – texto, som, imagem, movimento” (OLIVEIRA, 2003, p.29).

Com a finalidade de provar que é possível superar todas as contradições presentes no paradigma produtivo anterior, essa rede de relações e conexões, mediadas pelas novas tecnologias, “convidam à construção e à realização de projetos – individuais e coletivos – motivados por interesses comuns – locais e globais” (OLIVEIRA, 2003, p.29).

Em face dos argumentos defendidos pelos seus ideólogos, a inconsistência desse suposto novo paradigma social é abordada por Frigotto (2003)

que considera a temática da sociedade do conhecimento uma tese conservadora, produzida pelo capitalismo, ao lado da tese do “Fim da História” de Fukuyama (1992), que se soma às defesas do fim da sociedade do trabalho, de Claus Offe (1984). De acordo com Frigotto “o controle e monopólio do progresso técnico e do conhecimento que está na base desta nova sociabilidade é crucial na competição intercapitalista e na subordinação do trabalho ao capital” (FRIGOTTO, 2003, p. 54).

A posição de Frigotto está fundamentada no pressuposto de que essas novas formas de sociabilidade do capital são ao mesmo tempo produtoras e resultantes da crise do modelo fordista de desenvolvimento capitalista que esteve operacionalizando as relações capitalistas até a metade do século passado.

O diálogo entre esses autores mostrou que a sociedade do conhecimento consiste numa força ideológica que projeta as novas tecnologias de informação e comunicação para além das relações sociais, historicamente determinadas, e dissemina um padrão cultural dominante que as coloca como a chave da redenção humana.

Isso significa que a concepção de novas tecnologias como progresso técnico e a concepção que defende a emergência de uma nova sociabilidade centrada no conhecimento, mediado pelas tecnologias, são resultantes de uma operação ideológica forjada no conjunto dos elementos políticos e econômicos presentes nas estratégias do capital para superar sua crise estrutural.

Para Marx, que toma como núcleo de análise a base material da sociedade, a ideologia é produto de um determinado modo de produção, de um determinado momento histórico, em uma dada sociedade. É entendida como um complexo de ideias sistematizadas que permeiam a consciência humana como uma realidade invertida apresentada pela classe dominante à classe dominada (MARX, ENGELS, 1977).

A caracterização da ideologia como falsa consciência está registrada na obra *A Ideologia Alemã* e tem um sentido negativo, oposicional uma vez que Marx, durante seu exílio em Paris, entre 1844 e 1845, familiarizou-se com os trabalhos dos ideólogos franceses e tomou conhecimento da posição de Napoleão a respeito desses intelectuais.

Ideologia Alemã foi o termo usado por Marx e Engels para caracterizar a visão dos jovens hegelianos (Feuerbach, Bauer e Stirner) que colocavam a análise das ideias acima das condições sócio-históricas presentes na sociedade alemã da

época. Ao assim fazerem, deram ao termo uma conotação negativa, da mesma forma que Napoleão o fizera ao zombar das doutrinas dos ideólogos franceses.

É com base no conceito inicial de ideologia formatado por Napoleão e dirigido aos jovens hegelianos que Marx e Engels, na obra *A Ideologia Alemã*, vão ampliar o conceito de ideologia, relacionando-o aos conflitos entre as diferentes classes sociais. Isto pode ser observado quando os autores registram que: “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que tem a força material na sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força intelectual dominante” (MARX, ENGELS, 1997, p. 26).

Embora a concepção de ideologia, enquanto falsa consciência, tenha sido alargada e até mesmo contestada com o redimensionamento objetivo das lutas entre as classes, sua aplicação tem sido importante, sobretudo porque propicia verificar o processo de mistificação do real que favorece à classe dominante universalizar sua concepção de mundo, ou seja, os princípios, as representações sociais, as relações sociais e de produção que lhes interessa para legitimar sua dominação de classe. Nessa perspectiva de análise, o processo ideológico se caracteriza como uma distorção da realidade criando certezas construídas sobre fatos pontuais, até mesmo globais, mas descontextualizados, que não dão conta de explicar uma situação complexa.

Na ideologia, enquanto falsa consciência, a vida digital e a sociedade do conhecimento são abstrações da sociedade capitalista que veiculam o interesse da classe dominante na manutenção da sua hegemonia; são representações que tomam como matriz o referencial de mundo, de sociedade, de educação, de tecnologia e de conhecimento adotado, circulante no seio da classe dominante. Enquanto tal, sua superação só pode acontecer pela revolução da sua determinante – as condições materiais de produção presentes na sociedade capitalista.

A reconfiguração da EaD ao incorporar as novas tecnologias de informação e comunicação é apresentada pela ideologia dominante relacionada apenas às novas concepções de espaço e tempo na área educacional como sua função estratégica. Fica encoberta a manutenção da inspiração dessa modalidade com o paradigma econômico vinculado ao processo de reestruturação do capital.

A força ideológica da sociedade do conhecimento, nessa perspectiva, resulta numa abstração capaz de interpelar os sujeitos sociais e produzir nestes,

certezas que os manterão no sentido da manutenção do *status quo*, em detrimento das suas próprias condições materiais de existência.

Qual o sujeito que, embora vivencie diariamente a exclusão social, aprofundada pela exclusão educacional e digital, não quer viver e estudar na sociedade do conhecimento, numa sociedade em que todos terão acesso a escolas informatizadas, em que as novas tecnologias e seus recursos eliminam as barreiras da distância e do tempo, onde a dúvida pode ser resolvida com um 'click' apenas?

Esse conjunto de expectativas baseados na racionalidade técnica das novas tecnologias, bem presente nas propostas pedagógicas dos projetos e programas educacionais contemporâneos, como é o caso da EaD, ainda que fique apenas no nível da proposta, é uma forma de dominação ideológica em que o apelo midiático das novas tecnologias direcionado a resultados práticos do cotidiano do trabalhador, do estudante, da dona de casa, produz uma falsa consciência de classe, uma falsa sensação de pertencimento a uma sociedade na qual não há barreiras, divisão de classes, nem limites para o exercício da cidadania.

É nesse espaço que são construídas as representações sociais a serviço do capital, projetadas aos diferentes sujeitos sociais, principalmente aos das classes subalternas, na forma de relações sociais justas e promissoras, uma vez que tais representações estão carregadas de fetichismo tecnológico que vai adjetivá-las de modernas, avançadas, inovadoras, acessíveis, etc.

A ideologia enquanto falsa consciência articula uma grande capacidade de geração de representações de interesses dominantes (fim das lutas de classes, fim do trabalho manual, fim das relações mercantis) que os sujeitos sociais são compulsoriamente conclamados a incorporar no seu viver cotidiano. Para manter sua hegemonia, o capital se mobiliza a cada instante na busca da despolitização do mundo, esterilização dos conflitos sociais, ou seja, cria a ideia de um consenso ético, universal no qual todos estão incluídos. Qualquer resistência contra essa grande confraria é encarada e reprimida por essa mesma força ideológica como um obstáculo ao progresso da coletividade.

Os elementos de dominação ideológica (a linguagem, o discurso, a imagem, a representação do poder político e econômico e, atualmente, as novas tecnologias) operados pela classe dominante a fim de construir essa forma de ver o mundo acima descrito, procura construir certezas na opinião pública, uma vez que a

afirmação vem acompanhada de fatos existentes, concretos, ainda que descontextualizados e dissimulados.

Quem detém o poder de construir os significados de palavras como conhecimento, liberdade, igualdade, democracia; ou seja, quem detém o poder de representar a realidade a seu modo, tem a possibilidade de criar e recriar paradigmas, de dominar e de manter a dominação. A dominação ideológica forja um clima potencialmente harmônico, cuja finalidade é combater riscos para a lógica capitalista, seu processo de manutenção e reprodução das desigualdades sociais.

Deve-se ressaltar que, nessa concepção, está posto a ideologia como um instrumento de dominação de classe, o que a coloca como uma forma de luta de classes e indica o protagonismo *das classes sociais*, não somente da classe dominante, pois, “acreditar que um número maciço de pessoas viveria e por vezes morreria em função de ideias absolutamente vazias e disparatadas é assumir uma postura desagradavelmente aviltante com relação aos homens e mulheres comuns” (EAGLETON, 1997, p. 24).

Para aprofundar a análise sobre o papel ideológico da sociabilidade capitalista emergente, centrada nas novas tecnologias, recorro a outras concepções de ideologia, uma vez que há outros autores dentro da tradição marxista que ampliaram o conceito de ideologia a partir das nuances que a luta de classes foi incorporando após a época vivida por Marx.

Considerando o contexto no qual Marx e Engels construíram sua concepção de ideologia, não cabia a esses autores afirmar a existência de uma ideologia positiva, progressista. Mas a complexidade alcançada pela luta de classes, somada à configuração classista do proletariado, fez surgir no seio da classe trabalhadora a necessidade de construção de uma concepção ideológica própria.

Thompson (1995) denomina as concepções de ideologia que apontam a possibilidade da existência de uma ideologia socialista, ou ideologia do proletariado de *neutralização do conceito de ideologia*.

Em Lênin e Lukács a neutralização do conceito de ideologia acontece pelo fato de esses autores ampliarem a existência da ideologia para todas as idéias relacionadas aos interesses das classes engajadas num determinado conflito social. Essa concepção de ideologia pode ser comparada com a seguinte metáfora:

Semelhantemente ao equipamento militar, ou à tecnologia tática, a ideologia pode ser uma arma para a vitória, mas não para um vencedor específico, pois ela é, em princípio, acessível a qualquer combatente que tenha os

recursos e habilidades de adquiri-la e empregá-la (THOMPSON, 1995, p. 73).

Nessa perspectiva, o conceito de ideologia não é mais assimétrico, pois no contexto da luta de classes, as classes envolvidas teriam cada uma a sua, ainda que apresentassem diferenças na construção dessa categoria, pois a ideologia do proletariado não é construída pelo proletariado, como o faz a burguesia em relação à concepção de mundo dominante. A ideologia do proletariado é socialista, elaborado pelos teóricos e intelectuais do movimento revolucionário (THOMPSON, 1995).

Sua finalidade não é a dominação tal como aspira a burguesia, mas sim conduzir o proletariado a uma ideologia socialista autônoma, em que possa buscar seu próprio projeto de sociedade, de educação, de escola e lutar por ele com estratégias próprias, ao invés de defender práticas reformistas na sociedade capitalista, postura essa que só reflete o quanto sua visão de mundo está perpassada pela ideologia dominante e que reflete a necessidade do proletariado investir na sua formação ideo-política.

Qual o projeto de mundo, sociedade e de educação do proletariado? Considerando o cenário emergente e ideológico da sociedade do conhecimento, pautado nas novas tecnologias, urge a necessidade de ampliação dos esforços na formação ideo-política do proletariado, uma vez que há muitos intelectuais de esquerda e movimentos sociais criando projetos de inclusão digital, com base na lógica capitalista de geração de oportunidades, a fim de minimizar os índices de exclusão digital nos países de terceiro mundo. Esses movimentos, na verdade estão atuando numa direção reformista, ou seja, estão travando uma luta inglória para humanizar o capital.

O projeto de mundo, sociedade e de educação do proletariado deve romper com a contradição histórica da sociedade capitalista e lutar pela superação desse modelo social. Não consiste em promover o acesso às novas tecnologias enquanto as pessoas morrem de fome nas periferias dos grandes centros e de doenças que há muito já foram erradicadas nos países de primeiro mundo; mas em revolucionar as bases dessa sociedade e caminhar na direção de um projeto em que todos estejam incluídos integralmente e não apenas digitalmente.

A ideologia proletária não nega o desenvolvimento tecnológico, mas o concebe a partir de um projeto de emancipação humana. Entende a educação como um instrumento de libertação política e cultural. Para construir essa sociedade, a

classe trabalhadora não pode continuar pensando com a cabeça da burguesia, ou seja, com o referencial de sociedade que a ideologia burguesa tem sustentado sua dominação sob o conjunto das relações sociais e de produção.

Com efeito, a ideologia proletária é um instrumento que o proletariado precisa para não ficar apenas se defendendo das abstrações persuasivas que a sociedade capitalista veicula no cotidiano das massas, pois nessa luta o proletariado deve ter seus próprios referenciais e utilizar sua própria ideologia para dar às lutas sociais um destino que expresse de fato os seus interesses de classe.

Em busca de outros elementos que possam contribuir com essa discussão é importante observar que na contemporaneidade a categoria ideologia tem sido estudada por autores como Thompson (1995), Eagleton (1997) Löwy (1996), Therborn (2000) e Mészáros (2004), entretanto ninguém chegou a uma definição absoluta. A riqueza conceitual é tanta que leva Terry Eagleton a afirmar que:

A palavra “ideologia” é, por assim dizer, um texto, tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais; é traçado por divergentes histórias, e mais importante, provavelmente, do que forçar essas linhagens a reunir-se em alguma Grande Teoria Global é determinar o que há de valioso em cada uma delas e o que pode ser descartado (EAGLETON, 1997, p. 15).

John B. Thompson analisa o termo buscando a construção de um conceito no qual estabelece que “estudar ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, 1995, p. 76).

No conceito de ideologia de Thompson o que importa não é, essencialmente, a verdade ou falsidade dos sentidos, ou seja, dos fenômenos simbólicos existente numa determinada sociedade, mas como esses fenômenos servem para estabelecer e sustentar relações de dominação (não só de classe, mas também a relação entre os sexos, entre os grupos étnicos, entre os indivíduos e o Estado, entre Estado-nação e blocos de Estado-nação) a despeito de serem errôneas, ilusórias ou falsas como inicialmente se deu no sentido desenvolvido por Marx.

A posição de Thompson mostra que a sociedade capitalista para assegurar a sua dominação precisa operar também no âmbito ideológico, interferindo na construção da subjetividade através da construção de significados, embora a coerção política e econômica que executa no dia-a-dia das relações sociais e políticas sejam fundamentais no processo de dominação do capital.

O paradigma emergente, focado nas novas tecnologias e resultante da base material capitalista, tem atribuído um peso ideológico à dimensão utilitária subjetiva dos fenômenos tecnológicos, mas, além disso, e sem negar essa premissa, Thompson contribui com o entendimento do papel ideológico desse paradigma, revelando que uma operação dessa natureza está diretamente relacionada também com a construção de significados.

As estratégias políticas e econômicas nesse modelo social não são projetadas para que o sujeito possa dispor de um pensamento mais elaborado do ponto de vista crítico e tome decisões fundamentadas no conjunto de valores construídos ao longo da sua existência social, mas sim para que, movido pelo ímpeto do valor de troca, decida pelo que responde aos seus interesses consumistas imediatos.

A ideia aqui não é afirmar o fim da ideologia nessa sociabilidade capitalista emergente ou dizer que o ser humano pode prescindir do significado. O que se quer é demonstrar que o significado no campo ideológico não é a negação das estratégias pragmáticas do capital, mas é um elemento operado na sociedade capitalista como parte do jogo que culmina com a reprodução da dominação.

No âmbito do debate sobre a ideologia, as instituições de ensino têm funções que não podem passar despercebidas – reprodução das habilidades para a vida produtiva e produção/reprodução da estrutura de valores. Essas funções são imprescindíveis na perpetuação da ideologia dominante. A esse respeito, Mészáros (2006, p. 273) ao falar sobre a alienação aponta uma crise na educação que não é institucional, mas é uma crise “estrutural de todo o sistema da interiorização capitalista”⁶.

O ponto alto dessa crise educacional é colocado nos seguintes termos: “O sistema educacional formal da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não estiver de acordo com a estrutura educacional geral – isto é, com o sistema específico de “interiorização” efetiva – da sociedade em questão” (MÉSZÁROS, 2006, p. 275).

Nesse sentido, quando descrevo as estratégias ideológicas do capital frente à utilização da EaD, mediada pelas novas tecnologias, não estou apenas

⁶ Interiorização é o processo por meio do qual a alienação e a reificação puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos (MÉSZÁROS, 2006, p. 275).

caracterizando ações pontuais desse modo de produção no sistema de educação. O que está em questão é o fato de que a intervenção que os ideólogos da reestruturação do capital têm realizado nas instituições de ensino está relacionada ao objetivo último da própria educação. Está em pauta a finalidade da educação no capitalismo e não apenas uma mudança metodológica no processo de ensino.

Portanto, no projeto neoliberal de educação, a projeção da EaD é uma medida de intervenção no processo de “interiorização capitalista”, isso porque “a necessidade de reajustar os mecanismos de “interiorização” é grande, e está em expansão” (MÉSZÁROS, 2006, p. 274).

Mészáros (2004) também aponta elementos que podem ser utilizados na reflexão sobre o papel da ideologia na consolidação do paradigma emergente, ao afirmar que:

na verdade ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas *sociedades de classe*. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstruída) como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjunto de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos [grifos do autor] (MÉSZÁROS, 2004, p. 65).

A sociabilidade capitalista, centrada nas novas tecnologias, embora opere ideologicamente a partir da ideia de conjunto e de pertencimento, não supera a divisão e a luta de classes, cuja origem é a divisão do trabalho pelo capital. Essa base material demanda uma forma específica de consciência social que é construída pela concepção de mundo dominante. Nessa perspectiva, a ideologia não é uma construção puramente subjetiva, pois, “as formas da subjetividade humana são constituídas pelas interseções do psíquico e do social e podem ser vistas como os aspectos mais exteriores, mais conscientes e socialmente mais mutáveis dos indivíduos (THERBORN, 2000, p. 50).

A constituição da ideologia é objetiva enquanto consciência social prática e, portanto, determinada por um referencial material que é circunscrito a partir das relações sociais e de produção de uma dada sociedade. Isso é bastante perceptível em Löwy (1996) ao afirmar que:

É impossível entender o desenvolvimento de uma ideologia, de uma teoria, de uma forma de pensamento, seja religiosa, científica, filosófica ou outra desvinculadamente do processo mesmo do desenvolvimento das classes sociais, da história, da economia política (LÖWY, 1996, p.16).

A força ideológica dominante produzida na sociedade do conhecimento e operacionalizada a partir das novas tecnologias é persuasiva e contagiante, na medida em que interpela os sujeitos através das suas instituições, ou dos seus aparelhos ideológicos e repressivos como diria Louis Althusser, e personifica uma forma de consciência social de modo algum independente em face do mundo da virtualidade, das tecnologias ultramodernas e das relações materiais de existência na sociedade capitalista.

Segundo Mézáros (2004), os interesses sociais históricos que se entrelaçam conflituosamente manifestam-se na consciência social, através dos discursos ideológicos presentes no metabolismo social de forma relativamente autônomas, mas nunca independentes. Assim, o discurso dominante na sociedade do conhecimento se coloca de forma totalizadora em sua explicação e, sobretudo como uma alternativa estratégica a qualquer intento de caráter genuinamente revolucionário. A sociedade capitalista na promoção da “sociedade do conhecimento” veicula um discurso que:

domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito freqüentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores, ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada (MÉSZÁROS, 2004, p. 58).

A análise das relações sociais capitalistas mostra que a ideologia dominante sai na frente na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo de avaliação do conflito, já que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade (MÉSZÁROS, 2004). O cenário de vigilância eletrônica virtual (sorria você está sendo filmado), a sensação da informação, chegando a tempo real, a possibilidade da interatividade eletrônica na educação são exemplos de elementos legitimados pela ideologia dominante que dissimulam os conflitos (que passam a ser vantagens para todos na visão da ideologia dominante) dessa nova sociabilidade como por exemplo: invasão real de privacidade, exclusão digital, aprofundamento da exclusão social.

Pensar as novas tecnologias de informação e comunicação incorporadas na EaD apenas como ferramentas ou ainda, no sentido de que as tecnologias possam ser neutras, prontas para serem utilizadas, sem relação com o trabalho a ser realizado é o propósito da trama ideológica operada pelo capital (BARRETO, 2003).

Nessa perspectiva, o bate-papo se torna *Chat*, a intervenção na sala de aula passa a ser feita via *e-mail*, o material didático impresso passa a ocupar menos espaço no cotidiano pedagógico, uma vez que a maior parte desse acervo será digitalizado e o conceito de frequência, pontualidade e assiduidade se relativizam na esfera virtual. O virtual na concepção ideológica dominante das novas tecnologias aplicadas à educação é real, concreto; é a base material que produz e reproduz a consciência social prática – produz a ideologia dominante, portanto - na esfera didático-pedagógica.

As reformas educacionais sugeridas na direção da sociedade, do conhecimento estão atribuindo às tecnologias o papel de instrumento inovador e renovador das propostas educacionais, deslocando-as para campos cada vez mais aplicados, nos quais os sujeitos sociais alienados pelo fetichismo tecnológico não conseguem identificar e intervir na reprodução da relação das classes e das questões sociais afeitas ao capital.

Considerando a projeção da “Sociedade do conhecimento”, o que está em questão são interesses sociais históricos (superação do árduo trabalho manual, desaparecimento da classe trabalhadora, fim das lutas de classes, liberação de tempo livre para a classe trabalhadora, aproximação entre o trabalho produtivo e improdutivo, acesso ao conhecimento disponível e demais contradições inerentes à sociedade capitalista) reivindicados pelas diferentes classes sociais e que o Estado capitalista tem se articulado no sentido de conservá-los e mantê-los, repaginando-os através da “nova sociabilidade” configurada pelos ideólogos da sociedade capitalista.

Na perspectiva do projeto capitalista, o uso das novas tecnologias, na sociedade e na educação, é uma ofensiva ideológica, pois o fim da ideologia é incompatível com uma sociedade de classes. Daí decorre que a implementação ideológica na sociedade capitalista não só assume uma posição recorrente, como também é permanentemente reinventada e manifestada nas relações práticas do metabolismo social em que os sujeitos sociais que vivenciam a dinâmica e as contradições da luta de classes visam tomar consciência dos conflitos e das lutas necessárias para sua superação.

Afirma-se ainda que a ação da ideologia é uma forma de expressão da luta de classes. Nessa luta, a classe trabalhadora tem construído seus processos de resistência e de enfrentamento dos mecanismos de internalização da ordem

estabelecida pelas frações de classe da burguesia. O processo de precarização do trabalho docente resultante da inserção das novas tecnologias na educação tem sido objeto de repúdio dos docentes e de seus coletivos, numa demonstração concreta de resistência e compreensão das ofensivas capitalistas.

Na medida em que é importante para a classe trabalhadora ver superado a histórica divisão entre trabalho manual e intelectual, é interesse também da classe dominante encenar o fim da luta de classe e articular a rendição das demais classes sociais à sua visão de sociedade. “Fica claro, então que o poder da ideologia não pode ser minimizado. Ela afeta tanto os que negam sua existência quanto os que reconhecem abertamente os interesses e os valores intrínsecos às várias ideologias” (MÉSZÁROS, 2004, p.64).

2.3 A sociedade do conhecimento e a emergência do paradigma tecnológico: ou a continuação de uma saga.

Os autores que estudam⁷ a sociedade do conhecimento e as novas tecnologias de informação e comunicação, a partir da última metade do século XX, centram o foco de suas análises de forma geral na dimensão utilitária dos artefatos tecnológicos. Nesse sentido, a sociedade do conhecimento rompe conceitualmente e, de fato, com a tradição de conhecimento como valor cultural. O conhecimento passa a ser considerado pelo seu valor aplicável e rentável, em detrimento do esforço pela socialização do conhecimento científico. É na concepção de conhecimento como valor aplicável que está o teor ideológico da epistemologia da sociedade do conhecimento.

Essa operação ideológica em torno dos conhecimentos tecnológicos e de seu valor aplicável nega a base material capitalista, como determinante desse processo de consolidação da sociedade do conhecimento que se coloca como uma ruptura histórica da configuração de sociedade, de educação e de conhecimento.

A sociedade do conhecimento, na condição de instrumento ideológico do capital, sustenta a ideia de que as novas tecnologias de informação e comunicação

⁷ Bell (1976), Lévy (1993), Negroponte (1996), Schaff (1995) e Lojkine (1995)

demarcam uma sociabilidade que se impõe e ganha força no cotidiano dos sujeitos sociais, principalmente, através das instituições com as quais está vinculada e da dinâmica que desenvolve.

Do ponto de vista do valor de uso, as novas tecnologias prometem revolucionar a maneira como as pessoas vivem na atualidade, intervindo nas mais diversas áreas da vida em sociedade. O cenário de uma comunicação global, da necessidade de fazer mais em menos tempo e de ir a muitos lugares sem sair de onde está, tem se convertido numa mensagem ideológica extremamente persuasiva, cujo potencial está no valor aplicável das novas tecnologias, inclusive ampliado a cada instante. Não há dúvidas do potencial das novas tecnologias, sua inserção na vida em sociedade é inquestionável. O que destaca nesse fenômeno é a manipulação capitalista que o desvincula das questões sociais, políticas e econômicas projetando-o a partir de um formato sociotécnico.

Os ideólogos burgueses pregam que desse modelo social permeado de novas tecnologias, emerge um novo paradigma social que promete superar as contradições socioeconômicas, inerentes à modernidade, que sempre impediram o avanço da humanidade e a construção de um mundo de novas possibilidades para todos.

O que pode nascer desse formato social que do ponto de vista estrutural se constitui no bojo da crise de desenvolvimento do capitalismo mundial e do seu processo de reestruturação? Segundo Alves (1999), o que parece ser o mais provável é esse processo se constituir em algo fluido, indefinido, e caótico; algo que parece que vai começar mas está é continuando, de forma adequada à desenvoltura complexa do capital em processo, ou seja, o autor acredita que “existe uma descontinuidade posta no interior de uma continuidade plena” (ALVES, 1999, p.15).

Considerando que esse paradigma tecnológico emergente, trabalha com o conhecimento como eixo central, o papel ideológico dessa descontinuidade na continuidade educacional é uma questão que merece análise, uma vez que o capitalismo não criaria uma nova sociabilidade e investiria na desconstrução de relações classistas que ao longo de sua existência sempre procurou reafirmar, sem intervir igualmente no seu projeto de educação.

Na trilha da análise a respeito desse formato social, que a partir da reestruturação do Estado capitalista tem se configurado como um modelo hegemônico, Frigotto (2003) questiona se – “a “nova (des) ordem” mundial, sob a

égide da sociedade do conhecimento, estaria efetivamente delineando novas relações não classistas e pós-industriais. Essa questão toma como referência o fato de que a base material, ou seja, o modo de produção dessa ‘nova ordem’ não mudou, a mudança está nos meios produtivos que passam a contar com as inovações tecnológicas. Nessa mesma linha de análise, Harvey (1992), em sua obra ‘Condição Pós-moderna – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural’ questiona

se essas mudanças assinalam o nascimento de um novo regime de acumulação capaz de conter as contradições do capitalismo durante a próxima geração ou se marcam uma série de reparos temporários, constituindo assim um momento transicional de dolorosa crise na configuração do capitalismo do final do século XX (Harvey, 1992, p.177).

Com efeito, a sociedade do conhecimento não cria um novo regime de acumulação ou uma nova ordem mundial, mas cria uma sociabilidade alinhada a uma postura ideológica e cultural necessárias às condições de reprodução do capital. No âmbito dessa sociabilidade, a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação estabelece um formato de relações sociais e produtivas que em função do impacto que causa na sociedade, frente ao modelo de produção mecânica, coloca-se como uma revolução tecnológica, “para maior eficácia, atribui-se à tecnologia toda essa imensa transformação: fala-se mesmo em uma revolução tecnológica” (DIAS, 1998, p. 45-46).

A revolução tecnológica pregada por esse novo paradigma denota uma grande capacidade de difusão intersetorial, pois sua inserção vai muito além da tecnologia industrial com finalidade competitiva, chegando inclusive a colocar as “ciências da vida” em um patamar de processo comercial, como é o caso da Biotecnologia e da Nanotecnologia⁸.

Segundo Mooney (2002, p.85), “o desenvolvimento da nanotecnologia está hoje mais ou menos onde estava a biotecnologia há 25 anos”. Há um apelo contemporâneo monumental direcionado ao mundo das miniaturas e a engenharia genética levada a cabo pela biotecnologia, já está perdendo seu status para a nanotecnologia. Com a nanotecnologia prometem-se milagres em miniaturas, mas também é preciso dizer, citando como exemplo a área da saúde, que a mesma ‘nanomedicina’ capaz de combater um vírus, também pode criá-lo. Aplicada à

⁸ **Um nano** é um milésimo de milionésimo de metro, um pedacinho de matéria do tamanho de um átomo, capaz de se meter de contrabando em qualquer coisa (MOONEY, 2002, p. 86).

educação, a nanotecnologia revoluciona as metodologias de ensino na mesma medida em que reedita uma proposta neotecnicista de educação, na qual os meios tomam o lugar dos fins educativos.

Por meio dessa capacidade crescente de inovação e de potencializar novos e velhos setores do mercado capitalista é que as novas tecnologias são associadas a essa sociabilidade capitalista, cujas questões históricas, centrais da humanidade (lutas de classe, desigualdade social, cultural e econômica, etc.) são diluídas e apresentadas como questões superadas, a fim de que sejam implantados novos padrões sociais.

O argumento que sustento, nessa investigação, é de que a sociedade do conhecimento e sua sociabilidade pautada nas novas tecnologias de informação e comunicação, não representam uma ruptura da configuração capitalista, não delineia novas relações classistas, mas tem como objetivo principal operar ideologicamente na construção do fetichismo tecnológico que reconfigura o *modus operandi* da produção capitalista industrial e estabelece uma nova era social e educacional centrada nas possibilidades de construção de uma cidadania 'global', 'em rede', viabilizada pelo poder do acesso à informação e pela possibilidade imensurável de comunicação.

A fim de demonstrar a operação ideológica dessa sociabilidade, para em seguida analisar como a mesmo contribui ideologicamente com a formatação do fetichismo tecnológico no campo educacional, abordo a concepção de sociedade do conhecimento e de novas tecnologias dos seguintes autores: Daniel Bell (1976), Pierre Lévy (1993), Nicholas Negroponte (1996), Adam Schaff (1990) e Jean Lojkin (1995).

Estes autores foram selecionados considerando a relevância das suas obras no conjunto das produções que abordam as novas tecnologias como protagonistas de uma revolução social e tecnológica sem precedentes. Essa relevância justifica-se pelo fato de esses autores reafirmarem os pilares ideológicos da sociedade do conhecimento, ao apontarem para o surgimento de novas formas sociais a partir de uma revolução que segundo eles é empreendida pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Ou seja, nesses estudos as novas tecnologias são apresentadas como determinantes e não como determinadas.

As obras desses autores tiveram grande repercussão acadêmica na década de 1990, principalmente entre aqueles que advogam uma visão ufanista em

relação às potencialidades das novas tecnologias e postulam a necessidade de outro paradigma capaz de responder às novas exigências sócio-políticas e econômicas que, segundo esse posicionamento ideo-político, se coloca para além da modernidade.

Daniel Bell (1976), um dos pioneiros nessa discussão, constrói uma hipótese na qual prega o advento de uma sociedade pós-industrial e posteriormente incorpora esta discussão na teoria social, ao falar de uma sociedade dominada pela produção de conhecimento através das novas tecnologias.

Na sociedade pós-industrial apontada por Bell, o desenvolvimento técnico-científico da produção está condicionado pelo uso da informática como mediação do saber. Na sociedade da informação, união entre a computação e as telecomunicações, Bell defende que uma nova estrutura social, ou seja, um novo paradigma se apresenta à medida que o efeito autônomo da tecnologia da informação altera, desde a vida doméstica, até as relações internacionais, passando pelas atividades de lazer até chegar às relações industriais, sendo que nenhuma esfera é deixada intacta pela informática.

Segundo Bell, cada uma das revoluções dos meios comunicacionais corresponde a uma forma de produzir e se relacionar socialmente. A linguagem, correspondente à primeira revolução, é ligada à comunidade de tribos caçadoras. É ela que permite aos homens agirem em conjunto na busca dos seus objetivos. A escrita, como a segunda revolução, corresponderia à urbanização da sociedade. A terceira revolução vem com a imprensa e está ligada à revolução industrial.

As telecomunicações (a telegrafia, o telefone, a televisão), articuladas com a informática, conformariam a quarta revolução. Esta, corresponde à sociedade pós-industrial. Nesta sociedade, o destaque centra-se na área de serviços sociais (educação, saúde, seguridade social) e de serviços profissionais (programadores, análises de sistema, desenvolvimento e investigação científica).

A partir da hipótese de sociedade pós-industrial postulada por Bell, surgiram várias análises 'futurísticas' das relações sociais. Todas tomando como eixo condutor do processo de transformação a disseminação massiva das novas tecnologias de informação e comunicação.

Pierre Lévy (1993), logo no início da década de 1990, já sinalizava sobre as mudanças no modo de viver, conviver e pensar das pessoas advindas do contato com o mundo da informática e das telecomunicações. Esse novo paradigma

determinaria novas relações com o conhecimento, com o trabalho e novos conceitos conforme registra Lévy.

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas nos mundos das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. (LÉVY, 1993 p.7).

Em sua obra *Tecnologias da Inteligência*, Pierre Lévy desenvolve a tese de que as formas de relações comunicacionais têm na informática uma nova base. Esta "tecnologia da inteligência", segundo ele, nega e integra as características da oralidade, da escrita, da impressão. A informática, por isso, constrói uma nova "ecologia cognitiva".

Pierre Lévy contrapõe à ideia do sujeito inteligente à ideia do coletivo inteligente, constituído pelo sujeito e pelo grupo humano do qual ele faz parte. Conceitua o sujeito como "um dos micro-atores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe" (LÉVY, 1993 p.135). O autor considera que a inteligência coletiva une seres humanos, instrumentos e instituições num enorme conglomerado cognitivo. Aqui entra a noção de ecologia cognitiva como "estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição" (LÉVY, 1993, p. 137).

Para Lévy, a técnica em geral e a informática em especial se constituem em espaço de disputa do sentido. A sua preocupação é de "entender" a técnica como pressuposto do agir no "ambiente sociotécnico" emergente com a informática.

A informática é compreendida também como uma nova tecnologia da inteligência. É um meio de massa para a criação, comunicação e simulação do conhecimento. Ao contrário das visões céticas que vêm na informática o pressuposto de uma "utopia negativa", Lévy costura uma visão de coexistência das formas anteriores de comunicação e criação do saber com as novas tecnologias. A multimídia é uma síntese desta co-habitação.

Nesse sentido, há a necessidade urgente de simplificar a atividade técnica-científica, para que a criação técnica seja incorporada por todos e individualmente, na perspectiva da implantação do paradigma da tecnodemocracia (LÉVY, 1993).

Nicholas Negroponte (1996) é outro autor que aponta uma nova formação social a partir das novas tecnologias. Segundo ele, o viver digital consiste em

abandonar os átomos pelos bits⁹. Esta mudança, no seu entender, é irreversível. O mundo que emerge na e da internet é, em síntese, o mundo dos bits, o espaço-tempo da vida digital.

No seu livro "A Vida Digital", Negroponte descreve como a revolução da tecnologia de informação irá liberar os computadores das limitações de teclados e telas para objetos com os quais falamos, tocamos ou mesmo ouvimos. Estas mudanças transformarão o modo como aprendemos, trabalhamos, nos divertimos e vivemos.

Considerado um dos grandes visionários da era digital, Nicholas Negroponte estuda e experimenta futuras formas de comunicação humana, do entretenimento à educação. Programas que incluem televisão do amanhã, escola do futuro, informações e sistemas de entretenimento. Entretanto, Negroponte (1995, p.215) adverte que "toda tecnologia ou dádiva da ciência possui seu lado obscuro, e a vida digital não constitui exceção." Ele acredita que na próxima década haverá casos de abuso de propriedade intelectual e de invasão de privacidade.

Segundo esse autor, o vandalismo digital, a pirataria de software e o roubo de dados, a perda de muitos empregos para sistemas totalmente automatizados, que transformaram a paisagem nas fábricas, a noção do emprego vitalício dentro de uma única empresa, que já começou a desaparecer, devendo generalizar-se em futuro próximo, são alguns dos grandes desafios que a humanidade deverá enfrentar em função do paradigma da vida digital (NEGROPONTE, 1995).

Adam Schaff, na sua obra *Sociedade Informática*, publicada no Brasil em 1990, apresentada pelo próprio autor como um livro de "futurologia sócio-política", procura responder à seguinte pergunta "que futuro nos aguarda?" Para Schaff, as três últimas décadas do século XX, mostram as sociedades humanas em meio a uma acelerada e dinâmica revolução da microeletrônica, na qual as possibilidades de desenvolvimento são enormes, como são também enormes os perigos inerentes a elas, não só nos aspectos tecnológicos, mas também nas relações sociais, uma vez que as transformações da ciência e da técnica, com as consequentes

⁹ Bit é uma posição digital, um estado: "ligado ou desligado, verdadeiro ou falso, para cima ou para baixo, dentro ou fora, preto ou branco. [...] Nos primórdios da computação, uma fileira de bits em geral representava uma informação numérica" (NEGROPONTE, 1995, p.19).

transformações na produção e nos serviços deverão conduzir a transformações também nas relações sociais.

A tese principal defendida por esse autor é que se estaria vivendo uma II Revolução Técnico-Industrial. Schaff defende que a humanidade está prestes a vivenciar um novo patamar histórico e o motor dessa mudança serão as novas tecnologias.

Schaff (1990) argumenta que o trabalho manual e a classe trabalhadora desapareceriam como fenômeno sócio-econômico até o final do século XX, junto com essas duas categorias desapareceria, também, como consequência tácita, as lutas de classes e as demais contradições inerentes à sociedade capitalista. Esse é um argumento recorrente entre os ideólogos das novas tecnologias, o de que com o fim do trabalho manual supera-se a velha discussão sobre a distinção entre trabalho manual e intelectual e ainda sobre a própria sociedade capitalista como *locus* das desigualdades sociais.

As realidades excludentes, alienantes cada vez mais controladoras dos meios de produção, através das novas tecnologias na sociedade projetadas por Schaff adquirem novas possibilidades que se encaminham no sentido da:

plena auto-realização da personalidade humana, seja liberando o homem do árduo trabalho manual e do monótono e repetitivo trabalho intelectual, seja lhe oferecendo tempo livre necessário e um imenso progresso do conhecimento disponível, suficientes para garantir seu desenvolvimento. Deste modo, o homem receberá tudo o que constitui o fundamento de uma vida mais feliz (SCHAFF, 1990, p.155).

Schaff (1990) destaca ainda que nesse modelo de sociedade, dominado pelas possibilidades tecnológicas, o ser humano encontrará o verdadeiro sentido da vida, pois terá origem um novo tipo de homem, o *homo studiosus*. O projeto de formação desse novo homem se dará a partir de uma educação permanente na forma de dever social como é hoje a escola obrigatória (SCHAFF, 1990. p. 124).

Essa proposta de educação contará na etapa pós-escolar com programas de estudos modificados, baseado em computadores com *softwares* apropriados ao processo ensino-aprendizagem, não precisando memorizar os conteúdos como o fazem os alunos de hoje e garantindo as condições para a construção de um pensamento independente (SCHAFF, 1990). O modelo de educação oferecida ao *homo studiosus* deverá ser “prolongada (educação continuada) e os métodos de ensino reformulados de modo a promover maior autonomia dos estudantes e sua auto-formação” (SCHAFF, 1990).

Na sociedade projetada por Schaff a realização do *homo studiosus* tornará possível a concretização de um dos velhos sonhos humanista, o *homo universalis* – aquele que está munido de uma instrução completa e em condições de mudar de profissão e de posição no interior da organização social do trabalho. Registra que esse sonho, que foi até hoje uma ideia utópica, torna-se uma realidade e em certo sentido uma necessidade na sociedade em que a ciência, o conhecimento e a informação são forças produtivas primárias (SCHAFF, 1990. p. 125 – 126).

Ressalta ainda que, nessa sociedade, o Estado não desaparecia, ao contrário, estaria bem presente e preocupado “com a manutenção do crescente exército de desempregados estruturais” principalmente nos países de Terceiro Mundo, e com o novo estilo de vida do *homo autocreator* e do *homo ludens*, isto é, um novo homem, que seria o criador, forjador de sua própria felicidade, e o homem lúdico que como resultado das novas funções, a serem desempenhadas na sociedade terá uma maior proporção de tempo livre que poderá ser usado no turismo e nos diferentes *hobbies* (SCHAFF, 1999, p. 34, 132- 138).

O papel do Estado capitalista industrializado na visão de Schaff é de guardião da humanidade, ou seja, os países mais ricos ajudarão os países de Terceiro Mundo a absorver as novas tecnologias e a aprender a utilizá-las, “os Estados industrializados não deixarão esses países ficarem no atraso social, não deixarão que os desempregados sejam condenados à inanição” (SCHAFF, 1999, p. 34). Além disso, o Estado se preocupará também em criar uma nova *conditio humana* (novos valores, nova educação e novas oportunidades de usar o tempo livre) para satisfazer o *homo ludens*.

Outro autor que registra o surgimento de uma nova sociabilidade como consequência da revolução tecnológica em curso é Jean Lojkine, em sua obra *A Revolução Informacional* (1995). A Revolução Informacional descrita por Lojkine é “uma revolução tecnológica de conjunto que se segue à Revolução Industrial em vias de terminar” (LOJKINE, 1995, p. 11).

A proposta de Lojkine consiste no aproveitamento das potencialidades tecnológicas inscritas na Revolução Informacional para a superação da sociedade mercantil e “anúncio e potencialidade de uma nova civilização pós-mercantil” (LOJKINE, 1995, p. 11, 308). Essa superação seria possível, uma vez que o caráter imaterial da informação, que é o principal recurso revolucionado pelas novas

tecnologias, desqualificaria sua condição de ser portadora da forma mercadoria, “o “produto” não é mais um objeto material, mas uma informação imaterial” (LOJKINE, 1995, p. 125).

A imaterialidade da informação é o centro da sociedade pós-mercantil descrita por Lojkine. Com essa tese, ele passa por cima da centralidade do trabalho focada na transformação da natureza material. O que o autor aponta no seu texto é que essa mudança no estatuto da reprodução social desconfigura o papel das classes sociais, uma vez que elimina o cenário social em que se davam as lutas de classes (a produção material) e como o imaterial não pode ser mercadoria, a centralidade do mercado é superada, abrindo caminho para uma sociedade pós-mercantil, cujos protagonistas, afirma o autor, “de alguma maneira, somos todos nós, [independente da classe social], conscientemente ou não, usuários das Novas Tecnologias” (LOJKINE, 1995, p. 309).

A revolução informacional apontada por Lojkine (1995), atingiria todos os setores sociais e colocaria um fim à prática segregacionista existente na sociedade mercantil quando somente alguns poucos privilegiados têm acesso a determinadas informações. A democratização do acesso à informação, através das novas tecnologias, seria de tal forma revolucionária que resultaria numa nova civilização, na qual todos teriam condições de protagonizar sua emancipação educacional e cultural. Essa nova civilização é a sociedade do conhecimento, cuja base é a democratização da informação e a ideia de empoderamento a todos independente da sua origem social.

Considerando que a base material da sociedade já não é mais um ponto de divergência entre as classes sociais, Lojkine declara que a sociedade pós-mercantil conseguiu fazer a “ultrapassagem de uma divisão que opõe os homens desde que existem as sociedades de classe: divisão entre os que produzem e os que dirigem a sociedade” (LOJKINE, 1995, p. 11, 269). Com isso o autor sinaliza para o fim da divisão entre trabalho manual e intelectual e aponta “na revolução informacional uma aproximação entre o trabalho produtivo e improdutivo” (LOJKINE, 1995, p. 230). “Aproximações tendenciais que subvertem e rompem as antigas identidades sociais que, por longo tempo, opuseram “classe operária” e “dirigentes”.” Essas aproximações são: os “produtivos improdutivos” e os “improdutivos produtivos” (LOJKINE, 1995, p. 273).

Em relação aos produtivos improditivos “trata-se do desenvolvimento de funções informacionais no trabalho produtivo” e quanto aos improditivos produtivos “trata-se do movimento inverso que subverte as profissões de serviço nas suas relações de trabalho e nos seus modos de vida” (LOJKINE, 1995, p. 273). Ou seja, os profissionais do serviço perdem suas referências identitárias e convergem para a dos trabalhadores produtivos.

Ressalto, ainda, a posição de Lojkin sobre o perfil educativo do trabalhador na sociedade da informação. O autor não aponta nenhuma proposta educacional nova, mas declara que nessa sociedade haverá uma “intelectualização dos novos ofícios informacionais: o saber abstrato da “ciência” e dos cientistas substituiria a experiência concreta dos saberes-fazeres produtivos” (LOJKINE, 1995, p. 239). Ele postula, nesse caso, que o “valor-trabalho” da sociedade industrial (capitalista) seria substituído na sociedade pós-industrial (pós-capitalista) pelo “valor-saber”, que tem origem nas experiências individualizadas apropriadas pelos sujeitos produtivos.

A superação da propriedade privada, da distinção entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores, da dominação do homem pelo homem não são objeto de análise do autor. Seu foco é a aproximação do trabalho produtivo com o improditivo emergente da revolução informacional e o surgimento de uma nova categoria de trabalhador, que ele não chega a definir quem seriam eles (LOJKINE, 1995, p. 231). É como se o autor afirmasse que a educação dual, segregacionista será superada, mas a sociabilidade que a comporta não. É possível mudar as práticas educacionais e culturais de uma sociedade sem mudar a própria sociedade?

A ação imaterial sobre a matéria decretada por Lojkin na sociedade informacional só é possível na medida em que se anula a transformação da natureza material como o fundamento da reprodução social da humanidade. Em sua tese de superação da sociedade capitalista e do surgimento de uma sociedade pós-mercantil, pela ação das tecnologias de informação e de comunicação, Lojkin também não define que sociedade estaria postulando: uma sociedade socialista, comunista ou o quê?

Castells (1999) em sua obra *Sociedade em rede*, que é o primeiro volume da trilogia *A era da informação: economia, sociedade e cultura*, composta ainda por *O poder da identidade* e *Fim de milênio* apresenta uma abordagem sobre a

configuração social das sociedades de tecnologia avançada, neste início de novo século em que define a sociedade que os autores supracitados se omitiram em fazer.

Na obra de Castells, fica evidente sua posição no sentido de lapidar “o exagero profético e a manipulação ideológica” (CASTELLS, 1999. p. 68), em relação à revolução tecnológica, na mesma medida em que centraliza o papel das novas tecnologias na reconfiguração da sociedade. O autor assegura que a revolução tecnológica inaugura uma nova sociedade, mas esta, segundo ele, ainda que esteja fundada sob o paradigma informacional é também capitalista. As novas tecnologias de informação e comunicação são fundamentais na descrição da sociedade em rede configurada por Castells, uma vez que sua origem está vinculada ao processo de reestruturação global do capitalismo, para o qual é uma ferramenta extremamente útil.

O autor segue ratificando que as novas tecnologias de informação e comunicação estão remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado, de tal forma que diferentes economias capitalistas por todo o mundo passaram a manter interdependência global, apresentando uma nova forma de relação entre a economia, o Estado e a sociedade em um sistema de geometria variável (CASTELLS, 1999).

Entretanto, diferente dos autores já abordados, Castells (1999) ressalta que a relação tecnologia e sociedade pretende-se para além do determinismo tecnológico, na medida em que a tecnologia não determina a sociedade nem a sociedade determina o curso da transformação tecnológica. A tecnologia é a sociedade, e esta não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas (CASTELLS, 1999).

Castells (1999) aponta ainda a intervenção estatal no avanço e na contenção do desenvolvimento tecnológico, sustenta que a sociedade não determina a tecnologia, porém pode inviabilizar ou acelerar seu desenvolvimento através do Estado.

O Estado pode ser, e sempre foi ao longo da história, [...] a principal força de inovação tecnológica; [...] exatamente por isso, quando o Estado afasta totalmente seus interesses do desenvolvimento tecnológico ou se torna incapaz de promovê-la sob novas condições, um modelo estatista de inovação leva à estagnação por causa da esterilização da energia inovadora autônoma da sociedade para criar e aplicar tecnologia (CASTELLS, 1999, p.47).

O que significa dizer que a questão não é apenas de ‘determinismo tecnológico’, mas de ‘determinismo tecnológico estatal’. O que é ainda mais grave, pois o destino de cada sociedade está diretamente relacionado com sua capacidade de dominar determinada tecnologia em um dado momento histórico de interesse do Estado, de tal forma que a tecnologia ou a sua falta personifica “a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico” (CASTELLS, 1999, p.44).

Em tese, para esse autor, “essas tecnologias agruparam-se em torno de redes de empresas, organizações e instituições para formar um novo paradigma sociotécnico.” (CASTELLS, 1999, p. 108). O processo de inovação tecnológica apontado nessa perspectiva não é uma ocorrência isolada, mas é complexo e altamente articulado, conforme indica o referido autor.

Ele reflete um determinado estágio de conhecimento; um ambiente institucional e industrial específico; uma certa disponibilidade de talentos para definir um problema técnico e resolvê-lo; uma mentalidade econômica para dar a essa aplicação uma boa relação custo/benefício; e uma rede de fabricantes e usuários capazes de comunicar suas experiências de modo cumulativo e aprender a aprender usando e fazendo (CASTELLS, 1999, p.73).

A informação é a matéria prima. A penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias vai da existência individual à coletiva e a lógica de redes prevalece em qualquer sistema ou conjunto de relações. A flexibilidade, ou seja, a capacidade de reconfiguração dos componentes e processos das instituições é fundamental, as tecnologias não conseguem se destacar em separado, pois caminham na direção da construção de um sistema altamente integrado para o qual todas as tecnologias convergirão (CASTELLS, 1999).

O novo paradigma social projetado a partir das novas tecnologias indica mudanças sem precedentes nos meios produtivos e na construção e apropriação do conhecimento, mas esse cenário não implica que esse projeto social seja de outra natureza política, social ou econômica; ao contrário, esse modelo social é na condição de determinação do processo de reestruturação do capital, uma expressão ideológica, que fortalece as bases capitalistas de produção, conforme já apontado por Alves (1999), Harvey (1992) Frigotto (2003) e CASTELLS (1999).

A tese desse paradigma está diretamente relacionada ao pressuposto sustentado pela ideologia do progresso técnico, nesse sentido minimiza o

protagonismo do capital, dissimula a luta entre as classes e a capacidade revolucionária da classe trabalhadora. E mais, as versões de sociedade do conhecimento aqui abordadas funcionam para a classe trabalhadora como uma investida ideológica fetichista de tecnologia, que visa desconstruir as alternativas para além do capital e fazê-la recuar nas suas formas de resistências. Isso ocorre através da utilização de significantes que operam na construção de significados ideológicos relacionados às atividades cotidianas mediadas pelas novas tecnologias que passam a fazer parte da vida.

A ação da concepção ideológica de tecnologia presente na sociedade do conhecimento dissimula o fato de que esse modelo social ainda continua perpassado pelas relações sociais capitalistas que é a força motriz de todas as contradições deste e do 'paradigma' que pretensamente está ficando para trás. Ainda que se considere que as relações capitalistas atuais não possam ser comparadas na sua *forma* às da época da Revolução Industrial; que vivemos de fato uma nova era e; que isso seja um indício da mudança de paradigma, é importante ressaltar que no *conteúdo* dessas relações estão contidos os elementos fundamentais das teses capitalistas que já norteavam as práticas dos proprietários dos meios de produção no paradigma produtivo anterior.

A questão que coloco, nesse ponto da argumentação, é a seguinte: como o conjunto dessa sociabilidade capitalista, mediada pelas novas tecnologias, se materializa no contexto das relações sociais contemporâneas?

A primeira implicação dessa nova sociabilidade que optei em destacar se consolida na política educacional para o ensino superior no Brasil¹⁰. Isso ocorre na conjuntura da década de 1990 no sistema de ensino através de um aparato político-legal, do qual a LDB 9.394/96 é um ícone "fundamentado em princípios defendidos tanto por organismos supranacionais, como o Banco Mundial, quanto por analistas e

¹⁰ A crise e a reestruturação do Estado e da educação superior não são fenômenos exclusivos do Brasil, nem apenas de países de Terceiro Mundo ou da América Latina, mas uma realidade presente e comum à maioria dos países de todas as dimensões, graus de desenvolvimento e latitudes. Trata-se de fenômenos que acompanham as transformações da base econômica dos diferentes países, a começar pelos do chamado Primeiro Mundo, e especialmente da Europa Ocidental, onde o trânsito do Fordismo para um novo regime de acumulação e a crise do Estado do Bem-Estar Social se fazem sentir antes e com maior intensidade do que nos demais países desde os anos 60 e 70 e especialmente nos anos 80. O caso do Chile, na América Latina, na década de 70 (...) talvez seja apenas uma exceção com características específicas. (SILVA JR E SGUISSARDI, 2001, p. 25)

mentores nacionais da modernização do sistema de educação superior” (SILVA JR E SGUISSARDI, 2001, p. 47).

Os argumentos defendidos pelos organismos internacionais e pelos tecnocratas brasileiros dão conta de que o ensino superior estava em crise, que os universitários não estavam preparados para o mercado e que as ações do Estado capitalista brasileiro eram inoperantes na missão de reverter esse quadro.

A fim de reverter esse quadro a reforma do Estado foi implementada pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). De acordo com Silva Jr e Sguissardi (2001, p. 46) esse ministério teve como abalizador “de modo complementar [...] mas com uma atuação incisiva no propósito de profunda reestruturação do sistema de educação superior, o MEC”.

Essa sociabilidade capitalista, operacionalizada pelas novas tecnologias, ganha projeção na reforma do sistema de educação superior e se expressa junto ao contexto das relações educacionais contemporâneas através de pacotes e projetos educacionais de cursos superiores. Ou seja, cursos na modalidade EaD que *a priori* apresentam as novas tecnologias fetichizadas, em detrimento de qualquer proposta pedagógica emancipatória da condição de alienação a que a humanidade esta submetida.

Na área educacional a EaD, mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, é a modalidade de educação cujas diretrizes estão em pleno alinhamento com os princípios da sociabilidade capitalista, uma vez que sua implementação causa uma reedição do trabalho pedagógico que incorpora os meios de ensino como principais protagonistas do processo ensino-aprendizagem e dissemina uma visão de pertencimento a um projeto educacional inclusivo, que alcança a todos, independente do tempo e do espaço.

Bem ao sabor dos ideólogos dessa sociabilidade capitalista, as novas tecnologias são evocadas pelos tecnocratas da reforma da educação superior no Brasil como capazes, por si só, de reestruturar o atual sistema de ensino. A massificação da EaD representa o quanto o capital tem implementado essa sociabilidade operacionalizada pelas novas tecnologias, ao passo em que inviabiliza o acesso dos trabalhadores que demandam por ensino superior, a uma proposta de educação que atenda seus interesses de classe.

O avanço dessa investida capitalista no âmbito educacional se deve a uma plataforma ideológica que superestima as vantagens da sociabilidade

tecnológica, mistifica a formação acadêmica e a capacidade de enfrentamento e superação das estratégias de alienação usadas pelo capitalismo.

A outra questão que destaco para mostrar como o conjunto dessa sociabilidade capitalista se materializa no contexto das relações sociais contemporâneas diz respeito à questão do acesso e do uso dessas novas tecnologias. A sociabilidade capitalista investe em um cenário no qual o mundo é uma aldeia global toda conectada, onde todos desfrutam das vantagens informacionais e comunicacionais oferecidas pelas novas tecnologias.

Essa ideia produzida pelos ideólogos neoliberais de um mundo globalizado e conectado na rede mundial de computadores se confronta, no bojo das contradições capitalistas, com a realidade tecnológica dos países periféricos e traz à tona o conceito de exclusão digital.

Discutir o processo de exclusão digital no contexto de países periféricos como o Brasil, onde milhões de pessoas não têm sequer acesso à alimentação parece uma atitude incoerente. Entretanto a intenção não é sobrepor a exclusão digital à exclusão social, nem equipará-las, mas afirmar que a primeira aprofunda a segunda, ambas são consequências das contradições do processo de acumulação do Estado capitalista e são ignoradas pela sociabilidade mediada pelas novas tecnologias.

Exclusão digital diz respeito às consequências sociais, econômicas e culturais da distribuição desigual do acesso a computadores e Internet. O termo exclusão digital vem do seu equivalente em inglês *digital divide* e tem a sua origem em meados da década de 1990 com a publicação de um artigo de Jonathan Webber e Amy Harmon no jornal *Los Angeles Times*. Segundo o jornal, em 1996 houve uma declaração do então presidente Bill Clinton e do vice-presidente Al Gore em que ambos citam o termo *digital divide* num discurso realizado em Knoxville, Tennessee.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE define a exclusão digital como um “fosso entre indivíduos, empreendimentos e áreas geográficas de diferentes níveis sócio-econômicos em relação às suas oportunidades de acesso às tecnologias da informação e à Internet” (OCDE, 2001, p. 5). Vale ressaltar que além da questão do acesso e do não acesso, geralmente utilizada pelas instituições oficiais como a acima citada, para demarcar o sentido da

exclusão digital, há outra questão presente nesse debate e que não é objeto de análise dessas instituições, que é o acesso desigual.

Segundo Silveira (2001), o que temos, na realidade, são múltiplos níveis de acesso, portanto, na mesma medida, múltiplos níveis de exclusão. O termo “acesso” não expressa a totalidade da problemática contida no fenômeno da exclusão digital, pois de acordo com Gurstein (2003), esse termo simplesmente indica uma funcionalidade técnica ou relativa à infraestrutura, enquanto o termo “uso” é bem mais amplo, e se relaciona à capacidade de aplicação das novas tecnologias para se alcançar objetivos individuais ou coletivos.

Muitas pessoas têm acesso às novas tecnologias, entretanto falta-lhes competência para usarem com autonomia e eficiência todas as potencialidades e funções que esses artefatos podem oferecer. Nesse sentido, a definição da OCDE representa do ponto de vista ideológico-político uma falsa colocação do problema que, ao categorizar os indivíduos entre “os que têm” e “os que não têm”, simplifica esse tema a um fator de provimento, ou seja, viabilizar acesso para quem não tem.

Essa forma de abordar o problema da exclusão digital é bastante confortável para os governos que utilizam os dados percentuais de exclusão digital (“os que não têm acesso”), a partir daí, elaboram e implementam políticas públicas, visando a inclusão desses infoexcluídos numa perspectiva assistencialista e paternalista.

A Internet no Brasil ainda é um fenômeno urbano, concentrado nas regiões de alta renda, devido ao desinteresse das operadoras de telefonia que concentram seus negócios nas áreas de maior renda e densidade populacional. Temos a banda larga mais cara do mundo e, além de ser cara, é de baixa velocidade.

A análise de pesquisas realizadas pelo comitê Gestor da Internet no Brasil¹¹ – CGI.br,- indica alguns dados que retratam o mapa da desigualdade de acesso à Internet no Brasil. A quinta edição da pesquisa desse Comitê sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil – nos domicílios e nas

¹¹ O comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br, por meio do seu Centro de Estudos sobre o uso das novas tecnologias – CETIC.br, conduz pesquisas especializadas e produz informações e indicadores sobre a expansão das novas tecnologias no Brasil desde 2005. Ressalto ainda que essas Pesquisas seguem os padrões metodológicos da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e da Eurostat (Instituto de Estatísticas da Comissão Europeia).

Empresas em 2009¹² relata os desdobramentos contextuais do acesso pelos sujeitos que habitam esses dois setores e assinalam que, embora tenha havido um crescimento no uso da Internet junto à população mais pobre, ela continua concentrada nas classes mais abastadas, as quais desfrutam percentuais de acesso semelhantes aos verificados em países desenvolvidos.

Das pessoas pertencentes à classe A e B ouvidas no levantamento, 85% e 72% respectivamente utilizaram a Internet nos últimos 3 meses. Apesar de ter ocorrido um incremento da participação da Internet na Classe C do país, que passou de 38% em 2008 para 42% no ano seguinte, é expressiva a diferença de uso da Internet nessa classe social, em comparação com as classes A e B. Já as classes D e E permanecem excluídas da sociedade da informação, já que apenas 17% das pessoas consultadas utilizam a Internet. (...) Essas deficiências ficaram ainda mais aparentes com a ampliação da classe C que passou de 43% em 2003 para 53,6% em 2009 e já é a maioria da população, mas para as quais não há serviços disponíveis atualmente (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010, p. 53).

A pesquisa indica que as classes C, D, e E, em que está a grande massa da classe trabalhadora, permanece sem acesso à Internet. Isso sem contar com a zona rural do país, onde a ausência da Internet é expressiva e o serviço é de péssima qualidade e tem custo elevado nas localidades que o serviço é disponibilizado.

A estimativa do Censo 2010 é de que dos 190 milhões de brasileiros, 81,3% tenham acessado a internet. Segundo o IBGE 2009, (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), 31,2% dos domicílios brasileiros têm um computador e 23,8% dos lares têm acesso à internet. Todavia, o total de conexões de banda larga no país é de apenas 11,1 milhões ou 5,8% da população brasileira.

De acordo com a pesquisa realizada pelo CGI.br, dados divulgados pela NET Serviços, operadora multisserviços para a América Latina, mostram que:

os serviços de banda larga são competitivos em apenas 184 municípios brasileiros, onde vivem cerca de 83 milhões de pessoas, e que o sistema é monopolista em 2.235, nos quais residem 63 milhões de pessoas. Nos demais 3.145 municípios, o negócio é considerado inviável pela empresa (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010, p. 55).

Esse cenário, que mostra o uso da banda Larga no Brasil, não é muito diferente nos demais países da América Latina e tem sido usado pelos organismos internacionais no sentido de elaborar políticas de inclusão digital para os países periféricos, sob a alegação de que o acesso à Internet Banda larga proporciona o

¹² Foram utilizados os dados de 2009 em função dos resultados da pesquisa referente a 2010 ainda não terem sido divulgados.

crescimento econômico. Estudo recente do Banco Mundial¹³ mostra que um aumento de 10% no número de conexões de banda larga em países emergentes induz um crescimento adicional de mais de 1,3% no PIB.

No Brasil tem sido discutido com representantes de vários setores o chamado Plano (ou Programa) Nacional de Banda Larga (PNBL)¹⁴ com destaque para a forte presença do Estado. De acordo com o Comitê Gestor de Internet no Brasil, o PNBL deverá reduzir em cerca de 70% o preço médio cobrado pelo serviço atual no país, até 2014 pretende atender 88% da população brasileira. O objetivo é levar banda larga de baixo custo e alta velocidade a 4.278 municípios, localizados em 26 estados brasileiros, mais o Distrito Federal.

A marca do fetichismo tecnológico no rasto da ideologia do progresso técnico está presente nas diversas iniciativas do governo federal, dos governos locais e do terceiro setor, que se colocam na situação de enfrentamento da questão da exclusão digital através de ações fetichizadas do papel da tecnologia, como é o caso, por exemplo, dos Infocentros e Telecentros espalhados pelo Brasil, da popularização da EaD, além, da utilização das escolas brasileiras como meio de disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação.

O PNBL não é uma ameaça para o capital, ou seja, para o espaço empresarial resultante das privatizações e dos contratos de concessão. Antes, é mais uma alternativa de amortecimento das lutas de classes, através do fetichismo tecnológico. É uma forma de arrefecer as lutas que problematizam questões sociais históricas e fundamentais para o enfrentamento da sociedade capitalista e para a emancipação da classe trabalhadora.

Essas ações indicam que o estado e o capital estão na linha de frente no enfrentamento da exclusão digital, entretanto, nos limites da ordem capitalista qualquer tipo de exclusão só tende a crescer ou se metamorfosear. A superação da exclusão digital deve ser encaminhada pelos oprimidos, instrumentalizados através dos ideais que marcam a luta histórica do proletariado e implica no enfrentamento do Estado capitalista.

¹³ Banco Mundial, "Information and Communication for Development: Extending Reach and Increasing Impact", 2009. O estudo é baseado em uma análise de 120 países entre 1980 e 2006.

¹⁴ O PNBL é uma das metas do governo da Presidente Dilma Rousseff.

A expansão e o crescimento do capital, no final do século passado e início do século XXI, desencadeou a dinâmica da sociabilidade capitalista, fortalecida pelas inovações tecnológicas carregadas de fetichismo. Entretanto, esse processo que ocorreu através da intensificação da exploração da classe trabalhadora e da opressão dos países periféricos, gerou contradições crescentes.

De acordo com Durans (2008), é nesse contexto de ofensividade do capital, que as lutas sociais se intensificam em várias partes do mundo. Não são lutas específicas de combate à exclusão digital, ao fetichismo tecnológico ou à ideologia de progresso técnico, são mais amplas, e visam às ações do Estado e do capital. Também “não são movimentos uniformes, homogêneos (...) são policlassistas, multitudinários” são lutas que “expressam um progresso na mentalidade antiimperialista” (DURANS, 2008, p. 102). São lutas contra todo tipo de exclusão e opressão sofrida pela classe trabalhadora.

A América Latina tem sido arena de muitas lutas e manifestações, muitas destas chegando inclusive a atingir processos insurrecionais. Podemos destacar na Argentina (o *argentínazzo* – desempregados, piqueteiros e os setores médios, Assembléias de Bairros), do Equador (CONAIE, Assembléia dos Povos); da Bolívia (o movimento operário dirigido pelo COB que enfrentou o presidente Sanches de Losada, a luta dos cocaleros, Coordenação das Águas de Cochabamba). Rebeliões camponesas que impediram privatizações de empresas no Paraguai; conflitos na Venezuela que desde o *caracazo* (1989), colocaram a população em ebulição, derrubando o presidente Perez e conduzindo Hugo Chavez ao governo central – desde esse fato a população (partidários de Chávez) já enfrentou com sucesso duas tentativas de golpes militares; acirramento da luta na Colômbia (FARCs, ELN); os levantes de Chiapas no México, eleição de um ex-operário metalúrgico no Brasil, numa evidente demonstração, ainda que pela via eleitoral, da negação da política neoliberal vigente no país desde 1989, além do Movimento dos Sem Terra e do funcionalismo público (com destaque para os Docentes das Universidades) na luta permanente contra as reformas neoliberais (previdência, universitária, sindical e trabalhista, etc.); a luta contra a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) que na 4ª Cúpula das Américas em Mar Del Plata na Argentina recebeu manifestações de repúdio em todo o continente. São simbólicas ainda as manifestações de repúdio em todos os países visitados pelo presidente W. Bush, numa clara reação ao imperialismo estadunidense (DURANS, 2008, p. 100-101).

Esses movimentos indicam que a investida do Estado e do capital sobre a classe trabalhadora através do fetichismo tecnológico não ocorre sem lutas, sem resistências. Entretanto, segundo Durans (2008), apesar do caráter anticapitalista, esses movimentos não apontam a superação da ordem do capital, mas por outro lado a autora ressalta que “esse processo significa um grande avanço (...) e já aponta um início de superação da confusão ideológica que abateu o movimento das massas pós-queda do muro de Berlim” (DURANS, 2008, p. 102).

No que diz respeito à luta específica contra a exclusão digital, um movimento que tem ganhado força e se aproximado desse debate é o movimento pelo software livre em contraposição ao software proprietário. A ideia desse movimento, em linhas gerais, é popularizar o acesso ao código-fonte dos softwares e inviabilizar a comercialização dos softwares proprietários. Esse movimento foi criado em 1983 por Richard Stallman, um pesquisador do Laboratório de Inteligência Artificial do MIT – Massachusetts Institute of technology.

No Brasil esse movimento ganha espaço com o Decreto de Lei do dia 29 de outubro de 2003, que cria o Comitê Técnico de Implementação do Software Livre – CISL no Governo Federal - visando priorizar o uso e a migração das tecnologias da informação e comunicação, em todos os órgãos e empresas públicas, para tecnologias baseadas em Software Livre. O debate continua até hoje nos diversos órgãos do Ministério das Comunicações em meio aos *lobbies* e pressões políticas pela não regulamentação da matéria.

Enfim, a questão da exclusão digital nos países periféricos como decorrência das contradições da sociedade capitalista é um fato concreto que os ideólogos da sociabilidade capitalista mediada, pelas novas tecnologias, ignoram e do topo do seu mundo virtual projetam situações de acesso ao conhecimento, à comunicação e à informação como se todos compartilhassem as mesmas oportunidades tecnológicas.

A exclusão digital é muito mais que uma definição dicotômica e inclusive pode ser entendida como uma nova expressão da questão social¹⁵ nos países periféricos. Com efeito, a análise crítica da exclusão digital passa, em primeira instância, pela apreensão do movimento das contradições das relações sociais no capitalismo.

Há, portanto, um longo caminho a se percorrer para a efetiva universalização das novas tecnologias. Falar em sociabilidade capitalista com efetiva democratização da informação, da comunicação e do conhecimento sem considerar a realidade de exclusão digital num país periférico, no nível do Brasil, é no mínimo uma prática fetichista.

¹⁵ Neto (2001) defende o ponto de vista de que não há “nova questão social” uma vez que a questão social só será suprimida se suprimida for a sociedade burguesa. Permanecendo a ordem capitalista podemos falar apenas em novas expressões da “questão social”, novas formas, velhas raízes. (NETO, 2001, p.47)

3 A MASSIFICAÇÃO DA EAD NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO

Este capítulo tem o objetivo de analisar como a ideologia do progresso técnico, a sociabilidade capitalista ancorada nas novas tecnologias e o fetichismo tecnológico determinados pelo capital em um contexto geral, no nível das relações sociais e de produção, se materializam em contextos particulares, como no caso das políticas públicas educacionais de EaD no ensino superior.

Esta análise, no campo particular das políticas públicas educacionais de EaD no ensino superior, ou em qualquer outro, parte da premissa de que esses eventos sociais não são autônomos. Eles são determinados por um fenômeno muito mais complexo, o da reestruturação do processo de acumulação capitalista e, nesse contexto, para fins de reprodução do capital, são também determinantes.

A reestruturação do processo de acumulação capitalista representa, dentre outras questões, a mundialização do capital em busca de novas fontes de recursos naturais e mercados. O capital sediado nos países de primeiro mundo foi reestruturado e contando com os recursos dessa nova sociabilidade, mediada pelas novas tecnologias, projetou esse paradigma para as regiões periféricas do mundo, ou seja, para outros mercados onde sua valorização pudesse efetivamente ganhar novas expressões.

Em contrapartida, as diferentes regiões do mundo também se articularam e se preparam para hospedar os investimentos do capital mundializado que se maximiza. Estar preparadas, nesse caso, significa implementar procedimentos e mecanismos de gestão no âmbito da área econômica, política e social, a partir da dinâmica imposta pelas formas de Estados dominantes.

É na operacionalização desse modelo de gestão dominante aplicado nas formas de Estados periféricos que a ideologia do progresso técnico, a sociabilidade capitalista ancorada nas novas tecnologias e o fetichismo tecnológico, discutidos no segundo capítulo, dessa pesquisa, se materializam como pressupostos de suporte aos projetos da classe dominante.

O ponto alto do processo de reestruturação do capital foi a reforma realizada nos Estados periféricos. Reformar o Estado é ajustá-lo na sua estrutura jurídica, política, econômica e social a fim de que possa tornar-se partícipe de um

projeto capitalista que se mundializa e tomar parte na sociabilidade neoliberal. Na análise da reforma do Estado capitalista, mostro como as novas tecnologias são capitaneadas pela sociabilidade capitalista formatada pelos organismos internacionais.

Considerando a particularidade do Brasil, nesse processo, a reforma do Estado foi conduzida pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE - criado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que ficou sob o comando do Ministro Luis Carlos Bresser Pereira. Reformado o Estado, seus aparelhos, que em última instância o personificam, passam pela mesma reestruturação. É nesse processo que o Ministério da Educação e Cultura – MEC, enquanto aparelho do Estado, agindo sob a batuta do Banco Mundial, encaminha o processo de reforma da universidade pública rumo à sociabilidade neoliberal onde o campus é o mercado e a proposta pedagógica tem como suporte o fetichismo tecnológico.

Considerando esse contexto, a discussão que encaminho nesse capítulo aborda na primeira sessão o processo de reforma do Estado capitalista no Brasil e sua relação orgânica com o capital, dando ênfase à forma como foram transferidas para o mercado aquilo que o MARE denominou de atividades não-exclusivas do Estado, exatamente onde as atividades educacionais estão alocadas.

Na segunda sessão, analiso documentos publicados pelo Banco Mundial que revelam como o capital mundializado se impõe aos Estados capitalistas periféricos da América Latina, estabelecendo critérios e procedimentos didático-pedagógicos para seus sistemas de educação tomando como base a diversificação dos cursos no ensino superior e o uso massivo das novas tecnologias através da modalidade EaD.

Finalmente, na terceira sessão, analiso como os fenômenos abordados nas sessões anteriores se desdobraram no sistema de ensino superior brasileiro, através da reforma universitária, considerando esse Estado capitalista na sua particularidade.

3.1 O protagonismo do Estado e do capital no processo de massificação da EaD.

O fetichismo tecnológico é uma evidência ideológica concreta resultante da reestruturação do capital, que demarca as novas tecnologias de informação e comunicação, ou seja, é uma evidência inerente às novas tecnologias em qualquer espaço ou tempo em que elas venham a se manifestar junto ao Estado capitalista.

Uma vez incorporadas na atual conjuntura educacional as novas tecnologias adquirem uma expressão determinada em função do vínculo permanente que as demandas educacionais estabelecem com as condições do desenvolvimento social e o nível de desenvolvimento das forças produtivas.

A inserção das novas tecnologias na atual conjuntura educacional é um fato indicador de que a educação não é uma abstração à parte das relações sociais. E isso significa que sua realização está vinculada a uma base material que influencia e que também é influenciada; que determina e que também é determinada sócio-política e economicamente.

As práticas educativas vivenciadas pela humanidade são expressões do nível de complexidade atingido pelo ser social no intercâmbio com a materialidade. Disso decorre que a educação é um trabalho social. Seu significado, sua importância é resultado do que a sociedade faz dela e das possibilidades políticas e econômicas de uma determinada conjuntura mediada pelas relações concretas estabelecidas nas lutas sociais entre as classes sociais existentes. O fundamento dessa proposição assenta-se no entendimento de que:

a sociedade não é uma grande confraria, harmônica e pacífica, muito ao contrário, é um espaço de lutas, de conflitos e disputas. Dito de outra forma significa afirmar que a educação não é algo neutro, ela reflete e é marcada pelas lutas travadas nas disputas pela sobrevivência em sociedade (ORSO; GONÇALVES; MATTOS, 2008, p.8).

Segundo Orso (2008), a educação é a forma como a própria sociedade prepara seus membros para viver nela mesma (ORSO, 2008, p.50). Esse conceito mostra que na busca do entendimento das práticas pedagógicas de uma determinada época histórica, precisamos focar nossa análise, sobretudo, no modelo de sociedade em questão.

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, a EaD, não se trata de centrar o foco em um determinado pólo da análise e tomar uma posição levando em

consideração apenas a configuração resultante daquele pólo e omitir, ou não discutir o movimento e as contradições da sociedade capitalista. O desafio é bem mais amplo, como mostra Orso (2008).

É um equívoco centrar a discussão educacional numa abstração em, se ela é ou não é reprodutora, se ela é ou não é transformadora, se ela é ou pode ser revolucionária. Como a sociedade não é homogênea, como está permeada de contradições, de lutas e antagonismos de classes, a educação se transforma de acordo com o movimento da sociedade, que ao se transformar e ser transformada, também possibilita uma educação de tipo diferente, adequada à nova realidade. Assim, em cada época e em cada sociedade, a educação 'reflete' as condições do desenvolvimento social, o nível de desenvolvimento das forças produtivas e a relação de forças entre as classes envolvidas (ORSO, 2008, p.55).

Santos (2008) reforça o pensamento de Orso (2008) ao sustentar o fato de que "cada forma de sociabilidade presente no terreno da história, condensada em determinados modos de produção, estrutura um determinado complexo educativo específico" (SANTOS, 2008, p.42). Assim, nenhuma forma de educação ou proposta metodológica pode ser explicada a partir de si mesma, pois a educação não é uma instância autônoma, independente e à parte da sociedade.

Pensando a educação a partir desse pressuposto, esse estudo tomou como argumento central nessa seção a afirmação de que a reforma do Estado no contexto da reestruturação produtiva do capital e o seu suporte ideológico neoliberal compõem a estrutura que determina as condições sociais, políticas e econômicas das quais resultam a expansão massiva das práticas de EAD apoiadas na ideologia do progresso técnico, na sociabilidade capitalista mediada pelas novas tecnologias e no fetichismo tecnológico.

A conjuntura social decorrente desse argumento, nos últimos anos do século XX e início do século XXI, impôs um conjunto de procedimentos e características aos países periféricos, que resultou em reformas monumentais nos seus sistemas de ensino. Entretanto, essas reformas não significam necessariamente que esses países estão superando suas deficiências e carências históricas no âmbito da educação.

O fundamento sócio-político e econômico dessas reformas está vinculado à reestruturação do capital. As reformas dos sistemas de ensino dos países da América Latina, em geral são conseqüências de uma reforma muito mais ampla no âmbito estrutural, que tem ocorrido no Estado capitalista do primeiro mundo e que se projetou para os Estados capitalistas periféricos com o objetivo de inseri-los no

circuito financeiro internacional e assim poderem participar da nova dinâmica capitalista, ainda que continuem na condição de subordinação e dependência.

Antes mesmo de caracterizar essa ampla reforma operada no Estado capitalista Brasileiro, apresento minha concepção de Estado e mostro a construção da relação orgânica que este mantém com o capital, a fim de que fique bem clara a perspectiva na qual o mesmo é analisado, ainda que não seja propósito deste estudo se dedicar a uma análise profunda e detalhada dessa categoria.

Inicialmente, o conceito de Estado analisado respaldou-se em Engels (1995) que ao tratar da origem da família, da propriedade privada e do Estado, define este último como:

um produto da sociedade numa certa fase do seu conhecimento. É a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se entre devorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da “ordem”. Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1995, p. 184).

Esse conceito de Estado está diretamente relacionado ao contexto de luta de classes. Nesse caso, a necessidade da dominação de um poder, que esteja acima das classes em luta e que só permita a luta “legalizada” passa a ser um fator de subsistência demandado pela própria sociedade.

O Estado em Engels é a alternativa para os antagonismos da sociedade, na mesma medida em que representa as próprias contradições que cria tais antagonismos, que são inconciliáveis em função da luta de classes e não termina com a presença do Estado, mas ao contrário se intensifica.

A posição de Engels se distancia da noção burguesa de Estado que o delimita como uma instância administrativa, cuja finalidade é agir sobre a base econômica e técnica da sociedade regulando-a para o bem de todos. Essa visão que é caracterizada como “formalista”, conforme Pachukanis (1988) é responsável pela sustentação do conceito de Estado de direito; direito que em última instância “funda o Estado”.

Assim, com base nesse fundamento formalista a ideologia dominante sustenta o argumento do Estado como guia ético e moral da sociedade, árbitro imparcial, como o que garante os interesses da sociedade e promove a coesão social entre as classes antagônicas. Essa forma de definir o Estado capitalista não

consegue sair do seu formato mais linear, aparente e imediatista, ainda que possa haver alguma ação legítima do Estado no sentido de gerenciar questões sociais originalmente demandadas pela sociedade, como resultado das suas próprias contradições.

A concepção de Estado aplicada nessa pesquisa rejeita essa visão formalista burguesa e toma como base a noção de Estado como um ser social, desenvolvida pelo pensamento marxista. Seguindo essa linha de pensamento, cito Farias (2000) que define o Estado como “uma forma social que sofre variações temporais e espaciais. Não se trata de um valor universal, de um ideal abstrato, de uma forma fixa, irregular ou aleatória”. Esse autor ainda acrescenta que “o fenômeno estatal obedece à leis que trazem a marca da história, em articulação orgânica com as formas assumidas pelo ser social na produção, na reprodução e na crise do capitalismo” (FARIAS, 2000, p. 29-30).

A abordagem da reforma do Estado aqui desenvolvida focaliza o Estado como uma categoria que de acordo com Farias “corresponde a um ser social rico em determinações que se estruturam material e socialmente tanto no nível fenomênico quanto no essencial”. Farias ainda alerta para o fato da confusão conceitual muito comum de governo com “Estado propriamente dito, que é a sua substância oculta. Esta essência da forma-Estado resulta da luta entre as classes sociais tendo por eixo a divisão capitalista do trabalho”. (FARIAS, 2000, p.30). Governos passam, mas o Estado permanece concretamente, sofrendo e promovendo variações em torno da sociabilidade que o legitima, sintonizadas com as determinações históricas.

Para Farias (2001, p. 229), somente considerando o Estado numa perspectiva crítica no “contexto da formação econômica e social capitalista é que se apreende o conjunto dos aspectos do Estado capitalista como ser social e histórico”. É nesse sentido que o autor em tela desenvolve o silogismo da forma-Estado (Farias 2000, p. 229) no qual o Estado assume a forma-Estado (generalidade), a forma de Estado (particularidade) e a forma do Estado (singularidade) (FARIAS, 2000, p. 28 e 29).

O Estado capitalista uma vez configurado a partir do silogismo esquematizado por Farias (2000) supera os limites das formas políticas e institucionais abstratas nas quais o formalismo burguês formata a estrutura do Estado. Além disso, essa forma de apreender o Estado viabiliza a possibilidade de

configuração da dinâmica da sua projeção e do nível da relação que o mesmo estabelece com o capital.

Endossando essa última posição encontram-se Mathias e Salama (1983, p. 24), quando asseveram que “o Estado é deduzido – ou em outras palavras, derivado – do capital por duas razões é o garante da manutenção das relações de produção e participa de modo decisivo na própria instituição dessas relações”. A estrutura econômica (o capital) não pode prescindir do Estado sob pena de não ter a sua exequibilidade garantida.

Esse fenômeno demonstrado pelos autores citados é uma expressão clara do que significa a relação orgânica entre Estado/capital. O Estado não pode ser simplesmente considerado capital, mas também não é algo estranho, externo ao capital, que por sua vez necessita do Estado para operar sua reprodução; eis aí o elo orgânico entre essas duas categorias, “não se estabelece nenhuma hierarquia ou permuta de papel entre estas” (FARIAS, 2000, p.26).

Decorre da construção desse pensamento a afirmativa de que é com a reforma do Estado no âmbito da reestruturação produtiva do capital e do seu suporte ideológico neoliberal que foram criadas as condições sociais, políticas e econômicas das quais resultam a ideologia do progresso técnico, a sociabilidade capitalista mediada pelas novas tecnologias e o fetichismo tecnológico, cuja expressão apreendida no plano das determinações e relações sociais se manifesta na expansão massiva das práticas de EAD no ensino superior.

Uma vez definida a abordagem sobre o Estado, nesse estudo, e demarcada sua relação orgânica com o capital, caracterizo a reforma do Estado como um metabolismo social que atende as necessidades de reprodução ampliada do sistema capitalista. Trata-se de um processo que compatibiliza mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho, redefinição dos papéis das instituições financeiras e que culmina com o objetivo macro de redimensionar o desempenho do Estado capitalista.

A construção desse metabolismo social protagonizou mutações profundas no Estado a fim de atender aos interesses de reprodução ampliada do capital. Conforme demonstrou Luxemburgo (2001), a finalidade da reforma é garantir os interesses de classe do capital e não a transformação das relações sociais e de produção com vistas a proporcionar alguma forma de justiça social.

A reforma por ele praticada não é uma aplicação do “controle social”, isto é, do controle da sociedade trabalhando livremente no seu próprio processo de trabalho, mas um controle da organização de classe do Capital sobre o processo de produção do capital. É nisso, igualmente, isto é, no interesse do Capital que as reformas acham seus limites naturais (LUXEMBURGO, 2001, p.45).

Visando o controle apontado pela autora supracitada, o formato do Estado capitalista vigente, no último quartel do século XX, vivenciou uma ampla reforma em resposta à crise da década de 1970 que resultou num processo de reestruturação político-econômica e cultural em sua dinâmica de desenvolvimento, cuja estrutura ideo-política constitui o chamado neoliberalismo. A crise em questão evidenciou-se através de vários fatores, como: esgotamento do Estado de bem-estar; derrocada do regime de acumulação fordista, redução das taxas de crescimento econômico, elevação das taxas de desemprego e aumento da taxa de inflação.

De acordo com Leher (1999), “como consequência da crise, os países periféricos tiveram suas dívidas aumentadas no rastro dos juros ascendentes e da queda dos preços das principais *commodities*.” Soma-se a isto o fato de que “o Banco Mundial emprestou e avalizou empréstimos segundo propósitos estratégicos, gerando dívidas acima da capacidade de pagamento dos países tomadores. O resultado foi a *crise da dívida de 1982*” na América Latina (LEHER, 1999, p.23) (Grifo do autor).

Esse cenário sócio-político e econômico desencadeou um processo de reforma no Estado capitalista no sentido da reestruturação dos seus pressupostos sócio-políticos e econômicos e do redirecionamento do seu *modus operandi* a partir de uma racionalidade técnica que lhe permitisse a retomada do desenvolvimento. Reformar o Estado com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para repor os patamares de expansão anteriores significou para a classe trabalhadora a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal (ANTUNES, 2005, p. 31).

Na América Latina, além da reestruturação dos pressupostos sócio-políticos e econômicos, os organismos internacionais (FMI, BANCO MUNDIAL, BID, BIRD) se encarregaram de apresentar várias justificativas para a implementação da reforma do Estado, nessa região. Alegavam, como meio de incentivo e parâmetro avaliativo dos próprios serviços públicos, a necessidade de melhoria da eficiência e da qualidade dos serviços prestados pelas instituições burocráticas da administração pública, da otimização do aproveitamento dos recursos humanos e econômicos, da

abertura para a iniciativa privada, dos setores que eram operados exclusivamente pelo Estado.

Para efetivar esse ajuste nos Estados periféricos foi preciso que os países centrais, com base no seu poder econômico, elaborassem e ratificassem importantes tratados, tais como: “o tratado de Maastricht o “Consenso de Washington”, o Acordo do Livre-Comércio Norte-Americano (o ALCA), o Tratado de Marrakech de 1994 instituindo a Organização Mundial do Comércio” (CHESNAIS, 1996).

Em geral, esses tratados prescrevem condicionalidades que visam estabelecer ajustes na estrutura econômica e política dos Estados periféricos a fim de assegurar o pagamento de suas dívidas e implantar novos padrões de gestão compatíveis com o capital mundializado. As justificativas apresentadas pelas instituições financeiras internacionais para a implantação desses tratados referem-se principalmente às próprias dificuldades dos Estados periféricos em superar suas crises, tendo em vista a rigidez de suas economias (SOARES, 2003).

A inserção desses tratados na realidade dos países periféricos representou a imposição de cartilhas com prescrições rígidas e opressoras para as condições de vida da classe trabalhadora que passou a experimentar uma situação de quase total exclusão de acesso a serviços públicos essenciais para sua subsistência.

Dentre os tratados acima citados destaque, no final dos anos 1980, o “Consenso de Washington”, cujas condicionalidades determinadas principalmente pelo Banco Mundial resultaram num conjunto de reformas estruturais nos países periféricos. Essas medidas que foram amplamente rebatidas pela classe trabalhadora e pela academia, através de várias produções científicas, tomam como base cinco eixos principais, segundo Soares (2003):

1. Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
2. Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;
3. Liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
4. Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.;
5. Privatização das empresas e dos serviços públicos (SOARES, 2003, p. 23).

Uma leitura econômica das condicionalidades indica que as mesmas centraram-se prioritariamente em questões da macroeconomia do tipo: disciplina fiscal, redefinição das prioridades dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção das taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, privatização das empresas estatais, desregulamentação da economia, flexibilidades dos contratos de trabalho (FIORI, 1998, p. 14; CANO, 1999, p. 295).

Insisto em reafirmar que esse conjunto de mudanças não só representam os instrumentos necessários para o capital repor os patamares de expansão como demarcam uma relação orgânica entre este e o Estado, com vistas à imposição da sociabilidade capitalista mediada pelas novas tecnologias e pelo fetichismo tecnológico. No contexto dessas mudanças, a reforma do Estado que se segue a reestruturação do capital ataca a universidade pública

a partir de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária, e ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (GENTILI, 2005, p. 244).

Na América Latina, esse cenário de reforma do Estado tem início nos anos 50, à medida que sucediam crises na balança de pagamentos dos países devedores, mas se consolida de fato como programa e modelo na América Latina nos anos 80 com a crise econômica estrutural presente nessa região, no momento em que os países imperialistas (Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha) consolidam a restauração liberal conservadora (neoliberalismo) que exige ajustes no Estado capitalista demandado pelo capital (PORTELA FILHO, 1994, p.103).

Na condição de dependentes, na conjuntura da crise de 1982 os países latino-americanos se rederam às condições dos organismos internacionais para renegociação de suas dívidas. De metas macroeconômicas que pudessem projetar a perspectiva de desenvolvimento desses países, as condicionalidades das agências internacionais avançam e impõem o cumprimento do ajuste nos Estados da América Latina também na reformulação de suas políticas públicas e sociais.

Foi nesse contexto, que Estados periféricos como o Brasil implementaram uma série de políticas públicas ‘recomendadas’, principalmente pelo Banco Mundial. Uma das áreas sociais que recebeu grande intervenção dessa agência internacional foi a área educacional, que baseada no argumento da necessidade de aumento de eficiência passou a desenvolver projetos e programas em EaD, pautados no fetichismo tecnológico. O discurso da ineficiência foi uma estratégia política

ideológica para implantar os processos de desregulamentação por meio das privatizações e terceirizações no campo educacional.

Diante de tal situação, os Estados capitalistas periféricos passaram a fazer parte da 'globalização', pois ficaram definidos e/ou gerenciados pelos organismos internacionais que não só interferem como também controlam as reformas políticas nesses países.

A instabilidade de suas economias, adicionadas aos interesses das classes dominantes em apropriar-se de capitais por meio da especulação, a incapacidade de saldar suas dívidas externas e o crescimento do déficit público forjaram as condições necessárias para que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional direcionassem as políticas macroeconômicas, através do programa de ajustes com a finalidade de regular o fluxo financeiro dos países periféricos (CHESNAIS, 1998; GENTILI, 1998).

De acordo com as principais diretrizes dos organismos internacionais a reforma do Estado foi orientada para o mercado, exigindo a restrição na alocação de recursos públicos, principalmente na área social. As agências de cooperação internacional, especialmente o Banco Mundial, fizeram estudos detalhados sobre a trajetória dos Estados periféricos e formularam verdadeiros "manuais" no sentido de racionalizar os investimentos nessa área, reduzindo o papel do Estado e fortalecendo as ações de natureza privada.

Nesse processo de reforma do Estado, as classes dominantes utilizaram um discurso reducionista, a partir de uma lógica administrativa, que considerava a reforma apenas uma questão gerencial. O Estado que aparece nesse discurso é aquele descrito por Farias (2000) como formalista, ou seja, um Estado que toma decisões visando tornar-se cada vez mais guardião dos interesses gerais da sociedade, pois nessa concepção o Estado é de todos; não é um Estado classista, é democrático.

No Brasil a reforma do Estado teve como "carro chefe" os princípios de modernização, racionalização e privatização, articulados pelas políticas de ajuste econômico. O objetivo apresentado era duplo: de um lado, justificar ideologicamente a necessidade da reforma do aparelho do Estado, o que implicava, no discurso do governo, torná-lo mais ágil, menos burocrático e clientelista, "flexibilizando" e "descentralizando" as suas atividades (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 26). Em suma, o projeto defendido pelo MARE, era passar de uma administração burocrática para

uma administração gerencial que permitisse ao Estado brasileiro articular novos nichos de mercado atraentes, do ponto de vista econômico, ao investimento capitalista; e de outro lado, criar mecanismos institucionais para que tais idéias fossem efetivamente postas em prática.

Foi com essa finalidade que em agosto de 1995, o Presidente Fernando Henrique Cardoso encaminhou ao Congresso Nacional, o Projeto de Emenda Constitucional nº 173, que tratava sobre a reforma do Estado brasileiro e logo em seguida criou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE que ficou sob o comando do Ministro Luis Carlos Bresser Pereira que, por sua vez, liderou a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.

O argumento dos tecnocratas brasileiros para operacionalizar a reforma do Estado no Brasil baseava-se nos relatórios das agências multilaterais, que sustentavam a necessidade de reformar o Estado na medida em que este é visto como agente responsável pela crise econômica, em função de sua intervenção na economia e dos seus gastos sociais.

Quatro diretrizes, que aparecem detalhadas no Caderno nº 1 (1997, p.7) editado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, de autoria do ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, indicam a direção que tomou a reforma do Estado brasileiro. São elas: a) a delimitação do tamanho do Estado, reduzindo suas funções através da privatização, terceirização e publicização, que envolve a criação das organizações sociais; b) a redefinição do papel regulador do Estado através da desregulamentação; c) o aumento da governança, ou seja, a recuperação da capacidade financeira e administrativa de implementar decisões políticas tomadas pelo governo através do ajuste fiscal; d) o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar.

Para delimitar com clareza as funções do Estado no Brasil a partir das diretrizes da reforma, Bresser Pereira (1997, p.22), toma o conceito de Estado¹⁶ formalista e distingue três áreas onde este atua: (a) as atividades exclusivas do

¹⁶ A definição de quais sejam as atividades exclusivas de Estado deriva da própria definição do que seja esta instituição. Politicamente, o Estado é a organização burocrática que detém o poder extroverso, sobre a sociedade civil existente em um território. O Estado detém esse poder para assegurar a ordem interna - ou seja, garantir a propriedade e os contratos -, defender o país contra o inimigo externo, e promover o desenvolvimento econômico e social. (BRESSER PEREIRA, 1997, p.22)

Estado; (b) os serviços sociais e científicos do Estado ou atividades não-exclusivas do Estado; e (c) a produção de bens e serviços para o mercado.

Atividades Exclusivas são os serviços que só o Estado pode realizar, como regulamentar, fiscalizar e fomentar. Segundo Bresser Pereira (1997), “na reforma do Estado as atividades exclusivas de Estado devem, naturalmente, permanecer dentro do Estado”. Para tanto, o então Ministro, cria um Núcleo Estratégico no topo do Estado, que compreende os Poderes Executivo, Legislativo, Judiciário e o Ministério Público, na sua base as secretarias formuladoras de políticas públicas, as agências executivas e as agências reguladoras¹⁷.

Estes mecanismos estratégicos visavam o aumento da governança através de uma administração pública gerencial. As diretrizes neoliberais aplicadas na reforma do Estado implicaram na passagem de um Estado produtor para um Estado regulador. Ainda assim, Bresser Pereira (1997, p.9) preferiu falar em uma reforma gerencial do Estado, afirmando que “a transição do Estado produtor para o Estado gerencial¹⁸ vai além de criar agências reguladoras: é também o Estado democrático e eficiente”. Um Estado gerencial para Bresser Pereira é um Estado moderno, que luta contra as práticas clientelistas e patrimonialistas.

Com efeito, o Estado é gerencial porque a reforma pela qual passou foi um ajuste estrutural que viabilizou a ação do capital em áreas antes exclusivas do Estado. Entretanto, gerenciar a inserção do capital nessas áreas não significa vigiar para coibir arbitrariedades nas relações de mercado, mas agir no sentido de proporcionar as condições favoráveis para que o capital possa se instalar e explorar com garantia de operacionalidade esses novos setores comerciais.

Além das atividades exclusivas do Estado, as diretrizes da reforma apontaram também os serviços sociais e científicos do Estado, ou atividades não-

¹⁷ No decorrer da década de 90, dez agências foram criadas: Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL), Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), Agência Nacional do Petróleo (ANP), Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS), Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), Agência Nacional de Águas (ANA), Agência Nacional de Transportes Aquaviários (ANTAQ), Agência Nacional de Transportes Terrestres (ANTT), Agência Nacional de Cinema (ANCINE) e a última a ser criada recentemente, Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC).

¹⁸ A reforma gerencial do Estado de 1995 busca criar novas instituições legais e organizacionais que permitam que uma burocracia profissional e moderna tenha condições de gerir o Estado brasileiro. Esta reforma não subestima os elementos de patrimonialismo ou de clientelismo que ainda subsistem em nosso meio. Parte, entretanto, do pressuposto de que no final do século XX, quando as técnicas de controle gerencial e democrático já foram amplamente desenvolvidas, a melhor forma de combater o clientelismo é ser gerencial; é dar autonomia ao administrador público, valorizando-o por sua capacidade de tomar decisões, inclusive de caráter político, em vez de submetê-lo a um controle burocrático vexatório. (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 18)

exclusivas do Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, creches, ambulatórios, hospitais, entidades assistenciais, museus, emissoras de rádio e televisão educativas e culturais, etc.

No Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASÍLIA, 1995), essas atividades foram compreendidas como atividades competitivas que devem ser remanejadas para o mercado. Para isso os tecnocratas criaram um artifício de retórica que minimizou o descompromisso do Estado e ocultou a transferência dessas atividades para o setor privado nos seguintes termos: “a reforma do Estado nesta área não implica em privatização, mas em publicização, ou seja, em transferência para o setor público não-estatal” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 25).

O termo publicização, no texto da reforma, sugere a existência de outra categoria de propriedade no capitalismo contemporâneo além da propriedade privada e da propriedade estatal, que é a propriedade pública não estatal. Publicizar na concepção de Bresser Pereira (1997, p. 26) não é privatizar, pois “existe o público estatal e o não-estatal. O público é mais amplo que o estatal, conclui”.

Penso que publicizar é transferir as funções sociais do Estado para o setor privado, que se metamorfoseou em entidades do terceiro setor, entidades ‘sem fins lucrativos’, organizações não-governamentais. O público pode ser mais amplo que o estatal, mas o estatal deveria ser sempre público e não é. Basta considerar as políticas estatais na sociedade capitalista voltadas para setores específicos das frações de classes da burguesia.

A concepção formalista de Estado afirma a condição de estatal como pública, como de todos. Nesse sentido, público não-estatal é no mínimo uma operação mistificadora do conceito de público que serve para atenuar o caráter privatizante dos serviços sociais e o processo de terceirização, mecanismo segundo o qual o governo transfere para o setor privado serviços que, segundo os tecnocratas brasileiros, o Estado não se demonstra suficientemente flexível e eficiente para realizá-los.

Publicização é privatização sim. Nesse sentido, ressalta-se que no projeto de reforma do Estado, a privatização, tema que gerou vários movimentos de resistência no Brasil, representou para o Estado a arrecadação de recursos extra-fisco e a ‘redução’ de suas dívidas, assim como da abrangência de seus compromissos sociais.

A delimitação do tamanho do Estado via privatização foi impactante no projeto de reforma do Estado brasileiro e ganhou diferentes formas, pois a privatização pode ser expressa de várias maneiras, nem sempre significa vender as empresas públicas, como sugere o sentido *stricto* do termo.

De acordo com Moraes (2002, p.20), a privatização pode ocorrer de outras formas. No Brasil em muitos casos delegou-se a gestão, sem necessariamente transferir a propriedade. Em outros, manteve-se na esfera estatal a gestão e a propriedade, mas providenciou-se reformas que agilizaram o funcionamento dos agentes públicos “como se” estivessem no mercado, modelando o espaço público pelos padrões do privado. Todo esse processo visou reorganizar o Estado para os fins da reestruturação do capital.

A terceira e última área de atuação do Estado apontada pelas diretrizes da reforma do Estado no Brasil foi a produção de bens e serviços para o mercado. No século XX, o Estado interveio fortemente nesta área e segundo Bresser Pereira (1997, p.24) o “motivo da intervenção não foi ideológico, mas sim prático”; e se deu a partir de duas finalidades: “de um lado o Estado investiu em setores em que os investimentos eram pesados demais para que o setor privado pudesse fazê-lo”, a exemplo do setor siderúrgico, petrolífero, energético e petroquímico; “de outro, investiu em setores monopolistas que poderiam ser auto-financiados a partir dos elevados lucros que poderiam ser realizados, como no caso do setor das telecomunicações.”

Creio que o próprio Bresser Pereira informou a pista – a ideologia - para o entendimento da presença do Estado na produção de bens e serviços para o mercado. As diretrizes dessa área de atuação do Estado forjam um discurso demagógico e repetitivo por parte dos tecnocratas brasileiros, uma vez que é nesta área que o Estado garante a manutenção das relações de produção e participa de modo decisivo na própria instituição dessas relações. Mais uma vez reafirmo a relação orgânica do Estado com o capital.

A análise das funções do Estado, no Brasil, a partir das diretrizes da reforma que determinam suas áreas de atuação, levou-me a concluir que se trata de uma estratégia ideológica que dissimula a expansão do capital em áreas antes consideradas prioritariamente públicas e modera a responsabilidade social do Estado, sob o argumento da sua ineficiência.

A reforma do Estado implicou igualmente na reforma dos seus aparelhos e na redefinição das políticas implementadas. Nesse sentido, diante das mudanças ocorridas desde a década de 1970, no atual estágio de mundialização do capitalismo, o capital pôs-se em áreas onde anteriormente não se movia com tanta presença, reorganizando política e socialmente as estruturas outrora formatadas segundo uma racionalidade de natureza diferente da sua e impondo um amplo movimento de reformas institucionais.

Nesse contexto, as diretrizes da lógica pública nas esferas sociais e políticas foram reorganizadas, determinando, dessa forma, novas relações entre o público e o privado. Esse fato se expressou no movimento de reformas institucionais, em particular na esfera da educação. A reforma educacional brasileira da segunda metade dos anos de 1990 foi determinada pelas mudanças referenciadas acima e se estruturou segundo a mesma racionalidade.

No conjunto da reforma educacional, as políticas públicas de EaD são bastante ilustrativas e encontram respaldo ideológico e infra-estrutural principalmente nas duas últimas áreas de atuação do Estado reorganizadas pelo arranjo estrutural. A educação situa-se na área de atividades não-exclusivas do Estado, ou seja, o Estado continuará financiando o sistema de educação brasileiro, mas não o fará sozinho e de modo prioritário.

A ideia foi remeter a atividade educacional para o mercado e tornar o aluno cliente de um serviço que, de acordo com a análise dos tecnocratas da reforma do Estado, se mantido apenas pelo Estado capitalista seria ineficiente, enquanto que no mercado se pauta a partir de princípios empresariais que o Estado gerencial consegue administrar.

Para fomentar os investimentos capitalistas nas atividades não-exclusivas do Estado, foram realizados investimentos pesados, pelo próprio Estado, em setores estratégicos para o empreendimento capitalista. Dessa forma que foi consolidado no Brasil o setor das telecomunicações, que é atualmente a base técnica-estrutural viabilizando o uso das novas tecnologias de informação e comunicação na implementação da EaD.

Com efeito, o crescimento massivo da EaD é uma expressão concreta da relação Estado/capital. É o redirecionamento da demanda educacional do Estado para o mercado, o resultado de uma lógica perversa que trata a educação como uma mercadoria.

Situar a educação entre as atividades não-exclusivas de Estado no Plano Diretor do MARE (1995) representou a possibilidade, no âmbito do ensino superior, das IPES sob uma nova forma jurídica, chamadas de *organizações sociais*, celebrarem “contratos de gestão” com o Estado. Assim, o Estado “reduziria o seu papel de prestador direto de serviços, mas manteria o papel de regulador, provedor e promotor desses” (SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999, p. 40).

Quando centrou o foco na EaD, o Estado funcionou como fiador do interesse privado, uma vez que, financiando parcialmente o ensino superior – através de incentivos fiscais, aparato legal (LDB) e suporte infra-estrutural via leis de inovação tecnológica e importação e exportação de novas tecnologias - fez com que uma atividade potencialmente pouco lucrativa em função do estigma de ineficiência, que incorporou ao longo da história da educação brasileira, se tornasse rentável e apta a ser captada pelo capital.

As atuais políticas públicas de EaD que serão objeto de análise do próximo capítulo dessa pesquisa são expressões concretas que demonstram como a reforma do Estado tem implicação direta nas políticas educacionais que passam a absorver as tendências determinadas pelas orientações das agências de financiamento.

Com efeito, os pressupostos da reforma econômica passaram a consubstanciar mudanças significativas no campo educacional. Entretanto, esse paradigma educacional emergente não representa uma proposta de educação para além do capital, mas uma proposta de educação adequada aos interesses do Estado capitalista aqui já descritos.

Nessa conjuntura reformista, o Banco Mundial, ladeado por outros organismos internacionais¹⁹ passou a impor condicionalidades com uma abrangência sempre crescente que favoreceram condições excepcionais para o exercício de seu poder a serviço do capital. Segundo Silva (2002), entre 1985 e 1996 é o momento em que a política do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional se expande para as políticas sociais dos países periféricos e começa a direcioná-las conforme os macros interesses das políticas neoliberais.

¹⁹ Acompanham o Banco mundial em suas ações e orientações as chamadas agências irmãs: Organização Mundial do Comércio – OMC, Fundo Monetário Internacional – FMI, International Foment Corporation – IFC e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID.

Para garantir a implementação, no âmbito internacional, de políticas macroeconômicas coerentes com esses novos parâmetros, com uma orientação padronizada e global a todos os países, principalmente os de economia periférica, organismos internacionais de desenvolvimento como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), assumiram, entre outras, a responsabilidade pela elaboração e acompanhamento do processo de implantação das diretrizes gerais e orientadoras das reformas do Estado na América Latina.

Isto levou os países periféricos a utilizarem padrões e critérios de produtividade e rentabilidade semelhante aos dos países ricos, sob a ameaça de, não se adequando às novas estratégias, perderem o bonde da história. No Brasil discutiu-se a seguinte questão: “se o primeiro mundo está mudando, então o Brasil, caso não mude também, poderá perder sua oportunidade de se integrar” (SCHNEIDER 1992, p. 9).

É nessa conjuntura neoliberal, marcada pela relação orgânica Estado/capital, que as políticas públicas de educação funcionam como novas oportunidades de negócios para o mercado capitalista. Neste novo ‘padrão estrutural’ do Estado, o mercado constitui-se o fundamento da ordem social, em torno do qual se articulam o social e o educacional, além de ser o parâmetro maior de orientação das políticas públicas em geral, e educacionais, em particular.

Os documentos e “recomendações” do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional causaram grande impacto na definição de políticas públicas educacionais no Brasil. Porém é preciso registrar que a proposta de descentralização, inspirada nos princípios ortodoxos do liberalismo, contraditoriamente sempre esteve acompanhada de uma não menos enfática estratégia estatal centralizadora, levada a cabo sob a batuta das instituições financeiras internacionais, que no Brasil é traduzida em políticas de Estado voltadas para os seguimentos do mercado educacional do tipo (EaD, Prouni, Enade, Reuni)²⁰.

Entretanto, o argumento presente no discurso governamental se encaminha no sentido de mostrar seu interesse em assegurar a democratização e universalização do atendimento educacional, como uma estratégia de

²⁰ EaD – Educação a Distância; Prouni – Programa Universidade para todos; Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes; Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

“popularização” do acesso à educação através da expansão massiva desses seguimentos educacionais, especialmente a EaD.

A condição de subalternidade econômica dos países periféricos, acrescida da pressão político-econômica por parte dos já referidos organismos internacionais, constituiu fator determinante para que se forjasse, internacionalmente, a execução de ‘políticas reformadoras’ para os referidos países, de modo a promoverem a adequação de seus sistemas educacionais ao formato de operação do capital, mantendo-os em sintonia política e ideológica à nova racionalidade produtiva e de mercado globalizado.

A conclusão a que chego, após caracterizar o Estado capitalista, sua relação orgânica com o capital, a reforma pela qual passou, a fim de reergue-se da crise, é que na conjuntura neoliberal o Estado capitalista incorpora, na condição de um ser social rico em determinações que se estruturam material e socialmente, a capacidade de ser “o *lugar* de difusão de relações mercantis e o *elemento* necessário a essa difusão” (MATHIAS E SALAMA, 1983).

No âmbito educacional, essa função de difusor de relações mercantis, fica bem evidente face às políticas educacionais implantadas nos países periféricos. No Brasil, o novo filão econômico, insisto, é a EaD, cujo lugar de difusão e os elementos necessários para tal tem sido o Estado e o mercado. Atualmente, a questão da EaD é sustentada pelo argumento de seus ideólogos, que a configuram como uma exigência do mundo ‘globalizado’, como modalidade indutora de renovação do sistema educacional porque se baseia em tecnologias que se contrapõem aos métodos tradicionais.

Não obstante, penso que, no âmbito educacional, quando a análise toma como ponto de partida a trama histórica das relações sociais e de produção no seio da sociedade capitalista, as novas tecnologias de informação e comunicação não podem ser compreendidas simplesmente pelo seu potencial de ‘empoderar’ as técnicas, métodos de ensino e racionalizar o processo de trabalho educativo para além dos aspectos humanos e sociais.

Com efeito, elas vão muito além dessa visão de progresso técnico e fetichismo tecnológico. Devem ser compreendidas pelas possibilidades que tem de potencializar o capital e consolidar a ideologia dominante a partir das dinâmicas conjunturais que o Estado capitalista vai operando e impondo ao setor educacional

através de políticas públicas que funcionam também como promotoras de novos produtos no mercado.

Ressalto, ainda, que a reforma do Estado, a sua relação orgânica com o capital no conjunto da reestruturação do capitalismo e do projeto neoliberal são responsáveis pelas mudanças educacionais aludidas nesse texto, que representam a proposta de educação do capital mundializado para a periferia do mundo, que ganham espaços, sobretudo, nas universidades públicas, esvaziando-as da sua missão de produzir conhecimentos críticos e fortalecendo uma concepção tecnologicada, fetichizada, massificadora e mercantilista de educação para atender à classe trabalhadora.

Marx já alertava para o cuidado que os trabalhadores devem ter com o poder ideológico do Estado sobre a Educação. Essa preocupação explícita na “Crítica ao Programa de Gotha” chamava a atenção do partido quando exigia uma educação para o povo a cargo do Estado. Afirma ele: uma “educação do povo a cargo do Estado” é absolutamente inadmissível. (...) Ao contrário, é preciso pelas mesmas razões, banir da escola qualquer influência do governo e da igreja. (...) é o Estado que precisa ser rudemente educado pelo povo (Gotha 150 – 151) (102).

O processo de reforma do Estado até aqui apresentado mostrou que seu objetivo foi o ajuste das contas públicas, a elevação do nível dos serviços prestados e da eficiência das suas instituições, o crescimento econômico do país e estabilização política. Entretanto, duas décadas de ajustes inspirados no modelo neoliberal já se passaram e tudo o que se viu foi a intensificação da exploração da classe trabalhadora, da opressão política, da redução do poder econômico da população e crises nacionais.

Segundo Arcary (2004, p.25-26), esse tempo foi suficiente para promover “uma recolonização que não podia deixar de produzir furacões de ira popular. Não poderia haver maior refutação das ideologias a serviço do capital”. Para ilustrar sua afirmação o autor cita alguns lugares onde os ventos revolucionários chegaram como, “La Paz, 2003, Buenos Aires, 2001, Caracas, 2002, Quito, 2000”.

Não há dúvidas de que lutas sociais e movimentos revolucionários contra a investida do capital estão acontecendo em todas as partes do mundo. O desafio para a classe trabalhadora é a qualidade política desses movimentos, seu ponto de partida e de chegada, pois, apesar de representarem algum tipo de reação concreta à ofensiva capitalista, ou seja, a despeito de serem lutas anticapitalistas, esses

movimentos ainda oscilam entre pelejas parciais ou combates abertos, rupturas ou negociações, pactos e reformas (ARCARY, 2004).

Com base em Arcary (2004), aponto alguns princípios que devem ser observados, diligentemente pelos que acreditam na conquista do poder pela força revolucionária. Primeiro, é preciso registrar, que a reforma do Estado, apesar de ter viabilizado a recomposição de suas instituições não significou a solução para suas crises, que parecem traçar uma trajetória cada vez mais retilínea. O segundo ponto que destaco, diz respeito ao fato de que “nenhuma ordem social desmorona sozinha” (ARCARY, 2004, p. 26). É preciso registrar também, que uma crise econômica não é uma condição *sine qua non* para uma situação revolucionária (ARCARY, 2004, p.27). E por fim, destaco que o protagonismo dos sujeitos sociais no movimento revolucionário é fundamental: “sem as massas não se fazem revoluções” (Arcary, 2004, p. 36).

A partir desses princípios, afirmo que a despeito de toda a (re) organização do Estado, no sentido de garantir a expansão, o crescimento do capital e nesse processo colocar a educação na esfera do mercado através da EaD, as lutas sociais e a ação revolucionário da classe trabalhadora são o caminho para a construção da força política de um projeto que acredita na mobilização das massas.

Arcary (2004, p. 31), numa alusão à construção da consciência de classe dos oprimidos e ao poder da revolução, aponta as esquinas perigosas da história, lembrando aos sujeitos revolucionários que, “ideologias de defesa da reforma da ordem podem ser muito influentes, e por muito tempo. Mas não para sempre, não indefinidamente”.

Para Arcary (2004, p. 36), a interrupção desse processo só pode ocorrer pela via da revolução, que é a “aceleração dos ritmos históricos da mudança, pela agudização da luta dos sujeitos sociais”. Entretanto, adverte que:

Mesmo quando se abre uma época histórica de revolução social, continuam existindo margens para etapas não-revolucionárias ou reacionárias. Somente em situações-limite, e sob o impacto de grandes acontecimentos, as massas trabalhadoras descobriram a força imponente de sua mobilização coletiva e despertaram para a luta pela derrubada revolucionária dos governos odiados. Nunca bastou, no entanto, a desilusão somente com os governos. Enquanto os trabalhadores tiveram ilusões nos regimes políticos de plantão e acreditaram nas possibilidades de mudança por dentro das regras estabelecidas pelas instituições, procuraram o caminho das pressões e das reformas (ARCARY, 2004, p. 27).

3.2 O Banco Mundial e a Educação a Distância: um projeto de ‘modernização’ tecnológica para o ensino superior.

Até aqui registrei a tessitura estrutural construída pela reforma do Estado capitalista, a partir da sua relação orgânica com o capital que estabeleceu uma sociabilidade na qual tem lugar a implementação da ideologia do progresso técnico a sociedade do conhecimento, mediada pelas novas tecnologias, dissimulada pelo fetichismo tecnológico e compatível com o novo padrão de acumulação capitalista.

O processo de reestruturação produtiva do capital e de reforma do Estado capitalista são fenômenos que representam mais do que uma saída para as crises econômicas dos anos 1970. O que se apreendeu desse processo indicou tratar-se de fenômenos bem mais complexos, tanto pela sua abrangência, como pelas suas estruturas ideo-política e econômica.

Sua abrangência é intercontinental e seu movimento vai do centro para a periferia, ou seja, dos países de primeiro mundo, cujas economias estão consolidadas, para os países periféricos, como os da América Latina, cuja estrutura sócio-política tende a ser encaminhada a partir dos interesses dos países centrais.

Na base da estrutura ideo-política e econômica desses fenômenos encontram-se instituições poderosas, “os novos senhores do mundo – BIRD, FMI, BID e seus representantes regionais” (FRIGOTTO, 2003, p.19), que diagnosticaram e prescreveram os conteúdos, os métodos e os ajustes que foram implementados compulsoriamente pelos Estados periféricos nos desdobramentos ocorridos no plano da materialidade de suas políticas públicas e sociais, sob pena de ficarem à margem do circuito financeiro internacional.

No caso das políticas públicas de educação, Gentili (1998) enfatiza que a direção dada à reforma educacional na América Latina pelos senhores do mundo foi a mesma em toda a região, independente das diferenças específicas de cada formação social. Havia notoriamente uma regularidade nos diagnósticos, nas propostas e nos argumentos “oficiais” dessas instituições financeiras internacionais, acerca do panorama educacional e de suas supostas reconfiguração.

Gentili (1998) ainda destaca, na sua análise, que os diagnósticos sobre a educação na América Latina realizados pelo Banco Mundial, um dos senhores do mundo, apontavam que a mesma vive uma grave crise de eficiência, eficácia e

produtividade - crise de qualidade. Essa crise, de acordo com as políticas neoliberais, foi gerada em função da natureza pública e do monopólio estatal na educação.

Em última análise, a crise diagnosticada pelo estudo do Banco Mundial na área educacional, teve o objetivo de expor o que considerava como incapacidade gerencial do Estado em administrar eficientemente o sistema educacional. Nesse sentido, segundo Silva (2002), as políticas educacionais que o Banco Mundial elaborou e impôs aos países periféricos “têm como eixo o caráter distributivista-contencionista expresso no disciplinamento rígido para os investimentos no setor público (SILVA, 2002, p. 66).

Considerando essas ações e suas implicações para a educação superior pública foi que dentre as agências internacionais que influenciaram na análise da crise de qualidade das ações dos Estados Latinos Americanos no âmbito educacional, este estudo destacou o Banco Mundial.

Essa decisão se deu em função da capacidade hegemônica dessa agência internacional de influenciar no plano político, econômico dos Estados periféricos e no plano educacional através de seus diagnósticos, orientações “bancárias” sobre o papel da universidade e do conhecimento diante do novo quadro tecnológico.

Ressalto ainda que, segundo Coraggio (2003, p.75), “O Banco Mundial é a principal fonte de assessoramento da política educativa e outras agências seguem cada vez mais sua liderança”. Soares (2003), no seu artigo sobre o Banco Mundial, intitulado *Banco Mundial: políticas e reformas*, afirma que:

o Banco Mundial é composto atualmente por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange quatro outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais). Em 1992 o Banco Mundial assumiu ainda a administração do GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente) (SOARES, 2003, p. 18).

A posição de dominação do Banco Mundial fortalece a concepção ideológica de que o desenvolvimento mundial não pode avançar sem a sua intervenção na formulação de políticas e estratégias de ajustes econômicos, que segundo Silva (2002, p. 52) são apresentadas “sob o manto de processos de cooperação técnica e financeira aos países devedores”.

É notória a força hegemônica do Banco Mundial na formulação e no acompanhamento de políticas e programas sociais para os países periféricos e para aqueles que representam alguma ameaça ao centro do poder monetário mundial, os Estados Unidos.

Desde sua criação a imagem do Banco Mundial sempre esteve associada aos Estados Unidos. A relação Banco Mundial e Estados Unidos é tão comumente associada pela mídia e pela literatura que parece até que se trata de um banco nacional, um banco americano.

Na verdade, “os Estados Unidos têm o poder de veto em qualquer decisão e possuem número majoritário na cúpula das instituições multilaterais” (SILVA, 2002, p.42), e isso lhes proporciona uma posição hegemônica frente ao resto do mundo. Com efeito, os Estados Unidos sempre tiveram enorme peso na gestão do Banco Mundial exatamente por que,

os estatutos do Banco Mundial estabelecem que a influência nas decisões e votações é proporcional à participação no aporte de capital, o que tem assegurado aos EUA a presidência do Banco desde a sua fundação, e hegemonia absoluta entre as cinco nações líderes na definição de suas políticas e prioridades (SOARES, 2003, p. 16).

O documento *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria* (2003) elaborado pelos tecnocratas do Banco Mundial traz uma breve descrição do potencial técnico-político dessa agência financeira, que na verdade funciona como forma de intimidação para qualquer contestação que questione sua inserção na área educacional.

Aunque el Banco Mundial solamente es uno entre los muchos organismos de financiamiento que trabajan en el subsector de la educación terciaria puede contribuir como mínimo, en dos áreas importantes. En primer lugar, el Banco está en una posición única para introducir una perspectiva global comparativa sobre los avances y reformas recientes de la educación terciaria y tomar parte en el diálogo que tiene lugar en un gran número de países en desarrollo y transición sobre las políticas en este campo. En segundo lugar, la vasta experiencia tanto técnica como práctica que ha adquirido através de sus proyectos de educación terciaria en los últimos veinte años le permite aplicar lecciones concretas y pertinentes para la puesta en marcha de sus nuevos proyectos a partir de reformas exitosas y menos exitosas en una variedad de contextos institucionales y nacionales (BANCO MUNDIAL 2003, p.4).

Segundo Arruda (2003, p.45), “o nome completo do Banco Mundial é Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento.” Criado na Conferência de Bretton Woods em 1944, sua função face ao cenário deixado pela Segunda Guerra Mundial era financiar a reconstrução dos países destruídos, principalmente os europeus, e garantir maior estabilidade à economia mundial de

forma a impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises internacionais.

Após mais de sessenta anos de operação, o Banco Mundial não tem mais aquele perfil que foi definido na Conferência de Bretton Woods. Ao longo desses anos, sua função mudou profundamente ao sabor das mudanças no cenário estrutural do capitalismo, secundarizando seu papel de ajuda à reconstrução das economias destruídas pela guerra, priorizando a função de financiar “um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou a renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente” (SOARES, 2003, p. 17, 18).

Na América Latina, a crise dos anos 1980 foi o evento que abriu espaço para o Banco Mundial ganhar lugar estratégico na reestruturação econômica dos países periféricos por meio dos programas de ajuste. Com a credibilidade abalada no mercado externo dado à vulnerabilidade criada pela crise, os países periféricos se renderam às condicionalidades impostas pelo Banco Mundial, para a concessão de empréstimos. De acordo com Silva (2002)

As ações políticas concebidas e aplicadas pelo Banco Mundial e burocracias locais tuteladas, supõem alinhamento das economias que caminham em diferentes ritmos, mas reduzem a capacidade emancipatória dos Estados, restringem os direitos universais e sociais, escravizam sua gente. [...] não remove, mas os domina por cooptação e servilismo, não invadem os poderes, mas colocam as decisões institucionais nos burocratas nomeados pelo bom desempenho na proteção do mercado e do capital. [...] pode-se dizer que os últimos governos aceitaram compartilhar com o sistema financeiro internacional o governo do país (FURTADO, 1998, p. 5 apud SILVA, 2002, p. 69).

As condicionalidades impostas permitiram ao Banco Mundial intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países Latino Americanos. Assim, o Banco Mundial passou a ser o gestor responsável pela mediação da crise de endividamento como também pela implementação dos princípios que garantem a reestruturação neoliberal dos países periféricos.

O Banco Mundial, no papel de agência financeira externa, representa os interesses dos países de capitalismo avançado. A política econômica desses países considera a política educacional um fator relevante no processo de desenvolvimento econômico dos Estados periféricos e defende a necessidade das suas práticas educacionais se reformularem, a fim de que pudessem ser incluídos na rota do capital mundializado. Nesse sentido, articulou um conjunto de orientações político-

pedagógicas direcionadas aos seus órgãos gestores e às suas instituições de ensino.

A influência do Banco Mundial na área educacional teve como marco os anos de 1970, “com a difusão da teoria do capital humano, de T. W. Shultz, expressando o valor econômico da educação”, o que motivou “os governos nacionais e as instituições financeiras internacionais a concebê-la como parte intrínseca do projeto de desenvolvimento econômico (SILVA, 2002, p.44).

Assim, vale registrar que são os elementos derivados do cenário econômico internacional – taxa de lucro, variáveis econômicas e a conjuntura do mercado – que balizaram o saber que o Banco Mundial detém sobre educação e que foi transformado em um pacote com medidas associadas à reforma educativa que lhe interessava implantar, enquanto representante do capital transnacional.

A influência que o Banco Mundial exerceu na reforma dos Estados periféricos e na redefinição de suas respectivas políticas sociais caracterizou-se como uma prática intervencionista, dadas as imposições estratégicas “recomendadas” no processo de reestruturação do capital. No conjunto das “recomendações” que orientaram a redefinição das políticas públicas dos países da América Latina, situam-se aquelas que contêm os fundamentos que nortearam a política educacional do Banco Mundial para essa parte do mundo.

Na verdade, “se existia uma decisão deliberada de restrições aos gastos públicos, [...] recaiu sobre o sistema educacional parte desse ajuste” (SILVA, 2002, p. 72), que foi expresso principalmente através do controle do financiamento público, da recomendação do uso das novas tecnologias na educação, como forma mais eficiente e econômica de aumentar o número de vagas nas IES e do incentivo aos investimentos do mercado nessa área.

Segundo Silva (2002), do ponto de vista teórico, na implementação do ajuste na área educacional o referido Banco se fundamentou no aporte teórico do “capital humano em que educação escolar é igual a maior produção e investimentos e, [...] e também na teoria da modernização tecnológica, predizendo a função econômica do conhecimento (SILVA, 2002, p.61).

Esse fundamento vinculou a política do Banco Mundial à visão de tecnologia como progresso técnico, à concepção de uma nova sociabilidade capitalista mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação e à

concepção de fetichismo da tecnologia. Seguindo esses princípios sua proposta básica para o sistema educativo conforme Coraggio (2003) consistiu em:

deixar a atividade educacional à mercê do mercado e da concorrência para que a interação entre consumidores e fornecedores de serviços educacionais defina a quantidade de educação, seus conteúdos e pedagogias, suas formas de estruturação, em que áreas e a que preço deve ser oferecida (CORAGGIO, 2003, p.103).

Essa proposta enquadrou a realidade educacional no modelo econômico praticado pelo Banco Mundial e para efetivá-la essa instituição financeira desencadeou uma série de correlação entre os elementos que caracterizam o fenômeno educativo e os que caracterizam o fenômeno econômico, que também foi registrada por Coraggio (2003):

para poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relação de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (CORAGGIO, 2003, p.102).

Nesse sentido, a proposta do Banco Mundial diante desse quadro foi direta: promover uma profunda reforma administrativa que reconheça que tão-somente o mercado pode desempenhar um papel eficaz no gerenciamento dos mecanismos que orientam a relação oferta/demanda/qualidade de ensino (GENTILI, 1998).

Foram vários os documentos elaborados pelo Banco Mundial que abordaram sua proposta para a área educacional, entretanto no campo das políticas desse organismo para a educação superior especificamente, dois documentos se destacaram pela riqueza de orientações e de detalhes que trouxeram sobre esse nível de ensino e sua relação com as novas tecnologias e a modalidade EaD, são eles: *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1994) e *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria* (BANCO MUNDIAL, 2003).

A concepção sobre o ensino superior e seu papel no desenvolvimento econômico e social nesses dois documentos elaborados pelo Banco Mundial (1994; 2003), tomou como base uma visão de educação abertamente subordinada à “nova economia”, a uma nova sociabilidade capitalista potencializada pelas tecnologias de informação e comunicação e pelo fetichismo que lhe é peculiar.

Mais do que indicar o viés político e pragmático explícito nesses documentos, o objetivo dessa análise foi, sobretudo, mostrar como o Estado capitalista, na sua relação orgânica com o capital, através dos seus aparelhos,

delineou um formato de política educacional para as IES dos países periféricos centrado na ideologia da modernização tecnológica e impôs uma sociabilidade vinculada à idéia de progresso técnico e fetichismo tecnológico.

O primeiro documento intitulado *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia* teve sua primeira edição publicada em inglês pelo Banco Mundial em 1994²¹. O referido documento representa uma análise das atividades do Banco Mundial no ensino superior e é referência no cenário educacional enquanto parâmetro para os Estados capitalistas periféricos na definição de políticas públicas nesse setor.

A fim de garantir a legitimidade desse documento como referência para as questões educacionais, o Banco Mundial deixou claro nas suas linhas iniciais que sua elaboração não foi respaldada apenas na sua prática bancária de operações e análises políticas, mas contou também com consultas a autoridades e intelectuais do mundo acadêmico que transitam no campo do ensino superior.

este estudio se ha utilizado la experiencia en materia de operaciones y análisis de políticas del Banco Mundial, el examen de publicaciones especializadas, y estudios originales. También se efectuaron amplias consultas con las autoridades encargadas de la enseñanza superior en los países em desarrollo, representantes de organismos de financiamiento externo, y expertos reconocidos del mundo académico (BANCO MUNDIAL, 1995, vii).

A participação de intelectuais do mundo acadêmico, muitos destes vinculados a instituições públicas, na elaboração desses documentos é um triste episódio que indica o nível de cooptação e descompromisso daqueles que deveriam estar mobilizados em prol de uma proposta de educação emancipatória e articulados na implementação de um projeto educacional voltado para a realidade da classe trabalhadora. Deveriam igualmente estar na linha de frente dos movimentos de enfretamento da política perversa dos organismos do capital mundializado.

Oficialmente, o foco central, desse primeiro documento, é a implementação de uma ampla reforma nos sistemas de educação superior dos Estados periféricos que, de acordo com o diagnóstico realizado, passa por uma crise de gestão de grandes proporções. Entretanto, a partir da análise do seu conteúdo constatei que o referido documento tem o objetivo de apontar novas diretrizes para o ensino superior a fim de promover o alinhamento das políticas educacionais à

²¹ As citações sobre esse documento nesta pesquisa tomam como referência a primeira edição em espanhol publicada em junho de 1995.

política econômica determinada pelo ajuste estrutural imposto aos países periféricos. Além disso, funciona também como um instrumento de consolidação no campo educacional da nova sociabilidade capitalista mediada pelas novas tecnologias.

Nesse sentido, o documento registra quais são as orientações que fundamentam a reforma do ensino superior, e o faz destacando-as como estratégias e opções para melhorar os resultados desse nível de ensino, ou seja, coloca sempre na frente de suas “recomendações” o interesse da sociedade em geral, identificado com o interesse do próprio Banco Mundial, enquanto representante do capital mundializado.

Al considerar las estrategias y opciones para mejorar los resultados de los sistemas de educación postsecundaria, el estudio se centra en cuatro orientaciones principales para la reforma: el fomento de más tipos de instituciones públicas y privadas; el suministro de incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen sus fuentes de financiamiento; la redefinición de la función del Estado, prestando atención especial a la autonomía y responsabilidad institucional, y la adopción de políticas que hagan hincapié en la calidad y la equidad (BANCO MUNDIAL, 1995, viii).

As quatro orientações apontadas pelo documento nortearam a reforma educacional, se alinham com as diretrizes que demarcam o modelo gerencial de Estado implementado na reforma do Estado brasileiro nos anos 1990 e foram os pilares da inserção das IES na lógica do mercado. Considerando que o exercício de casa foi muito bem feito pelos tecnocratas brasileiros, o resultado alcançado foi a completa assimilação e incorporação dos princípios mercadológicos pelas instituições de ensino superior públicas e privadas.

O documento *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia* faz severas críticas ao modelo de universidade existente nos países periféricos. Em uma delas destaca o fato dos países periféricos ainda tomarem como referência de universidade o tradicional modelo europeu. Na experiência do Banco Mundial o modelo europeu tem um custo financeiro muito elevado e é na verdade uma inversão educacional ineficiente, além de ser um gasto social regressivo, “puesto que los estudiantes matriculados en las universidades provienen en forma desproporcionada del extremo superior de la escala de ingresos” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 2).

Ressalto que a análise feita pelo documento centra todo o esforço em mostrar a inviabilidade financeira desse modelo de universidade pública e a sua ineficiência no atendimento, uma vez que aqueles que podem pagar uma instituição privada é que tem usufruído dessa instituição. Isso é um fato concreto, no entanto a

o desmonte da universidade pública através da massificação da EaD, especialmente nos cursos de licenciatura, não é a saída.

Afirmações dessa natureza fortaleceram a convocação do Banco Mundial para que os países periféricos realizassem a reforma do ensino superior e, desqualificaram o papel da universidade pública comprometida com uma formação emancipatória na medida em aligeiraram seus cursos, limitaram seus currículos e reformularam sua gestão.

Na seqüência o Banco Mundial através desse documento recomenda para a America Latina um modelo de diversificação do ensino superior que precisa ter em sua composição instituições não universitárias e um número maior de instituições privadas a fim de atender às necessidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, o documento registra que:

el modelo tradicional de universidad europea de investigación, con sus programas en un solo nivel, ha demostrado ser costoso y poco apropiado para satisfacer las múltiples demandas del desarrollo económico y social, al igual que las necesidades de aprendizaje de un estudiantado más diverso. La introducción de una mayor diferenciación en la enseñanza superior, es decir, la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas, puede contribuir a satisfacer la demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y hacer que los sistemas de enseñanza se adecúen mejor a las necesidades del mercado de trabajo (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

Quanto à diversificação das instituições de ensino superior apontada como uma medida necessária na reforma dos sistemas de ensino dos países periféricos, o documento assinala a existência de vários tipos de instituições não universitárias ao redor do mundo “por ejemplo, politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos, *community colleges* e instituciones que ofrecen educación a distancia y programas de educación de adultos” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 34)

Essa posição do documento questiona a falta de diversificação institucional e metodológica das universidades públicas que adotam o modelo europeu face às múltiplas demandas de desenvolvimento econômico e social. A efetivação das diversificações resultou na criação de várias Instituições de Ensino Superior não universitárias (Institutos, Faculdades, Faculdades Integradas e Centros de Ensino) com a finalidade de viabilizar o investimento do capital na educação.

Na qualidade de instituições de ensino superior não universitárias, essas instituições não são obrigadas a desenvolver pesquisa e extensão, atividades essas que na visão do capitalista, que investe em educação, pode inviabilizar os

investimentos. A prioridade é o ensino, através da aula que pode ser mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

A implantação da diversificação institucional e metodológica imposta pelo capital mundializado foi o ponto de partida para a proliferação de IES privadas e o Brasil fez mais uma vez a lição de casa bem feita. Tanto que o número de IES privadas (2.016) ultrapassa em muito o das universidades públicas (236) conforme dados do Censo 2008 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP.

As críticas ao modelo de universidade dos países periféricos reforçam o jogo ideológico que atribui ao Banco Mundial a missão de trabalhar em prol dos interesses sociais, de fazer justiça educacional, além de reforçar a idéia do Banco porta-voz dos menos favorecidos. É nesse contexto que toma para si a questão da alta demanda por vagas no ensino superior e das poucas vagas ofertadas pelas universidades públicas, como justificativa para a inserção das instituições privadas no mercado.

A propósito da alta demanda por vagas no ensino superior, na experiência desse organismo internacional as instituições privadas “pueden reaccionar en forma eficiente y flexible al cambio de la demanda, y amplían las oportunidades educacionales con poco o ningún costo adicional para el Estado” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.6).

Ao abordar a questão da redefinição das funções do Estado, seguindo os princípios da reforma do Estado, a recomendação do Banco Mundial é de que as formas de Estado periféricas devem fomentar o desenvolvimento do ensino superior no âmbito privado “como medio de controlar los costos del aumento de la matrícula de la educación superior, incrementar la diversidad de los programas de enseñanza” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.6). Recomenda ainda uma parceria orgânica do Estado com o capital no âmbito das questões políticas e econômicas “que evite los desincentivos, como los controles de precios de las matrículas, y que incluya mecanismos de acreditación, fiscalización y evaluación de las instituciones privadas” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.6).

Na prática, o documento estabelece que as instituições privadas de ensino tenham a finalidade de “ajudar” o Estado a aumentar o número de matrículas no ensino superior evitando que este tenha problemas fiscais com os investimentos que teria que fazer para atender a demanda nesse nível de ensino. Por outro lado, o

Estado deixa essas instituições livres para cobrar conforme a lei do mercado (oferta/demanda) e os mecanismos de regulamentação e avaliação utilizados pelo aparelho do Estado nessa área – o MEC - devem ter a finalidade de respaldar tais instituições como se fossem legitimamente públicas e não puni-las ou submetê-las a critérios rígidos e diferenciados,

En lugar de ejercer un control directo, la función del gobierno está pasando a ser la de proporcionar un ambiente de políticas favorable para las instituciones públicas y privadas del nivel terciario y emplean el efecto multiplicador de los recursos públicos para alentarlas a satisfacer en forma eficiente las necesidades nacionales de enseñanza e investigación (BANCO MUNDIAL, 1995, p.10).

O documento do Banco mundial, tomando como base os princípios que orientam a gestão gerencial do Estado capitalista recomendada pelos organismos internacionais na implementação do ajuste estrutural ocorrido durante a década de 1990, fez uma análise dos ‘benefícios’ alcançados com as instituições privadas a partir de uma visão gerencial e destacou os seguintes pontos: ênfase nos resultados e vantagens quantitativas.

Daí afirma que “La principal ventaja de esas instituciones es el menor costo de los programas, que es el resultado de los cursos más breves, las tasas de deserción más bajas y el menor gasto anual por estudiante (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 34). Essas “vantagens” são evidências da mercantilização dos cursos superiores cujos projetos são elaborados da mesma forma que se produz e se vende uma mercadoria. O sujeito trabalhador, tratado como “aluno cliente” é atraído para o mercado educacional através de vantagens em relação à sua comodidade, à “logomarca” da instituição na qual está matriculado, ao tempo e ao investimento feito.

Outro ponto abordado por esse documento diz respeito às vantagens da EaD. O argumento apresentado evidencia uma eficiência bem específica – atender os grupos menos favorecidos e formar professores em serviço. Para formar as profissões elitizadas pelo capital – médicos, engenheiros, advogados, etc. – essa modalidade de ensino não serve. Nesse sentido, o documento elaborado pelo Banco Mundial registra o seguinte:

la educación a distancia puede ser eficaz para aumentar a un costo moderado el acceso de los grupos desfavorecidos, que por lo general están deficientemente representados entre los estudiantes universitarios. La educación a distancia puede ser una forma eficaz de promover también la educación permanente y de mejorar los conocimientos, por ejemplo, cuando se usa para la formación de maestros en el servicio (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 37).

Com efeito, a modalidade EaD é indicada como proposta de formação para esses grupos não em função de alguma eficiência pedagógica que ela represente, pois os mentores do Banco Mundial não entram nessa discussão, mas defendem o uso da EaD nesse caso tomando como referência o montante final dos resultados e a economia de recursos financeiros.

A classe trabalhadora está sendo formada de maneira massificada, incorporando na sua trajetória acadêmica apenas os elementos demandados pelo nível de exigência da produção capitalista. O aligeiramento desse processo de formação e sua respectiva fragilidade inviabilizam a construção durante a vida acadêmica de instrumentos que confluem para a emancipação da classe trabalhadora. A utilização da EaD tronou-se um grande filão no mercado educacional neoliberal em função da proposta de formação em massa que lhe é peculiar. Assim, para o Banco Mundial:

Los programas de educación a distancia son generalmente mucho menos costosos que los programas universitarios corrientes, dado el más alto número de estudiantes por maestro . Por ejemplo, en Tailandia, la proporción media es de 8:1 en las universidades estatales selectivas, en comparación con 745:1 en las universidades abiertas (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 37).

Para mostrar aos países Latinos Americanos que a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação na área educacional, através da modalidade EaD, é uma tendência global o documento do Banco Mundial (1995) traz uma descrição detalhada de como essa modalidade de ensino tem crescido no continente asiático e de como tem contribuído para ampliar o número de matriculas no ensino superior. Para isso a afirmação é de que:

de todas las regiones del mundo, Asia es el continente donde los planes de diferenciación han sido más amplios y más eficaces. Tailandia, por ejemplo, ha establecido dos universidades abiertas y varias universidades regionales para complementar las cuatro prestigiosas universidades nacionales de Bangkok. China ha creado una red de universidades provinciales y una universidad por televisión para la educación a distancia. La India tiene tres millones de estudiantes de tiempo parcial matriculados en cursos por correspondencia, además de sus cuatro millones de estudiantes regulares de tiempo completo. Indonesia, la República de Corea y Filipinas se han basado en gran medida en el sector privado para satisfacer la mayor parte de la demanda social de enseñanza terciaria (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 33).

A interferência do Banco Mundial na elaboração das políticas educacionais para o ensino superior não se resumiu às posições acima citadas. Nove anos depois da publicação de *La enseñanza superior. lecciones derivadas de*

la experiencia o Banco Mundial publicou um novo documento - *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria*.

Este segundo documento aborda a redefinição das políticas públicas no ensino superior nos Estados periféricos, destacando a construção da democracia e a emergência da sociedade do conhecimento, nesse sentido afirma que “la educación en general, y la educación terciaria en particular, ejercen hoy una influencia preponderante en la construcción de las sociedades democráticas y las economías del conocimiento” (BANCO MUNDIAL, 2003, p.1).

O documento *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria* (BANCO MUNDIAL, 2003) foca o ensino superior como uma possibilidade educacional efetiva de contribuição com o estabelecimento de um novo momento da sociabilidade capitalista, cuja expressão ideológica é a sociedade do conhecimento, num contexto onde o conhecimento que interessa ao capital é potencializado pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

Al iniciarse el siglo XXI, la educación terciaria se enfrenta a retos sin precedentes que imponen los efectos convergentes de la globalización, la importancia cada vez mayor del conocimiento como principal motor de crecimiento económico y la revolución de la información y de la comunicación (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 1).

Na defesa da sociedade do conhecimento, o documento de 2003 endossa as críticas feitas no de 1994 a respeito da falta de diversificação nas universidades tradicionais e passa a estabelecer uma associação entre novos modelos de instituições de ensino superior e o uso das oportunidades que as novas tecnologias oferecem na atual conjuntura.

Asimismo, han aparecido nuevos tipos de educación terciaria y nuevas formas de competencia que instan a las instituciones tradicionales a cambiar su modo de operación y prestación de servicios educativos, y a beneficiarse de las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (BANCO MUNDIAL, 2003, p.1).

Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria (BANCO MUNDIAL, 2003) é bem mais objetivo que o documento de 1994, até mesmo pelo momento conjuntural em que foi produzido, pois em 2003 as situações mais impactantes do ajuste estrutural já tinham passado e a ideologia neoliberal já havia se consolidado nos Estados periféricos.

Esse fato justifica o tom conclusivo deste documento, que não protelou ao mostrar o que deviam fazer os países periféricos para aproveitar as vantagens das novas tecnologias no campo educacional. Nesse intuito, indicou como ponto de partida o questionamento da viabilidade das estruturas de seus sistemas de ensino

atuais como indicativo direto de que para as políticas de educação do Banco Mundial já não há mais como sustentar o avanço do modelo tradicional de universidade.

Consta, nas suas “orientações”, a necessidade dos Estados fomentarem inovações e pôr em marcha reformas significativas e coerentes com o cenário econômico mundial, com a nova sociabilidade centralizada no conhecimento. O Banco Mundial (2003) assegura que:

El primer paso que deben tomar los países y las instituciones de educación terciaria dispuestos a aprovechar las ventajas de las nuevas oportunidades de la economía del conocimiento y la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación es cuestionarse sobre la pertinencia de sus estructuras y procedimientos actuales (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 16).

Considerando o papel e a natureza desse organismo financeiro, questionar as estruturas e os procedimentos de ensino do atual modelo de universidade existente nos países latinos significa adotar uma postura inovadora, proativa que caminhe na direção do paradigma político, social e tecnológico determinado pelo capital no limiar do século XXI. Essa posição não trata da construção de uma concepção de educação emancipatória, que instrumentalize a classe trabalhadora, antes reforça e assegura a concepção de educação alienante própria da natureza capitalista.

O paradigma digital impulsionado pelas novas tecnologias de informação e de comunicação é cotado pelo Banco Mundial como ultra-importante para a educação superior transpor a crise diagnosticada pelo documento de 1994 e entrar na lógica da sociedade do conhecimento. As novas tecnologias são abordadas como o fenômeno que corrige as falhas educacionais históricas existentes nos sistemas de ensino dos países periféricos.

No mercado, isso se transformou num apelo para aqueles que não querem “perder tempo nas universidades públicas”, que convivem com greves e sucateamento. O mercado oferece a instituição certa, o curso com o formato perfeito para o aluno-cliente perfeito:

para la educación terciaria es de vital importancia contar con tecnologías de la información y la comunicación adecuadas y que funcionen correctamente, ya que tienen el potencial de: i) agilizar y reducir las tareas administrativas y, en general, hacer más eficaz y eficiente el manejo de las instituciones y los sistemas educativos; ii) ampliar el acceso y mejorar la calidad de la instrucción y la enseñanza en todos los niveles; y iii) ampliar significativamente el acceso a la información y las bases de datos . ya sea entre la misma sede universitaria o en la esfera global (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 18).

Em princípio, o Banco Mundial (2003) passa a ideia de que há uma preocupação com a integração das novas tecnologias no processo pedagógico, ou seja, preocupação com os fins da educação, mas na verdade a ênfase recai mesmo é sobre o sucesso desse empreendimento; ou seja, os fins são apreciados em termos de resultados alcançados, do tipo: resultados da integração pedagógica institucional - sistemas de ensino e novas tecnologias; aumento das oportunidades de acesso e equidade ao ensino superior dos menos favorecidos e; diversificação das oportunidades educativas. Como indicativo dessa posição o documento registra ainda que:

la aparición y rápida evolución de las tecnologías de la información y de la comunicación han generado dos grandes desafíos para la educación: lograr la integración adecuada de estas tecnologías dentro de los sistemas globales de educación y las instituciones, y garantizar que las nuevas tecnologías propicien el acceso y la equidad, así como mayores oportunidades educativas para el mayor número de población y no solo para los ricos o los privilegiados desde el punto de vista tecnológico (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 18).

Uma informação que pareceu bastante instigante, na mesma medida em que é contraditória e que não foi abordada pelo documento de 1995, é a questão da exclusão digital em uma dada sociedade e entre países do sistema capitalista. A abordagem que foi dada a essa questão é tão perpassada pelo fetichismo tecnológico que tomou como pressuposto o fato de que a exclusão digital é causada pela dependência excessiva das novas tecnologias nos Estados capitalistas, como mostra o referido documento.

Si bien esta transformación ofrece múltiples beneficios potenciales a los países en desarrollo y transición la excesiva dependencia en las tecnologías digitales de la información y las comunicaciones avanzadas acarrea, al mismo tiempo, el peligro real de que se produzca una brecha digital creciente entre las naciones, así como dentro de las mismas. (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 23).

O entendimento registrado pelo documento *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria* destaca a exclusão digital em detrimento da exclusão social, e oculta o fato de que a primeira aprofunda a segunda, que já é imensurável nos países Latinos Americanos, e que ambas são resultantes do processo de acumulação do Estado capitalista.

A incidência da “brecha digital” se manifesta no seio da classe trabalhadora que além de não ter condições de ter acesso às novas tecnologias ainda tem sua força de trabalho desvaloriza pelo capital através delas. É no contexto da produção capitalista que em nível mundial a exclusão digital divide os países em

industrializados e periféricos, tomando como base sua capacidade de usar, produzir e comercializar conhecimentos tecnológicos; e no âmbito nacional os países periféricos, ávidos pela importação tecnológica fetichizada, vivenciam o aprofundamento do nível de exclusão social dos grupos menos favorecidos da sociedade – negros, mulheres, idosos, população rural, famílias de baixa renda, etc.

Sem expor a posição do Banco Mundial, em relação à exclusão digital, o documento *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria*, segue ressaltando a importância das novas tecnologias no cenário político e econômico dos países latinos e demarcando que os principais atores e as novas instituições no mercado de educação superior são as: “i) universidades virtuales; ii) universidades de franquicia; iii) universidades corporativas; iv) firmas de medios de comunicación, bibliotecas, museos y otras instituciones; e v) intermediarios académico” (BANCO MUNDIAL, 2003, p.38).

Para ratificar essa posição, afirma que: “La hegemonía de las instituciones terciarias clásicas, en especial las universidades, ha sido definitivamente impugnada”. A publicação *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria* não apenas ratifica o que já havia sido colocado pelo documento de 1995, como também ressalta que “la diferenciación institucional se acelerará todavía más y producirá una mayor variedad de configuraciones y modelos institucionales” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 48).

Todavia, essa publicação ressalta que a universidade é um centro avançado de produção acadêmica que seguirá existindo e realizando pesquisas de alto nível, que as novas instituições de ensino superior não poderão realizar porque tem como foco o ensino. Adverte ainda que as universidades precisam passar por transformações que tenham como base a dinâmica do mercado capitalista e o cenário das novas tecnologias de informação e comunicação.

Sin embargo, en cualquier panorama del que se trate, las universidades tradicionales seguirán desempeñando un papel muy importante tanto en los países industrializados como en los países en desarrollo, sobre todo en lo que concierne a formación e investigación avanzadas, pero sin duda tendrán que sufrir transformaciones significativas instadas por la aplicación de las nuevas tecnologías educativas y la presión de las fuerzas del mercado (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 48).

Para o Banco Mundial, a diversificação das instituições de ensino superior está diretamente relacionada ao fortalecimento e crescimento das instituições privadas, cuja lógica de operação está baseada na eficiência e na eficácia dos seus

resultados, dignos de serem imitados. O padrão para avaliar as instituições públicas são os critérios de inovação e modernização utilizados pelas instituições privadas como mostra o documento publicado pelo Banco.

En muchas partes del mundo la competencia cada vez mayor que imponen las instituciones privadas ha producido una diversidad de alternativas para los estudiantes y ha servido como un poderoso incentivo para que las universidades públicas emprendan innovaciones y se modernicen (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 83).

Ao recomendar a diversificação das instituições de ensino superior nos sistemas de ensino dos Estados periféricos, o Banco Mundial destacou duas ações que cabem aos governos encaminhar nos seus sistemas de ensino. A primeira enfatiza que a expansão quantitativa das instituições não pode prejudicar a qualidade do ensino. Para evitar essa situação os mentores do Banco determinam que os países periféricos aprofundem a diferenciação entre as instituições. Nesse sentido, cada instituição deve ter objetivos específicos diferenciados, focando diferentes nichos da imensa demanda de ensino superior.

Para lograr la expansión cuantitativa sin sacrificar la calidad, los países deben procurar diferenciar más entre varios tipos de instituciones, alentando la contribución de instituciones públicas y privadas, grandes y pequeñas, universitarias y no universitarias, de programas de duración corta y mediana, de instituciones de humanidades y tecnología, de entidades de investigación, de programas en campus o a distancia, y así sucesivamente (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 98).

Penso que a diferenciação das instituições de ensino superior não representa uma questão de qualidade, antes aprofunda a desigualdade na formação, na medida em que se cria uma instituição dual. Quem vai estudar nas grandes instituições, nas universidades que fazem pesquisa de ponta, nos melhores programas de investigação certamente não são os trabalhadores nem seus filhos.

Esses que formam a grande massa serão encaminhados pelas determinações do capital e pelas suas condições objetivas para as instituições não universitárias, que priorizam o ensino em detrimento da pesquisa, para os cursos sequenciais, tecnológicos e a distância cuja marca é o aligeiramento.

A segunda ação comissionada aos governos dos Estados periféricos evidencia o interesse do Banco Mundial em fortalecer a relação orgânica entre Estado e Capital no âmbito educacional, referendando o que já estava dito no documento de 1995. A posição da publicação do Banco Mundial (2003) aponta a necessidade do apoio do Estado aos investimentos capitalistas. De acordo com a referida publicação: o Estado não deve sufocar, mas endossar a inovação tanto nas

instituições públicas como nas privadas; no âmbito das normas que autorizam a criação de novas instituições de ensino, a recomendação do Banco Mundial é de que as mesmas estejam pautadas em requisitos mínimos, inclusive de qualidade, a fim de não obstruir as forças do mercado na área educacional.

La segunda responsabilidad más importante de los gobiernos es la creación de un marco regulatorio que respalde y no sofoque la innovación en las instituciones públicas, así como las iniciativas del sector privado de ampliar el acceso a una educación terciaria de buena calidad. Las normas para el establecimiento de nuevas instituciones, incluidas las privadas y las virtuales, deben restringirse a requisitos mínimos de calidad y no deben constituir barreras para el acceso al mercado (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 100).

Ficou claro que a questão não era a qualidade de ensino quando foi efetivada a expansão das instituições privadas e de cursos através da EaD. A exigência de requisitos mínimos de qualidade e da anulação de qualquer critério que pudesse representar barreiras para a inserção desses segmentos educacionais no mercado é a evidência de que a atual fase da EaD é uma política do Estado na relação orgânica com o capital. Qualidade, neste contexto, é uma retórica que remete às estratégias de marketing dos operadores, cujo capital está investido na área da educação.

A posição do documento é de resguardar os interesses das instituições privadas e de ensino a distância. As instituições de ensino a distância, no cenário da sociedade do conhecimento representam uma alternativa extremamente viável para a crise do sistema educacional dos países periféricos no entendimento dos tecnocratas do Banco Mundial.

Para o Banco Mundial, o ensino superior tem um papel importante no desenvolvimento econômico dos Estados periféricos, é a visão de educação como capital humano. Educação que forma mão de obra, que capacita para o mercado e que cria oportunidades de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Nesse sentido, os ideólogos do Banco Mundial afirmam que se esses sistemas de ensino seguirem operando a partir do modelo tradicional de universidade, representarão apenas ônus para tais Estados que necessitam implementar o ajuste econômico receitado pelo Consenso de Washington.

Nesse contexto a EaD, como uma das possibilidades de diversificação do ensino superior é recomendada pelo Banco Mundial (2003) nos seguintes termos: “La educación a distancia y las universidades abiertas representan nuevos vehículos

para aumentar la cobertura y facilitar el acceso a la educación terciaria” (BANCO MUNDIAL, 2003, p.105).

Essa publicação faz um destaque em relação ao êxito da EaD, ressaltando sua condição de modalidade emergente e seu nível de aceitação institucional nos sistemas de ensino dos Estados periféricos. Trata a EaD a partir da visão de Banco e relaciona a probabilidade de êxito dessa modalidade de ensino com a elaboração de um plano comercial realista e de conjunto de regulamentos adequado à dinâmica do mercado.

La Educación a Distancia y las universidades abiertas (...) Como en el caso de cualquier institución emergente, sea con ánimo de lucro o sin éste, se deberá tener no solamente un plan comercial realista, sino también un marco regulatorio apropiado y una aceptación institucional para mejorar la probabilidad de éxito (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 105).

Esses documentos são evidências da política do Banco Mundial em conceber a educação como mercadoria, como comércio, e a atividade empresarial se expressa pelo incentivo aos empresários do ensino privado, assim como pela aproximação com os interesses dos grupos ligados à EaD que apostam nessa modalidade de ensino como possibilidade de maximizar lucros. (SILVA, 2002)

O Banco Mundial explicitamente formulou políticas de educação antidemocráticas e anti-sociais desconsiderando, as múltiplas realidades nacionais e culturais, contribuindo com a expansão massiva de EaD para atender uma demanda de estudantes excluídos digitalmente e trata como uma equação matemática as questões educacionais referentes a diversificação de cursos e aumento de matrículas no ensino superior. A posição desses documentos elaborados pelo Banco Mundial endossa uma proposta de educação de natureza privatista e discriminatória.

Nesse contexto a EaD, como modalidade de ensino, foi implementada pelo mercado e pelos organismos gestores do sistema de ensino brasileiro, como uma política pública de qualificação instantânea, principalmente para o estudante pobre e trabalhador.

3.3 A reforma universitária: o último nó da trama que consolidou a EaD no ensino superior.

As mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas no final do século XX, determinadas pelo processo de mundialização do capital e pela reforma do Estado, no campo educacional implicaram em políticas e reformas que redimensionaram o papel das universidades públicas, obrigando essas instituições a assumirem novas finalidades, em face dos parâmetros de ciência, conhecimento e inovação tecnológica impostos pela ideologia neoliberal.

A dinâmica do cenário acima exposto resultou no projeto de reforma da universidade pública, que já transformou sua identidade histórica através da ação do Estado na sua relação orgânica com o capital. No âmbito das IES privadas as mudanças aludidas provocaram sua expansão e consolidação. Essa trama, cujo *locus* de realização é o mercado, fez a universidade migrar de um perfil acadêmico, que encara a educação superior como direito social e dever do Estado, para um perfil economicista, pautado na lógica privada.

Pautada no perfil economicista a universidade passou a conviver com um modelo de gestão cuja base está nos seguintes princípios: flexibilidade e empreendedorismo na gestão, inovação e empregabilidade na proposta de formação. Em busca da eficiência, o Estado neoliberal reestruturou o *modus operandis* da universidade tomando como base princípios estranhos ao campo científico.

A mudança de perfil da universidade pública foi a resposta do Estado e do capital às exigências da nova lógica econômica estabelecida pela mundialização do capital que impõe novas relações de poder, de produção e de utilização do conhecimento. Nesse sentido, a ideologia da sociedade do conhecimento centralizou a universidade por ser esta um *locus* importante na produção e difusão do conhecimento.

A reforma da universidade, assim como foi com a reforma dos Estados periféricos, foi construída a partir do protagonismo dos organismos internacionais, onde já destaquei os estudos e diagnósticos feitos pelo Banco Mundial, que resultaram numa espécie de cartilha que foi seguida e concretizada nos diferentes

países da América Latina, ressalvadas as especificidades de seus sistemas de ensino.

Essa orientação generalizada traduzida em políticas, projetos e ações foi encaminhada na seguinte direção: a) maior articulação entre a universidade e o setor produtivo; b) expansão do acesso; c) racionalização na utilização dos recursos públicos d) avaliação centrada nos resultados; e) implantação da gestão estratégica e empreendedora f) diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES), dos programas e dos cursos; g) expansão de IES privadas; h) reorganização curricular (BANCO MUNDIAL, 1995).

No Brasil, essas ações foram implantadas com sistematicidade a partir de 1990, momento em que o Estado brasileiro começou a ser reformado a fim de atender a lógica privatizante imposta pelo neoliberalismo. No bojo dessa reforma, no âmbito dos serviços não exclusivos do Estado, a universidade pública foi ridicularizada pelos ideólogos da reforma, sob a acusação de não ser capaz de absorver a crescente demanda por ensino superior e não preparar os universitários adequadamente para o mercado.

Com esses argumentos, as ações do projeto da reforma universitária foram sendo implantadas e implicaram no desmonte da universidade pública na medida em que viabilizou um processo de massificação e mercantilização da educação, que contribuiu para sua migração “(...) da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (GENTILLI, 1998, p. 19).

O projeto de educação superior do Banco Mundial, articulado a um conjunto de condicionalidades (empréstimos e orientações) de interesse dos governos, encontrou fortes aliados em algumas frações da classe dominante no Brasil (especialmente a camada empresarial, política e de serviços) e no meio acadêmico, o que resultou na difusão das “recomendações” contidas nos seus diagnósticos. Estas foram formalmente incorporadas nos documentos oficiais, a exemplo da atual LDB, e são propagadas e impostas pelo Ministério da Educação – MEC e Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT.

A reforma do Estado e a aplicação das “recomendações” do Banco Mundial na área educacional, que culmina com a proposta da reforma universitária no Brasil, ficam evidentes nas ações dos governos eleitos a partir da década de

1990. Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994) são os primeiros governantes a viabilizarem as condições político-estruturais objetivas na direção do projeto neoliberal de reforma do ensino superior.

Um mapeamento, desse momento conjuntural, mostrou que durante a gestão desses governos foram várias as ações que demarcaram a reestruturação da política de educação superior no país. A começar pelo Programa Setorial de Ação de 1991 – 1995 que representou a primeira fase do projeto neoliberal de educação superior, sobretudo pelas noções de equidade, eficiência e competitividade de educação que veiculava. O tom do discurso privatista, desde Fernando Collor de Mello, sempre exaltou a superioridade do setor privado sobre o público, ao mesmo tempo em que atribuiu ao mercado características de impulsionador do crescimento econômico.

A ideia central do documento foi o engajamento desse nível de ensino na lógica da economia globalizada, o que significou a criação de mecanismos que levaram o setor educacional a adotar os mesmos critérios utilizados pelo mercado na circulação de mercadoria. Nesse sentido, foram encaminhados vários projetos ao Congresso Nacional, aprovadas várias leis e tomadas medidas no sentido de reduzir a autonomia da universidade, revisar seu financiamento e desregulamentar os direitos dos trabalhadores em educação.

Itamar Franco, após o *impeachment* de Collor de Melo, deu prosseguimento às ações de adequação da política de educação superior à mundialização do capital. Destaca-se, no seu governo, a organização das primeiras discussões para elaboração do Plano Decenal de Educação para todos, aprovado no governo Fernando Henrique, e que foi de fundamental importância no projeto neoliberal de educação no Brasil; a aprovação da Lei n.º 8.958/94 que dispõe sobre as relações entre as instituições de ensino superior e as fundações de apoio; a assinatura de um protocolo de intenções entre MEC e Ministério das Comunicações com vistas à criação de um sistema nacional de EaD no Brasil, denominado Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (Brasilead) formado por 54 instituições de ensino superior públicas; a extinção do Conselho Federal de Educação e criação do Conselho Nacional de Educação, ampliando os poderes do MEC para a criação e funcionamento de novos cursos de nível superior; e o acirramento em torno da elaboração da nova LDB.

Essas ações foram os resultados das recomendações do Banco Mundial alinhado com outros organismos internacionais (BID, FMI, UNESCO, OCDE) assim como da correlação de forças entre as diferentes frações de classes da sociedade brasileira. Representaram o início da reconfiguração da política de educação superior no conjunto das políticas neoliberais, marcada pelo protagonismo dos aparelhos de Estado (destaque para o MEC, mas não só ele) que viabilizaram a abertura de novos caminhos para a exploração capitalista e para a redução do orçamento do Estado no setor educacional, onde a EaD foi apresentada como um novo nicho de mercado.

Esse cenário de encaminhamento da reforma da universidade tornou-se mais evidente e sistemático nos oito anos de mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). Esta constatação foi feita com base na quantidade de legislação que foi aprovada no sentido de dar suporte legal à racionalidade neoliberal no campo educacional.

Ações como Programa de governo Mãos à Obra Brasil (1995 – 1998); Planejamento Político-Estratégico do MEC (1995 – 1998); promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96; aprovação da Lei n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001 que cria o Plano Nacional de Educação; publicação do Decreto n.º 2.207, de 15 de abril de 1997 que inclui os centros universitários e institutos superiores na composição do sistema federal de ensino superior; Publicação do Decreto n.º 3.276/99 sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; elaboração do projeto de Lei de Inovação Tecnológica; dentre outros, indicam que o governo Cardoso, no contexto da reforma do Estado, elegeu como estratégia de fundamentação da política de educação superior a orientação massificadora e mercantilista do Banco Mundial.

O resultado desse conjunto de ações na concepção e organização da educação superior foi: redução drástica de recursos para universidades públicas; incentivo à diversificação das fontes de financiamento; redução da autonomia universitária; incentivo à diferenciação institucional com ênfase no ensino; expansão do acesso a nível superior de ensino, sobretudo via IES privadas; incentivo às parcerias entre a universidade e a indústria; implantação de sistema de avaliação baseado no “Provão” que promoveu os rankings institucionais e por curso; certa facilitação nos processos de autorização e credenciamento de instituições e

reconhecimento de cursos; expansão de cursos por meio do sistema de educação à distância.

Na análise da legislação para a educação superior na modalidade a distância no governo FHC é imprescindível fazer referência ao Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172/01, pois é nessa lei que a EaD está associada à oferta de ensino para os seguimentos populacionais mais pauperizados. Esse governo criou ainda a Universidade Virtual Pública do Brasil através da Unirede, que é um consórcio de instituições públicas de todo o país criado oficialmente em 2002 com o propósito de ofertar cursos de EaD pago nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada (Brasília, 2000).

Outra importante referência do MEC no sentido de elaborar um arcabouço jurídico-político de fundamentação da política de EaD no governo Fernando Henrique foi a criação do Programa Sociedade da Informação através do Decreto n.º 3.294/99. Um fruto desse Programa foi a elaboração do ‘Livro verde’ organizado por Tadao Takahashi em 2000. No capítulo “Educação na sociedade da Informação” ressalta que a capacidade de um país periférico como o Brasil de absorver novas tecnologias e de colocá-las em aplicação é tão mais importante do que a capacidade de gerar essas tecnologias como acontece nos países centrais, particularmente nos Estados Unidos (Brasil, 2000).

Como ação de fortalecimento a essas políticas públicas estatais o Governo Fernando Henrique ampliou o processo de privatização, terceirização e limitação orçamentária das universidades públicas brasileiras, empurrando-as cada vez mais para a busca de financiamento no mercado através das pesquisas por encomenda e das fundações, enquanto abriu caminho para o crescente empresariamento da educação superior privada, favorecendo ainda mais o “mercado” da EaD.

Uma vez consolidada a reforma do Estado brasileiro, a partir das diretrizes neoliberais encaminhada a consequente reforma da universidade nos governos Collor, Itamar e Fernando Henrique, o governo Lula (2003-2010) encarregou-se de legitimar os princípios mercantilistas de educação já em curso em nome de um pacto social, afinal a figura pública de Lula foi projetada como se o povo estivesse no poder. Em 2005, Roberto Leher fez uma síntese bastante precisa do que viria a acontecer. É isso que estamos vivendo hoje, pós- governo Lula.

A partir de um tripé constituído pelo Banco Mundial, pelo próprio governo Lula da Silva e por uma ONG francesa, ORUS, dirigida por Edgar Morin, está sendo erigido um falso consenso que poderá redefinir profundamente a universidade brasileira e quiçá de diversos países latino-americanos, representando a vitória de um projeto asperamente combatido por sindicatos, estudantes, reitores, entidades científicas, fóruns de educadores e partidos, no curso da última década: a conexão com o mercado e, mais amplamente, a conversão da educação em um mercado (ADUNICAMP, 2005, p.1).

O grande final já estava traçado, no “glorioso começo”, através do Programa de governo 2002, Coligação Lula Presidente, que destacou as dimensões territoriais do país e a desigualdade no acesso à educação como justificativa para a adoção da EaD principalmente para a formação e para a ampliação do número de vagas nas IES públicas (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002).

O Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foi o ponto de partida da reforma da educação superior no governo Lula da Silva.

Naquela ocasião, o Ministro da Educação, Cristovam Buarque, ao criar o GTI estabeleceu sua composição que contou com a representação da Casa Civil, da Secretaria-Geral da Presidência da República, dos Ministérios da Educação, do Planejamento, Fazenda e da Ciência e Tecnologia. No total 12 membros, 2 de cada órgão representado, participaram do GTI.

O relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho foi intitulado “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira” (BRASIL, 2003). O texto destacou a situação de crise da educação superior brasileira. Anulou qualquer relação dessa crise com as contradições e crises engendradas pelo modo de produção capitalista. Atribuiu o problema à crise fiscal do Estado com base numa análise descontextualizada e superficial. Demonstrou que a crise que atingia principalmente as instituições públicas federais, já alcançava também as instituições privadas, que a despeito da expansão dos últimos anos encontravam-se ameaçadas pela falta de credibilidade das suas certificações e pelo crescente índice de inadimplência.

Em seguida, apontou as políticas e ações que reverteriam esse quadro: 1) maior dedicação docente à sala de aula 2) número maior de alunos por turma; 3) utilização da educação superior à distância; e 4) autonomia e financiamento. A

diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas federais foi enfaticamente sugerida nesse documento. O debate girou em torno da autonomia financeira, no que diz respeito ao seu autofinanciamento.

A pressão dos organismos internacionais e dos empresários brasileiros pela abertura do setor educacional no Brasil, no sentido da sua ampliação privada e da sua tecnologização via EaD, foi o bastante para o MEC, sob a batuta de Cristovam Buarque, implementar as bases delineadas por esse documento que foram retomadas e aprofundadas pelo Ministro da educação Tarso Genro em 2004 na continuidade da reforma universitária.

A nomeação do Ministro Tarso Genro deu ao MEC a aparência de que esse aparelho do Estado buscava a consolidação de um novo pacto nacional com ênfase na conciliação de projetos antagônicos na área educacional, como se fosse possível a humanização no capitalismo. Para isso o ministro nomeou como secretário-executivo do MEC Fernando Haddad, que tem o seguinte histórico: ex-assessor especial do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Coordenador da elaboração do Projeto de Lei sobre as Parcerias Público-Privadas. Esse quadro é indicativo dos rumos que a reforma do ensino superior tomaria: estreitamento das fronteiras entre o público e privado e aprofundamento do conceito de público não-estatal (LIMA, 2007).

Tal era a prioridade que em menos de um mês após sua posse, que se deu em 23 de janeiro de 2004, Tarso Genro instalou o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior (Geres) com a seguinte missão: elaborar um pré-projeto de reformulação da universidade brasileira – embora esse processo já estivesse acontecendo desde o governo Collor. A presidência do Geres ficou com Fernando Haddad e todos os outros membros do Grupo também faziam parte da superestrutura jurídico-político-econômica do Estado.

Em agosto de 2004, o Geres apresentou o resultado do seu trabalho através do documento “Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior” (Brasília, 2004). Dentre as inúmeras propostas feitas pelo Geres destacam-se as seguintes: descaracterização da educação como um bem público, diversificação das fontes de financiamento da universidade, criação do Sinaes/Enade, criação do Programa Universidade Para Todos (ProUni), ampliação da política de educação superior a distância, manutenção da GED, regulamentações

das fundações de direito privado, desoneração fiscal para as instituições privadas e captação de recursos privados para financiar as atividades das instituições públicas.

Essas propostas, que na verdade representam uma síntese de todos os decretos, medidas provisórias e leis encaminhadas pelo governo federal nos dois primeiros anos do Governo Lula da Silva e nos governos anteriores, constituíram a primeira versão do anteprojeto de lei da reforma universitária. Vale ressaltar que o anteprojeto de lei da reforma universitária apresentada pelo governo em dezembro de 2004 já ganhou quatro versões em tramitação no Congresso Nacional, todas rebatidas pelo Andes-SN, coletivo dos docentes das IES públicas, assim como pelos movimentos sociais em defesa da educação pública e gratuita como um direito dos trabalhadores e de seus filhos. Essas entidades têm partido diuturnamente para o enfretamento das propostas desses governos, formuladas no sentido da desconstrução das universidades públicas.

Por outro lado, embora os projetos, planos e programas encaminhados pelo governo estejam contemplando (no sentido mesmo de premiar) a iniciativa privada, os proprietários e mantenedores das IES particulares, não satisfeitos com as regras da “premiação”, também se mobilizam através de suas entidades representativas. Esse embate é representativo do acirramento das classes em torno das questões referentes à reforma da universidade em geral e em particular à consolidação da EaD como modalidade de ensino que atende aos interesses do capital transnacional.

O texto da última versão foi apresentado pelo executivo ao Congresso Nacional por meio do PL 7200/2006 e no processo de tramitação já recebeu 368 emendas dos parlamentares dos mais diversos partidos, fato que, cada vez mais, o distancia do projeto de universidade pública construído pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e materializado no Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira.

Antes de enviar a quarta versão do anteprojeto ao Congresso Nacional, o executivo editou o Decreto N.º 5.773, de maio de 2006, com base na terceira versão, que ficou conhecido como Decreto-ponte, cuja finalidade foi antecipar a vigência das modificações até que a nova lei seja aprovada. Com efeito, a reforma da universidade já está consolidada.

A análise das quatro versões do anteprojeto de lei da reforma do ensino superior evidenciou que as alterações sofridas em cada uma das versões não

alteram substantivamente os termos do projeto original começado em 2003 com Cristovão Buarque, ao contrário, aprofunda-os. A tônica dos textos dos anteprojetos analisados fundamenta-se na visão de educação como negócio e não como direito social; incentiva a crescente desresponsabilização do Estado por esse nível de ensino; baseia-se no modelo de universidade como organização empresarial; recomenda abertura da área educacional para o capital estrangeiro. Com base nesses pressupostos o caminho foi aberto para os textos das diferentes versões centrarem a EaD como a estratégia mais viável de ampliação de oferta de vagas no ensino superior.

As medidas implementadas pelo governo FHC e Lula da Silva são bastante fiéis às “recomendações” do Banco Mundial expressas no documento *La enseñanza superior* (1995), como: incentivo a diferenciação das IES e a expansão das IES privadas; criação de programas de EaD; intensificação da diversificação de cursos e programas, adoção de financiamento estatal atrelado a critérios e metas de desempenho; incentivo aos programas de pesquisa que articulam indústria e universidade; acesso de grupos minoritários à educação superior.

No que diz respeito ao documento de 2003, *Construir sociedades del conocimiento*, o diagnóstico e a política educacional do governo Lula da Silva coincide também com várias de suas indicações, tais como: o ideal de que o acesso a esse nível de ensino melhora as oportunidades de emprego e renda, contribuindo para reduzir as desigualdades sociais; a compreensão de que a diversificação das IES é fundamental para atender a interesses diversos; incentivo ao surgimento de IES, cursos e programas virtuais; a implementação de sistemas de avaliação; a adoção de gestão mais profissional, gerencial e estratégica para o atingimento de metas.

Concretamente, a universidade pública já expressa uma nova configuração. Seu *modus operandis*, efetivamente não é o mesmo que a caracterizou como uma universidade de excelência, no auge da sua elitização. Escondido no argumento da necessidade de atender a alta demanda da classe trabalhadora por ensino superior o Estado articulado com o capital desmontou a universidade pública e ofereceu uma instituição comprometida com o mercado e com uma formação altamente precarizada.

Penso que a reforma universitária está implantada através das medidas já aprovadas e em vigor. Dentre elas destaco o SINAES, a Lei de Inovação

Tecnológica, o PROUNI, as parcerias público-privadas, e a ampliação da política de EaD, cuja análise é objeto dessa pesquisa.

A primeira lei que compõe a reforma universitária em curso é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – que foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Tem o seguinte objetivo - avaliar as instituições de ensino superior; os cursos de graduação e o desempenho dos estudantes.

A avaliação feita pelo SINAES tem o objetivo de regular e ajustar a educação superior brasileira aos critérios quantitativos e competitivos estabelecidos nos documentos dos organismos internacionais usados para formatar a reforma universitária.

De maneira geral o SINAES é um grande equívoco. No âmbito das IFES públicas o resultado das suas avaliações não tem servido para reorganizar qualitativamente a gestão e o trabalho pedagógico. No âmbito das IES privadas sua regulação é flexível e complacente. Uma IES privada dificilmente será fechada ou sancionada duramente, a não ser que sua mantenedora seja composta por um grupo de débeis. No caso do capitalista, sua figura está associada ao perfil do esperto, do articulado e não do estúpido, além disso, no Brasil sempre se tem uma “alternativa” para situações como essas.

Antes de qualquer coisa, o SINAES através de uma única prova aplicada em todo o território nacional, compulsoriamente, sem considerar os brasis do Brasil tem servido apenas para ranquear as IES públicas e privadas, servindo de conteúdo para os marqueteiros das IES privadas promoverem o nome e os cursos dessas instituições.

Na sequência da implantação da reforma universitária no dia 10 de setembro de 2004, foi editada a Medida Provisória (MP) nº 213 que instituiu o Programa Universidade para Todos. Logo em seguida, o Decreto nº 5.245, de 18 de outubro de 2004, regulamentou a MP e a Portaria nº 3.268, de 19 de outubro de 2004, estabeleceu os procedimentos para adesão das Instituições Privadas de Educação Superior ao PROUNI. Em 13 de janeiro de 2005, o Programa foi transformado em lei – Lei nº 11.096/05.

O PROUNI atende estudantes carentes oferecendo bolsas integrais e parciais (25% e 50%). Essas bolsas de estudo são na prática vagas ociosas das universidades privadas que o Estado compra a peso de ouro. O pagamento é feito através da isenção de parcela dos seus impostos: Imposto de Renda de Pessoa

Jurídica (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (CONFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

Considerando que a carga tributária do Brasil é uma das mais altas do mundo, essas instituições podem reservar quase 10% de suas vagas para bolsas integrais e parciais e que não terão nenhum controle do Estado sobre a qualidade da formação dos alunos contemplados, o negócio é um presentão para os capitalistas do ramo educacional.

O PROUNI significa transferência de recursos públicos para a iniciativa privada que dessa forma garante sua margem de lucro e supera a inadimplência que ronda sua contabilidade em função dos altos preços das suas mensalidades. Se esses recursos (perda de arrecadação de impostos) estimado em 800 milhões pelo ANDES-SN fossem direcionados às universidades públicas certamente novos professores poderiam ser efetivados e novas vagas nos cursos de graduação das universidades públicas seriam criadas.

As vagas criadas nos cursos de graduação pelo PROUNI não representam um ganho para a classe trabalhadora. As IES onde essas vagas são disponibilizadas não têm compromisso com as questões que afligem a população de baixa renda. Nenhum tipo de assistência estudantil é oferecido. O único benefício alcançado são aulas e uma formação técnica voltada para as necessidades do mercado.

Outra medida já em vigor na universidade é a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, conhecida como Lei de Inovação Tecnológica que “dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências”. Essa Lei transforma as universidades em oficina, laboratório das empresas. A inovação que deveria ser feita nas grandes empresas passa a ser feita na universidade sob encomenda das empresas.

O artigo 8º, inciso §2º sinaliza a possibilidade de remuneração para os professores pesquisadores engajados em pesquisas inovadoras de interesse das grandes empresas. Esses profissionais confrontados com baixos salários e péssimas condições de trabalho são seduzidos a adotarem uma postura de empreendedores em detrimento da função de professor/educador para a qual foram preparados, inclusive com fundos públicos. “Os benefícios dessas atividades acabam privilegiando poucos e pequenos grupos, cujo foco de trabalho está dirigido

para as atividades que as empresas consideram de seu interesse” (ANDES, 2004, p. 45).

Na prática, a referida lei significa mais repasse de recursos públicos para o setor empresarial. A universidade submetida aos mecanismos da Lei de Inovação Tecnológica deixa de fazer pesquisas que possam atender as comunidades em seu entorno e a sociedade em geral para dedicar-se a projetos que agregarão novas tecnologias no ciclo produtivo das empresas, tornando-as mais competitivas no mercado.

A reforma universitária privatista implementada pelos ideólogos neoliberais no Brasil conta também com as parcerias público-privadas regulamentadas pela Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Em linhas gerais, essa Lei “é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa” (artigo 2º).

A própria lei se encarrega de conceituar cada tipo de concessão. A concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas com a contraprestação pecuniária do ente público e, adicional de tarifa a ser cobrada dos usuários pelo parceiro privado. A concessão administrativa é o contrato para a prestação de serviço, sendo a Administração Pública a usuária direta ou indireta, mesmo que ocorra execução de obra ou fornecimento e instalação de bens. Através dessas formas de concessões os serviços públicos como educação, saúde e cultura estão sendo explorados por ‘parceiros’ privados através de atividades-meio de gestão e de suporte para que o Estado realize a atividade-fim.

Na prática, a parceria público-privada é uma distribuição de privilégios. Nessa parceria o papel do Estado é de pagador, de fomentador de empreendimentos privados. Ao parceiro privado cabe cobrar tarifas por prestação de serviços que o Estado deveria realizar e, além disso, ainda recebe remuneração do Estado, por obras e serviços prestados.

Depois de abordar essas leis que representam a reforma universitária já em curso, aponto a EaD como o mais expressivo mecanismo criado por essa reforma, no que diz respeito a ampliação de vagas. Ressalto ainda que a EaD ganhou toda essa projeção em função do fetichismo tecnológico e da ideologia do progresso técnico utilizados pelo Estado e pelo capital na construção da ideia de uma proposta de educação moderna e democrática ao alcance de todos.

A projeção da EaD foi uma “jogada de mestre” dos ideólogos do Estado no processo de reforma do *modus operandis* da universidade, pois ela influenciou a desregulamentação do ensino superior e a sua colocação no mercado, além da diversificação das IES, dos cursos e das metodologias de ensino. A EaD, mediada pelas novas tecnologias, atraiu definitivamente, o mercado da educação às multinacionais e aos governos que importam e exportam essa modalidade de educação atentos à possibilidade de lucro com esse mercado emergente de serviço.

Com a aprovação da atual LDB e das legislações, já citadas, referente à educação superior foi aberto, dentre outras possibilidades de ampliação do acesso ao ensino superior, o caminho para a afirmação da EaD, cuja implantação e fortalecimento estão defendidos nos documentos do Banco Mundial como extremamente viável.

No âmbito do governo Lula da Silva, o art. 5º do PL 7200/06 que tramita no Congresso Nacional confere relevante ênfase à EaD, abrindo tal possibilidade para todos os cursos superiores, da graduação à pós-graduação *stricto sensu*, atribuindo-lhe, pois, status equivalente à educação presencial em todas as situações, bastando a instituição ser credenciada pelo MEC para ministrá-la. Na graduação, destaca-se a estratégia de implementação de ações em EaD para a formação de docentes a título de atender à demanda por qualificação dos professores das redes estaduais e municipais.

Independente da aprovação dos quatro projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional, de Collor a Lula foi criado um conjunto de instrumentos legais que implantou para as classes populares, uma sub-educação de nível superior, que poderia ser caracterizada como um pós-médio ou ensino compensatório, reforçando e ampliando o mercado para as instituições privadas que vendem cursos rápidos e baratos.

Respalda pelo arcabouço jurídico produzido pelo Estado capitalista, a EaD é exposta no mercado, que além das instituições particulares é formado também pelas próprias instituições públicas de ensino, como um avanço tecnológico natural (fetichismo tecnológico), um mito moderno (ideologia do progresso técnico) e revitalizador da vida em sociedade (nova sociabilidade capitalista).

O conjunto dos instrumentos jurídicos do Estado respalda também as iniciativas das organizações privadas que vão ao mercado, como sujeitos articuladores da concorrência imanente ao capitalismo, oferecer vantagens

educacionais respaldadas na legislação. Fetichizam as novas tecnologias que mediam a EaD e a expõem no mercado onde os compradores/consumidores (os alunos) adquirem a mercadoria (curso) que lhes é possível obter.

Ao contrário dos países de primeiro mundo onde as novas tecnologias da informação e da comunicação são utilizadas para potencializar os processos pedagógicos já difundidos, no Brasil as novas tecnologias aparecem reduzidas como EaD (Barreto, 2004) e são entendidas como substituição pedagógicas das tecnologias²² de uso presencial como – quadro, giz, livros, etc.

Ficou evidente até aqui que, no amplo conjunto da reforma do Estado e em particular da reforma universitária protagonizada pelos governos já citados, ou talvez seja melhor dizer, da reforma imposta pelo capitalismo central e consentida pelos Estados periféricos, a EaD como modalidade de ensino sintonizada com a sociabilidade capitalista ocupou papel de destaque nos postulados das políticas públicas direcionadas ao ensino superior, bem diferente da posição marginal que teve até o final da década de 80.

Diante do que foi explicitado, é preciso ratificar que a educação superior é um direito de todos e dever do Estado, não é um bem econômico de caráter privado. Há que se reformar a universidade para desnuda-lá do seu caráter elitista e segregacionista. Entretanto, é preciso que as bases de sua reforma sejam elaboradas numa real discussão com os diversos segmentos da sociedade e não a partir das cartilhas elaboradas e impostas pelos organismos internacionais.

Considerando que há um Projeto de Lei em tramitação e que parte da reforma universitária já está implantada, quais os encaminhamentos que devem fazer parte da nossa posição de resistência, de enfrentamento das práticas neoliberais na área educacional e da defesa da universidade como um direito de todos? A esse respeito Leher (2003) se posiciona centralizando o coletivo daqueles que verdadeiramente têm um compromisso com a universidade pública de qualidade, no sentido de construir uma posição de enfrentamento que possa fazer neutralizar a reforma burguesa em curso na universidade.

Diante dessa ofensiva sem precedentes contra o ensino público, reitores, colegiados acadêmicos, sindicatos, professores, pesquisadores, técnicos e administrativos e, sem dúvida, os estudantes, terão de criar espaços democráticos de discussão para construir e difundir na sociedade uma

²² O termo tecnologia neste caso está sendo usado no seu sentido *lato*, ou seja, é tudo aquilo que o ser humano inventou para ampliar sua ação sobre a natureza.

agenda de reforma verdadeira das universidades brasileiras. Questões como: estratégias de universalização, autonomia, democracia, controle social das instituições privadas, articulação ensino-pesquisa, financiamento público das instituições estatais, condições de trabalho dos trabalhadores da educação, assistência estudantil, democratização efetiva dos órgãos de fomento a C&T, colonialidade do saber, integração com os países periféricos e centrais, criação de um espaço universitário latino-americano, patentes e propriedade intelectual, entre tantos outros que vêm sendo demandados pela maioria da sociedade brasileira (LEHER, 2003, p.5).

4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A reforma do Estado no Brasil, as recomendações do Banco Mundial de adoção da EaD para a América Latina e a aplicação dessa recomendação no Brasil formam o cenário estrutural que determinou a particularidade da projeção da ideologia do progresso técnico, da sociabilidade capitalista mediada pelas novas tecnologias e do fetichismo tecnológico incorporados na redefinição das políticas educacionais no sistema de ensino superior do Brasil.

Esse projeto capitalista de ajuste do Estado e da consequente redefinição das políticas educacionais no Brasil ratifica a articulação orgânica entre Estado e capital na implementação de políticas públicas de oferta de EaD, e não de resposta a real demanda por ensino superior.

Nesse capítulo abordo a trajetória da EaD no contexto da particularidade do cenário educacional do Brasil, considerando sua condição de Estado periférico. Encaminho a discussão das políticas públicas de EaD e de sua repercussão no ideário pedagógico brasileiro, partindo do pressuposto de que a expansão massiva dessa modalidade de ensino, que foi intensificada após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, é resultado da ação ideológica do Estado capitalista na sua relação orgânica com o capital mundializado.

É importante registrar que a discussão das políticas públicas de EaD e de sua repercussão no ideário pedagógico brasileiro a partir da LDB 9.394/96 é uma delimitação dessa investigação e não do raio de projeção da ideologia do progresso técnico, da sociabilidade capitalista mediada pelas novas tecnologias e do fetichismo tecnológico, cuja amplitude está para além da EaD, alcançando toda a dinâmica do sistema educacional brasileiro principalmente a partir da conjuntura política e econômica da década de 1990.

A consolidação da modalidade EaD no campo/mercado educacional após promulgação da LDB, na condição de projeto educacional respaldado pelos documentos do Banco Mundial, é um fato concreto cuja trajetória está alinhada com as diretrizes do programa de ajuste econômico, consolidado no Brasil de Collor a Lula.

Caracterizar a especificidade dessa trajetória e expor suas nuances antes e depois da LDB 9.394/96 é o objetivo da primeira sessão deste capítulo. No

segundo momento, o foco da análise centrou-se na crítica da formação de professores realizada via EaD e implementada tanto por programas realizados pelo Estado como pelas IES particulares. Na terceira sessão analisei o Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, que expressa a ofensiva capitalista na educação, cujo foco principal tem sido a oferta de cursos de licenciaturas. Na quarta e última sessão abordei os dados numéricos da EaD no Brasil a fim de mostrar sua dimensão empírica e constatar a investida do capital, assim como o apoio e as ações do Estado capitalista nessa área.

4.1 A trajetória histórica da EaD e a LDB 9.394/96

A abordagem construída pelos ideólogos neoliberais sobre as contradições produzidas pelo atual processo de acumulação capitalista que tem como base a inovação tecnológica simula uma realidade onde tudo se passa como se esse processo fosse algo simplesmente determinado pelo progresso técnico que, em última instância, representa o próprio progresso da humanidade.

O que o argumento neoliberal não enfatiza, porque isso implicaria nos créditos da sua legitimação, é o papel da tecnologia na sociedade capitalista. Na lógica do mercado neoliberal, no âmbito educacional, as novas tecnologias contribuem fortemente com o processo de financeirização do conhecimento, mais especificamente da ciência, tornando-a força produtiva. Ao tornar-se capital informacional e comunicacional, através das novas tecnologias, o conhecimento muda de natureza e torna-se mercadoria a ser vendida a quem pagar mais, pois implica vantagem competitiva fundamental no mercado capitalista.

Deste modo, o acesso e o controle das tecnologias e do conhecimento/informação e a capacidade de tomar decisões rápidas num ambiente deveras incerto, efêmero e competitivo aliado a uma grande capacidade de análise simultânea de dados, tornaram-se essenciais à coordenação centralizada de interesses corporativos descentralizados (HARVEY, 1999, p.150-151).

A instantaneidade tecnológica que volatizou o processo informacional e o conhecimento é algo novo que atrai um número crescente de indivíduos, redes e organizações públicas e privadas. Tudo isso, encontra-se relacionado a outra

característica das novas tecnologias, a do tempo real, que converge na mesma hora os momentos vividos, ou seja, realiza a confluência dos momentos, onde os múltiplos relógios são usados de modo uniforme, na tentativa de homogeneizá-los a partir de múltiplos lugares e sujeitos sociais, gerando também a possibilidade de conhecimento de modo instantâneo.

Esses avanços tecnológicos que caracterizam a emergente sociedade do conhecimento, protagonizada pelo capital, enfeitam a vitrine da EaD, cuja característica principal é o binômio tecnologia/conhecimento. A operacionalização dessa modalidade de ensino em função da mediação tecnológica que comporta faz grande alusão a separação física entre professor e aluno, e desestabiliza a relação tempo e espaço que serve de referência à proposta de formação presencial.

Antes, porém, da velocidade e eficiência que passaram a marcar a produção capitalista, a comunicação e fetichizar o formato atual de EaD, é preciso registrar que nem sempre foi assim. Na fase inicial dessa proposta de ensino, o uso da correspondência por meio de cartas e do jornal impresso foi marcante nas suas propostas pedagógicas. O jornal *The Boston Gazette* em 1728 foi pioneiro no uso das tecnologias mecânicas no ensino, anunciando cursos e enviando lições pelo próprio jornal aos interessados (ARETIO, 1994). Mas foi somente a partir de 1833, na Suécia, e 1840, na Inglaterra, que a EaD se expandiu para outras partes do mundo (SIMONSON, 2006).

No Brasil a EaD também passou pela experiência da utilização de correspondência. Um exemplo emblemático desse período fica por conta da criação do Instituto Universal Brasileiro em 1941, que oferecia uma ampla variedade de cursos profissionalizantes por correspondência, divulgados principalmente através de encartes que vinham anexados em revistas de vários gêneros literários. Esse Instituto é até hoje reconhecido como ícone nessa modalidade de ensino.

Outras empresas especializadas no ramo da comunicação não ficaram inertes diante do novo campo educacional (ou seria melhor dizer comercial) que se abria, e nesse sentido, foram realizadas em 1928 as primeiras experiências com transmissão de aulas via rádio pela rede CBS, na Inglaterra.

Com efeito, pode-se afirmar que os programas criados entre 1728 e 1980 limitavam-se a utilização de tecnologias mecânicas (cartas e jornais impressos) e eletrônicas (rádio), focavam na formação de adultos e de profissionais para o

atendimento de necessidades imediatas, após períodos de guerra ou de grandes catástrofes (PINTO, 2004).

Esses modelos de EaD situam-se na primeira (uso de tecnologias mecânicas) e segunda (uso de tecnologias eletrônicas) gerações tecnológicas (CRUZ, 2001). O autor ainda ressalta que essas duas gerações foram marcadas pela ausência ou limitação na interação entre o estudante e o professor. A segunda geração avança um pouco mais no campo da interação direta, em relação a primeira e, é nessa fase que surge a figura do tutor.

O que faltou nas duas primeiras gerações segundo Cruz (2001) marcou a terceira geração: a possibilidade de interação direta entre professor e estudantes e entre os próprios estudantes. Enquanto Cruz (2001) centra seus estudos em três gerações, Martinez (2003) fala em uma quarta geração considerando as formas inimagináveis de interatividade que surgiram com o uso massivo das novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente com o uso intensivo do computador e da internet.

A mesma idéia encontra apoio em Moran (2000), Oliveira (2000), Preti (2000) dentre outros autores que afirmam que a EaD vive atualmente uma importante revolução. Entretanto, esses autores assim como aqueles acima citados abordam o assunto como se o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação fosse a própria determinação do movimento histórico da EaD e se distanciam da discussão que relaciona essa fase da EaD com o processo de reestruturação do capital e com a ideologia do progresso técnico.

A despeito da defesa feita pelos autores sobre a importância das novas tecnologias no desenvolvimento da EaD, ressalto que os protagonistas dessas mudanças não são os recursos tecnológicos *per se*. Os verdadeiros protagonistas do desenvolvimento da EaD, mediada pelas novas tecnologias, estão para além de uma questão meramente técnica. Encontram-se nesse papel o Banco Mundial a serviço do capital mundializado e os Estados nacionais, serviçais desse mesmo capital.

Quanto aos meios tecnológicos, o desenvolvimento da EaD no Brasil, vivenciou as gerações acima configuradas de forma inexpressiva. O marco inicial da EaD no Brasil está ligado à inauguração de uma emissora de rádio, fundada por Roquete Pinto, no Rio de Janeiro em 1923. Entretanto, foi a partir de 1939, com o

Instituto Monitor, ministrando cursos profissionalizantes, que a EaD vivenciou as primeiras experiências com mídias específicas (material impresso).

Para mostrar a trajetória da EaD até a promulgação da LDB 9.394/96, registro as principais ações que marcam sua cronologia no Brasil tomando como referência o trabalho de João Vianney (2003).

ANO	INICIATIVA / AGENTE	DESCRIÇÃO
1947	Universidade do Ar SENAC – SESC/SP	Curso radiofônico da Universidade do Ar. Primeira experiência do Senac com técnicas de educação a distância, em parceria com o serviço social do comércio Sesc. Treinamento de comerciários e comerciárias em técnicas comerciais. Em 1950 chegou a alcançar mais de 90 mil alunos em 318 cidades cobertas por estações de rádio durante o período de 1947 a 1962 quando foi desativada.
1950	Projeto de TV Educativa Edgar Roquete Pinto	Elabora projeto para criar a primeira TV educativa do Brasil. Projeto não efetivado por falta de verbas.
1957	Radioeducação SIRENA	Instituição do SIRENA – Sistema Radioeducativo Nacional. Produção de programas veiculados por emissoras espalhadas por todo país.
1957	Escola Líder – SP	Criação da Instituição. Oferta de cursos profissionalizantes. Ensino por correspondência.
1958	Escola radiofônica de Aracaju – Diocese de Aracaju	A diocese de Aracaju inicia experiência de implantação de escolas radiofônicas na região, em convênio com a SIRENA.
1960	Movimento de Educação de Base – MEB MEC – CNBB	Contrato da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com o sistema de rádio educativo nacional SIRENA, para estender o modelo das escolas radiofônicas do RN para outros Estados do Nordeste, e para as regiões Norte e Centro-Oeste. Surge o MEB com um serviço de educação a distância não-formal.
1961	Alfabetização de Adultos Fundação João Batista do Amaral	Programa de educação de adultos com veiculação pela TV Rio até 1965.
1961	Violão e guitarra Cursos especializados ultramodernos – RJ	Escola de educação aberta por correspondência, com técnicas de iniciação musical. Cursos para aprendizado de violão e guitarra.
1961	Movimento de educação de Base. MEC / MEB	Início efetivo do serviço radiofônico com apoio de material impresso e grupos de apoio locais, para programas de alfabetização, conscientização, politização, educação sindicalista, instrumentalização das comunidades e animação popular, fundado numa “pedagogia popular”. Até 1965 último ano do MEB, desativado oficialmente por conflito com a orientação política do governo militar instaurado em 1964, 4.522 alunos estavam

		organizados em “escolas radiofônicas.”
1962	Aperfeiçoamento de professores primários Fundação João Batista Amaral	Programa veiculado pela TV Rio com conteúdos para o aperfeiçoamento de professores primários.
1964	Canais de TV educativa Ministério de Educação	MEC solicita e obtém reserva para a criação de 48 canais VHF e cinquenta UHF para implantação de emissoras de televisão educativa.
1965	DIVISÃO DE ENSINO A DISTÂNCIA Ministério do Exército	Foi criada na Escola do Comando de Estado Maior (ECEME) a Divisão de Ensino a Distância (DED), encarregada de preparar oficiais candidatos para ingressar na escola, de organizar e aplicar provas de concurso de admissão à ECEME e manter atualizados os oficiais que concluem os diferentes cursos.
1967	Criação da FUNTEVE Ministério da Educação	Criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FUNTEVE) no Rio de Janeiro atual TVE.
1969	TVE do Maranhão Governo do Estado do Maranhão	Criada a Fundação Maranhense de TV educativa – Centro Educativo do Maranhão, oferecendo teleducação em circuito fechado para a 5ª série, e, a partir de 1970, em sinal aberto, para as demais séries do antigo 1º Grau. Sistema de recepção organizada em telesalas de escolas da rede oficial. Dados de 1995 indicam 1.104 telesalas em todo o Estado, com 41.500 alunos atendidos.
1969	SATE – Sistema avançado de Tecnologias Educacionais Governo Federal	Através do Decreto 65.239 o Governo Federal institui o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais.
1970	PROJETO MINERVA MEC/ Fundação Padre Anchieta/ Fundação Padre Landell de Moura	Criado em 1970, com base na Lei 5.692, com ênfase na educação de adultos. PROJETO MINERVA – transmissão em rede nacional de 1200 emissoras de rádio e 63 emissoras de televisão, dos conteúdos de preparação para exames supletivos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial, produzidos pela Fundação Padre Landell de Moura e pela Fundação Padre Anchieta atendeu 17.246 alunos de 1970 a dezembro de 1971.
1971	Criação da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT	Criação da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT. Entidade responsável pela revista Tecnologia Educacional, a principal publicação do gênero, e que organiza seminários anuais de tecnologia educacional.
1972	Missão do CFE na Open University – Relatório Newton Sucupira Conselho Federal de Educação	Visita do Conselheiro Newton Sucupira à Open University, na Inglaterra. Relatório final da viagem analisado pelo Conselho Federal de Educação, apontando as virtualidades da Educação a Distância para o Brasil, e destacando a necessidade de se preparar quadros

		adequadamente antes de se lançar projetos na área.
1973	PROJETO MINERVA FASE II Ministério da Educação	Ação coordenada do MEC com secretarias estaduais de educação para produção dos cursos supletivos de 1º Grau – Fase II.
1977	Criação da Fundação Roberto Marinho	Criação da Fundação Roberto Marinho em Novembro 1977.
1978	Telecurso 2º Grau Fundação Roberto Marinho/RJ – Fundação Padre Anchieta/SP	Lançamento em janeiro/78 de convênio entre a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta, originando o Telecurso 2º grau. Programas televisivos com uso de atores do elenco comercial da Rede Globo, produção de fascículos semanais vendidos em bancas de revista, e programação de chamadas de audiência durante a programação regular da Rede Globo e da TV Cultura, e um pool nacional de mais de 38 emissoras comerciais e outros oito canais educativos. Visava dar suporte à preparação dos alunos para os exames oficiais de supletivo, ao estilo do antigo Madureza Colegial.
1979	POSGRAD ABT/CAPES	POSGRAD – lançamento do Programa de Pós-Graduação Tutorial a Distância, implantado pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior do MEC (CAPES), para capacitar docentes universitários no interior do país (Parecer CFE 891/80, Documenta 237). Programa suspenso em 1983. Relatório Final em 1985. Modalidade de ensino por correspondência.
1980	UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL Universidade de Brasília – UnB	Universidade Aberta – lançamento de convênio da UnB com a Open University, para implementação de programas de educação a distância no Brasil. Início dos cursos nas áreas de ciências políticas, relações internacionais e pensamento político brasileiro em 1980. Cursos de extensão com seis meses de extensão, com uso de fascículo de sessões presenciais de tutorias em capitais de Estado. Programa coordenado na época pelo Decanato de extensão da UnB. Total de 4 mil inscritos nos três primeiros cursos. Em 1981 a UnB lança parceria com jornais de grande circulação para a publicação de fascículo de auto-aprendizagem. Os alunos que encaminhavam trabalho de avaliação recebiam certificados de programa de extensão. Nesta modalidade até o ano de 1983, estes programas tinham alcançado 30 mil matrículas. Conclusão do Programa Universidade Aberta em 1984.
1981	Telecurso 1º Grau Fundação Roberto Marinho	Lançamento do Telecurso 1º Grau, em parceria com o Ministério da Educação e Universidade de Brasília, voltado para o Supletivo de 5ª a 8ª série.
1985	Novo Telecurso 2º Grau	A Fundação Roberto Marinho lança um novo Telecurso 2º grau, em parceria com o Banco

	Fundação Roberto Marinho	Bradesco S/A. Produção de 900 tele-aulas e 500 programas de rádio, com veiculação diária pelas redes que já vinham exibindo os telecursos anteriores elaborados pela Fundação Roberto Marinho.
1989	Instituto Nacional de Educação a Distância INED – DF	Criado em 1989, o INED atuou até 1996 no desenvolvimento e implantação de projetos de cursos por educação a distância junto a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, Escolas de Administração Fazendária (ESAF) e a prefeitura da cidade de Curitiba.
1991	UM SALTO PARA O FUTURO TVE-RIO / MEC	Um Salto Para o Futuro – Programa de atualização de docentes das séries iniciais do 1º grau, e auxiliar na formação de professores ainda cursando a universidade. Programas de televisão, com núcleos de recepção organizados em escolas e universidades. Criado pela Fundação Roquete Pinto TVE-RIO em parceria com Secretaria Nacional de Educação Básica e articulação com secretarias estaduais de educação. Após 1997 o “Salto” passa a integrar a grade de programação do canal TV escola, criado pelo Ministério da Educação em 1995.
1994	Telecurso 2000 Fundação Roberto Marinho	Telecurso 2000 1º e 2º graus e telecurso profissionalizante de mecânica. Programas em parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. Programa de televisão e coleção de fascículos para preparação de alunos candidatos a realização de exames supletivos e certificação profissionalizante. Veiculação pela Rede Globo e canais educativos a partir de 1995. Nesta série houve uma revisão de metodologias de tele-aulas até então utilizadas. Um núcleo de personagens problematizava situações cuja solução de conflitos dependia da apropriação de um conteúdo específico. Em parceria com empresas e instituições de ensino as fitas e os impressos do Telecurso 2000 também foram colocados como material de consulta e de apoio ao ensino em salas para atendimento presencial a alunos, assistidos por monitor especializado.
1995	TV ESCOLA MEC/SEED	Governo Federal lança o programa TV Escola em setembro de 1995. O canal entra em operação em março de 1996. Até junho de 1999, 56 mil escolas públicas já tinham instalados seus kits tecnológicos.
1996	PROINFO MEC	Criação do Programa Nacional de Informática na Educação, para introduzir a tecnologia de informática na rede pública de ensino. Capacitação de professores e técnicos, e distribuição de equipamentos de informática.

FONTE: Universidade Virtual no Brasil (2003)

A análise do percurso cronológico da EaD ajuda a compreender alguns elementos que *a priori* passam despercebidos. Ainda que essa trajetória possa representar um acúmulo de alguma experiência em EaD para o sistema de ensino brasileiro, vale ressaltar que nem todas as experiências destacadas tiveram sucesso, seja pela falta de verbas, pelo descrédito da população e até mesmo pelo excessivo controle ideológico exercido pelos interesses do regime militar.

Os programas em EaD implementados nos últimos 30 anos sempre correram na periferia das políticas educacionais, como ações ou estratégias emergenciais que visavam dar conta de problemas graves e imediatos na educação, tais como o analfabetismo e a qualificação de trabalhadores e de professores, em particular.

Fato é que até antes da aprovação da LDB 9.394/96 a EaD era uma modalidade de ensino sem prestígio e expressividade em qualquer dos níveis de ensino do sistema de educação brasileiro. A iniciativa privada não via nessa modalidade um campo para investimento, pois não contava com o apoio do Estado, que por sua vez, no âmbito da educação superior, ainda priorizava o formato de ensino presencial.

Ainda que não aborde, neste texto, a forma como tais experiências de EaD foram desenvolvidas, foi possível evidenciar a tímida presença das Universidades na proposição inicial em EaD. Essa trajetória também indica a dependência tecnológica do país, pois, é a partir de 1970 que surgem as primeiras iniciativas de cursos que passam a contar com a integração de várias mídias simultaneamente (material impresso, programas televisivos e radiofônicos). Os programas em EaD desenvolvidos a partir dessa década além de receberem incentivos públicos visando a formação de jovens e adultos para o mercado de trabalho, foram apoiados também pela iniciativa privada (Bancos) e por entidades que se caracterizavam como filantrópicas (Fundações e Centros educativos religiosos).

Apesar de resultados quantitativos, aparentemente positivos de muitos programas, a maioria deles foi desativada com as mudanças de governos, que não deram continuidade ou estabilidade às ações iniciadas. A falta de interesse do capital pelo setor, nesse momento, também foi decisiva. Além disso, sua ineficácia foi resultado da falta de atualização do material didático, de atendimento sistematizado e personalizado de alunos, de desenvolvimento de sistemas de

avaliação do processo formativo, assim como pelo fato dos programas serem quase sempre gerados no governo central para todo o território nacional e implementados sem a devida consideração das diferenças regionais.

A análise desses dados cronológicos mostrou que, até o final da década de 1990, a EaD era uma iniciativa de educação *pontual*, de caráter *fragmentário* e *descontínuo*, sem grande prestígio, e não atraiu significativamente o capital comercial e muito menos representou uma política de Estado para a educação superior. Esse quadro deveu-se, sobretudo, pelo contexto político, econômico e social da época.

Foi somente após a metade da década de 1990, a partir das políticas de ajuste econômico impostas pelos organismos internacionais aos Estados nacionais periféricos, que a EaD ganhou *status* de modalidade de ensino com legislação própria e foi assumida oficialmente como uma política de Estado. Foi nesse contexto que o Estado e o capital consolidaram a ideologia de progresso técnico e o fetichismo tecnológico como mecanismos de impulsão da EaD no ensino superior.

De fato, até meados da década de 1990, as políticas públicas de EaD são notadamente de caráter pontual e desarticulado, embora tenham sido o embrião das políticas atuais no setor. O portal do MEC que hospeda o link da SEED²³ registra as ações e medidas governamentais consolidadas até esse período.

1981 – I Seminário Nacional de Informática na Educação, promovido pelo MEC/SEI/CNPq na Universidade de Brasília;

1982 – Criação do Centro de Informática, CENIFOR/Funtevê;

1982 – Aprovação das diretrizes para o estabelecimento da política de Informática no setor da educação, cultura e desporto pela comissão de coordenação geral do MEC;

1982 - II Seminário Nacional de Informática na Educação, promovido pelo MEC/SEI/CNPq na Universidade da Bahia;

1984 – Assinatura do protocolo de intenções entre MEC/SEI/CNPq/FINEP/FUNTEVÊ, para dar sustentação financeira à operacionalização do projeto educon nas universidades;

²³ Acesso realizado no dia 12/08/2007 – site: < <http://www.mec.gov.br/seed>>.

1984 – Início da implantação dos CIEDs, Centros de Informática na Educação de primeiro e segundo graus e Educação Especial, junto aos sistemas estaduais públicos de ensino;

1987 – Implantação do projeto formar, promovido pelo MEC/SEINF, com a realização do primeiro curso de especialização em Informática na Educação, na Unicamp;

1989 – II segundo curso de Especialização em Informática na Educação, projeto Formar II, realizado na Unicamp, promovido pelo MEC/SEINF;

1992 – Criação da rubrica específica no Orçamento da União para ações de informática na educação;

1992 – O MEC criou a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância;

1996 – Criação da Secretaria de Educação a Distância - SEED (Decreto 1.917/96) e apresentação do documento básico "Programa da Informática na Educação" na III reunião extraordinária do CONSED, que se consolidou no ano seguinte, com a criação do Programa Nacional de Informática na Educação, PROINFO (Portaria MEC 533/97).

A partir de 1996, quando foram feitas as articulações legais em torno da implantação do Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo, as políticas públicas de EaD começaram a ganhar expressividade. Foi a partir daí que a Secretaria de Educação a Distância - SEED passou a gerenciar a política do Estado capitalista para o setor educacional.

Considerando que o cenário político e econômico desse momento está marcado por "recomendações" de ajuste estrutural e social vinculadas ao 'receituário' neoliberal, a SEED já nasceu comprometida com as diretrizes educacionais estabelecidas pelas Instituições Financeiras Internacionais e, pode-se inferir, com efeito, que nasceu justamente em função dessas instituições e de seus programas e projetos para a América Latina, que direcionaram a reforma do Estado capitalista brasileiro, exigindo a realização de políticas públicas educacionais de massa, situação na qual a EaD se enquadra.

Insisto em enfatizar que o marco cronológico desse processo foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, que, como um recurso do Estado capitalista, viabilizou a impulsão do cenário da EaD a níveis de expansão nunca visto antes. De acordo com Alves (2002), essa lei é o cumprimento de um programa que vai de Collor a FHC tornando-se um ícone

simbólico de uma guinada neoconservadora da educação no Brasil na década de 90, nos moldes do ideário neoliberal.

Sua tramitação durou oito anos e começou por volta da metade da década de 80. Atravessou os governos de Sarney, Collor e Itamar, tendo sido aprovada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, na segunda metade da década de 1990. Esse intervalo de tempo corresponde ao período da abertura democrática e ao momento em que as políticas neoliberais se consolidavam no Brasil.

Num contexto de grande ebulição social, em função da realização do processo eleitoral direto e da retomada da direção do país pelos civis, interesses conflitantes e muitas vezes antagônicos entraram em jogo. Nesse sentido, a tramitação da LDB representou a expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos das relações sociais, sob a égide ideológica da ‘globalização’ da economia.

O primeiro projeto da nova LDB começou a ser debatido por educadores e estudantes, antes mesmo da homologação da Constituição Federal de 1988. A ampliação desse processo colocou em cena outros atores, na disputa que passou a ser travada no âmbito das duas casas do Congresso Nacional: alguns parlamentares que se destacaram, os Ministros de Educação — como representantes dos vários governos que se sucederam — e o Fórum em Defesa da Escola Pública, representando 34 instituições científicas e sindicais (SILVA, 1998).

O projeto inicial, que expressava o interesse das instituições representadas no Fórum em Defesa da Escola Pública, concebia a educação como prioridade, no âmbito dos deveres do Estado. Considerava a situação de carência educacional da população brasileira e focava na elevação dos níveis de ensino, como um direito de todos. Entretanto, os interesses manifestos nesse percurso, esvaziaram esse projeto, através de substitutivos consecutivos até chegar à versão final.

No outro lado desse embate estava o Estado, que estabeleceu várias alianças com parlamentares, que se prestaram a fazer o jogo do governo, defendendo seus interesses, que consistiam numa proposta de educação subordinada aos recursos disponíveis, atropelando toda a lógica do projeto social elaborado pela comunidade acadêmica e sindical.

As alianças acordadas serviram, também, para aumentar o prestígio de alguns desses parlamentares, como foi o caso do Senador Darcy Ribeiro, que além de intervir no projeto em tramitação, retirando e/ou amenizando questões relevantes postas pelo Fórum, se aproveitou do prestígio decorrente dessa aliança para colocar algumas de suas idéias pessoais no projeto em tramitação, causando grandes polêmicas ao processo (SILVA, 1998).

O resultado da articulação desse senador com o Ministro da Educação Paulo Renato fez o texto da LDB, durante a fase de tramitação do projeto de lei no Senado, ser conhecido com a denominação Darcy-MEC, e depois de aprovado recebeu o título de Lei Darcy Ribeiro em sua homenagem.

A presença do capital, nesse processo, estava representada pelos empresários do ensino privado, que pressionavam o debate em prol de uma lei mais 'flexível', ou seja, que incentivasse e não inviabilizasse seus investimentos. O resultado da pressão do capital ficou evidente, pelos "vazios", resultantes da forma superficial e omissa que a lei tratou determinadas questões, como a EaD. Tais lacunas foram preenchidas, *a posteriori*, em consonância com a lógica do mercado, configurando a LDB como um instrumento, que não impediu o realinhamento da educação à orientação neoliberal.

Essa lógica perversa está presente em mecanismos sinalizados por essa lei e posteriormente, regulamentado e aplicado no sistema de ensino, tais como: a parceria, a privatização, a desconcentração, a descentralização, a municipalização, a flexibilização, a redistribuição de recursos, a avaliação de cursos e de instituições.

A LDB enquanto articulação da aliança neoliberal pode ser vista, de forma geral, como um instrumento de retração do Estado em relação aos seus deveres com a educação. Abriu caminho para o Estado estabelecer relações de mercado com as instituições educacionais e terceirizar serviços. Seu texto final somente foi aprovado e sancionado quando teve interesses das frações da classe dominante contemplados, de modo que essa lei teve um caráter reformador, em detrimento da resolução de questões essenciais para a modificação do quadro educacional brasileiro.

Na LDB 9.394/96, a concepção de universidade está presente nos artigos 43 a 57, do capítulo IV - *Da Educação Superior*. De acordo com o artigo 43 a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural, o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de

conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente e promover a extensão.

A maioria das finalidades asseguradas pela lei não denotam um comprometimento da educação superior com questões cruciais na produção do conhecimento. Garante que vai estimular, incentivar e promover questões, que em se tratando da luta pela construção de uma universidade pública de qualidade demandam ações consistentes, que devem estar para além da esfera da sensibilização.

O artigo 80, o único que trata da EaD, foi uma das lacunas que precisou de regulamentação, uma vez que alguns temas foram tratados de forma muito genérica e, pelas múltiplas interpretações que comportavam, mobilizavam interesses antagônicos – governo, iniciativa privada, sociedade civil. Temas como: credenciamento, critérios de avaliação, níveis de ensino que cabem à EaD, oferta de cursos de graduação e pós-graduação e outros, demandaram várias legislações complementares.

Nesse artigo a LDB garantiu à EaD status de modalidade de ensino, igualando-a à educação presencial, no que diz respeito à sua certificação. Esse artigo é indicador do nível de comprometimento do Estado na sua articulação com o capital no processo de construção dessa lei, no que diz respeito à realização oficial de programas de EaD, conforme se constata no texto abaixo:

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

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

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

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

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (Art. 80 LDB 9.9394/96).

Nesses catorze anos de vigência, a LDB vem sofrendo alterações, exigidas pela matriz neoliberal, que se expressam no ajuste e na reestruturação

educacional impostos aos países da América Latina pelos organismos internacionais como o Banco Mundial. No âmbito da EaD, e da educação superior em geral, as alterações foram feitas por meio da edição de decretos, portarias e outros instrumentos normativos. Para efeito desse estudo, destaco as alterações instituídas na EaD.

Em 1998, o Ministério da Educação começou a construir a regulamentação da EAD. Foi a evidência de que o artigo 80 da LDB era insuficiente para regular sem controlar, como estabeleceu o Banco Mundial, a grande teia de relações criada pela EaD mediada pelas novas tecnologias. Primeiro veio o Decreto 2.494/98 (BRASIL, 1998) que no essencial conceituou a educação a distância (Art. 1º), fixou diretrizes gerais para a autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, estabelecendo tempo de validade para esses atos regulatórios (Art. 2º, §§ 2º a 6º), distribuiu competências (Art. 11 e 12), tratou das matrículas, transferências, aproveitamento de estudos, certificados, diplomas, avaliação de rendimento (Art. 3º a 8º), definiu penalidades para o não atendimento dos padrões de qualidade e outras irregularidades (Art. 2º, § 6º) e determinou a divulgação periódica, pelo Ministério da Educação, da listagem das instituições credenciadas e dos cursos autorizados (Art. 9º).

Em seguida foi editado o decreto 2.561 de 27 de abril de 1998 (BRASIL, 1998) que corrigiu o disposto nos Art. 11 e 12 do Decreto anterior. Trata fundamentalmente da competência dos sistemas estaduais e municipais. No Decreto anterior, esses sistemas podiam regular a oferta de EAD destinada ao ensino fundamental de Jovens e Adultos e ao Ensino Médio. O Decreto de abril ampliou essa competência acrescentando o ensino profissional de nível técnico.

Em 1998, é publicada a Portaria nº 301 (BRASIL. MEC, 1998), que trata sobre os processos de credenciamento de instituições que se propõem a oferecer cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância, abrindo a possibilidade de parcerias e convênios entre instituições.

No dia 19 de dezembro de 2005, o presidente da República assinou o Decreto nº 5.622, publicado no Diário Oficial da União, em 20 de dezembro, complementado, posteriormente, pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. O Decreto 5.622/05 firmou a EaD como uma modalidade de ensino e regulamentou os níveis e modalidades de ensino em que ela pode atuar.

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II - educação de jovens e adultos;

III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) técnicos, de nível médio; e

b) tecnológicos, de nível superior;

V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) seqüenciais;

b) de graduação;

c) de especialização;

d) de mestrado; e

e) de doutorado (Artigo 1º e 2º do Decreto 5.622/05).

Esse decreto tem a finalidade de regulamentar o Art. 80 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com riqueza de detalhes, revoga os dois decretos mencionados acima, mas não sem incorporá-los quase que integralmente. Além de estabelecer normas para a EaD, trata do credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos destinados a essa modalidade de educação.

O decreto N.º 5.773/06, também, faz parte desse aparato legal, nele encontram-se as competências da SEED quanto ao credenciamento e critérios de avaliação de instituições que pretendam adotar a modalidade EaD.

§ 4º À Secretaria de Educação a Distância compete especialmente:

I - instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância, promovendo as diligências necessárias;

II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, promovendo as diligências necessárias;

III - propor ao CNE, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância;

V - estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância; e

V - exercer a supervisão dos cursos de graduação e seqüenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação (Artigo 4 do Decreto 5.773/06).

Outra medida que favorece a iniciativa privada, incentivando o desenvolvimento da EaD esta regulamentada na Portaria 4.059/06 que autoriza as

instituições de ensino superior a incluir nos projetos pedagógicos dos cursos, previamente aprovados e reconhecidos pelo Ministério da Educação, até 20% das disciplinas do currículo na modalidade EaD.

Art. 1o. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1o. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2o. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3o. As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais (Artigo 1º da Portaria 4.059/04).

Nos processos de autorização e credenciamento de cursos na modalidade EaD, o MEC propõe Referenciais de Qualidade²⁴ para orientar as IES, assim como as comissões de especialistas na elaboração de projetos pedagógicos para a educação superior a distância, uma vez que a essência da EaD e a questão de sua qualidade é um tema recorrente.

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de Comunicação;
- (iii) Material didático;
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infra-estrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira (BRASÍLIA, 2007).

A partir do exposto, constatei que os indicadores de qualidade para a EAD revelam a preocupação com a otimização dos projetos em EAD, ou seja, a racionalização dos meios em detrimento dos fins educacionais. Observei ainda que a qualidade apresenta-se focada predominantemente numa dimensão técnica, na qual os indicadores revelam uma tendência política bem definida no campo

²⁴ Esse documento não tem força de lei.

educacional, caracterizada pela busca da eficiência – critério característico do segmento empresarial.

Outra regulamentação para a EaD encontra-se na Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, Novos Instrumentos de Avaliação para credenciamento de IES e de Pólos e de autorização de cursos de graduação a distância, homologados pelas portarias nº 1.047, nº 1.050 e nº 1.051, de 08 de novembro de 2007 e, finalmente, o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.

A motivação para a construção de todo esse conjunto normativo foi regulamentar uma modalidade de ensino até então precariamente definida em termos de favorecimento do mercado desde a promulgação da LDB. Regulamentar aqui não significou a publicação de leis que visassem o controle do mercado educacional, ao contrário regulamentar significou a criação de mecanismos que evocam credibilidade e incentivo às instituições públicas e privadas a investir nesse setor, como determina o documento do Banco Mundial *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995, p.6).

Enfim, penso que a construção desse conjunto normativo representou muito mais uma organização do setor educacional focado na EaD para que a iniciativa privada pudesse se sentir confortável para investir, do que uma iniciativa do Estado no sentido de resguardar qualquer interesse coletivo da sociedade sobre o setor. O Estado não só criou as condições ideológicas, através do fetichismo tecnológico, para a consolidação da EaD como também se encarregou de criar as condições operacionais para que essa modalidade de ensino tivesse espaço no mercado.

4.2 E agora professor: *enter* ou *delete*?

A formação de professores no Brasil teve sua configuração alterada a partir da LDB 9.394/96. Esse processo foi determinado pelo conjunto de medidas tomadas na reforma do Estado capitalista, no contexto da sua inserção no processo de reestruturação do capital. No artigo 62, a LDB estabelece que para trabalhar na educação básica, os professores devem ser formados em curso de licenciatura. A

formação de professor em nível médio, curso normal, só é admitida para a educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

A referida LDB criou ainda a “década da educação”, que consiste no período no qual todos os professores devem estar qualificados para o exercício do magistério na educação básica, conforme estabelece esta lei no Art. 87, § 4º das suas disposições transitórias: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Diante desse cenário, baseado no argumento de urgência em atender às necessidades de formação dos docentes para trabalhar no sistema de ensino brasileiro, o Estado capitalista alinhado com as “recomendações” do Banco Mundial a respeito da utilização da EaD na formação de professores e respaldado pela evolução do conjunto de leis que dá suporte a essa modalidade de ensino, criou vários programas que aliam EaD às novas tecnologias de informação e comunicação e concedeu credenciamento a um número crescente de instituições de ensino superior privadas.

Dentre os programas criados pelo Estado brasileiro citam-se: DVD Escola, E-Proinfo, Formação pela Escola, Mídias na Educação, PAPED, Proinfo, Proformação, Pró-Licenciatura, Rádio Escola, RIVED, Salto para o Futuro, TV Escola, e-tec, Universidade Aberta do Brasil – UAB e mais recentemente o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR. Esses programas são decorrência do que foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no artigo 87, - a “Década da Educação”.

Para a operacionalização da década da educação ficou estabelecido que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os próximos dez anos. Em nove de janeiro de 2001 foi promulgado o Plano Nacional de Educação - PNE, portanto a década da educação terminou no dia nove de janeiro de 2011 e não cumpriu o objetivo de qualificar em nível de graduação os professores que já trabalham na Educação Básica.

O PNE, no capítulo que aborda a EaD e as Tecnologias Educacionais, refere-se a essa modalidade de ensino como um meio auxiliar de indiscutível eficácia para enfrentar os déficits educativos e as desigualdades regionais. O PNE reitera a importância da EaD nas políticas de educação e estabelece diretrizes,

objetivos e metas para a sua implementação. Para atender as demandas de formação de professores para o exercício do magistério na Educação Básica, o referido Plano dá ênfase à política de EaD, estabelecendo entre seus objetivos o aumento da oferta de cursos de formação docente em nível superior a distância e o apoio financeiro à pesquisa sobre EaD.

Na Educação Básica, no que diz respeito à formação de professores, a meta do PNE era que, em cinco anos, todos os professores tivessem habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tivessem formação específica de nível superior. No ensino médio, etapa final da Educação Básica, a meta era que em cinco anos todos os professores possuíssem diploma de nível superior.

O Censo Escolar de 2009²⁵, disponível no site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INEP revelou um numero maior que 600.000 funções docentes ocupadas por professores sem curso superior na Educação Básica, a menos de dois anos do fim da década da educação.

TABELA 1 - Número de funções docentes da educação básica por nível de ensino e por grau de formação.

	Creche	Pré-Escola	1 a 4 série - Ensino Fundamental	5 a 8 série - Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA
Com formação superior	63.194	138.345	464.123	653.402	447.840	261.515
Sem formação superior	64.464	119.88	257.39	129.729	13.702	216.733

Fonte: Censo Escolar 2009

Além das funções docentes já ocupadas sem a devida qualificação exigida pela LDB 9.394/96, existe uma escassez expressiva de professores para o exercício do magistério na Educação Básica. O alerta está no levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC) a pedido da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério.

²⁵ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

TABELA 2 - Demanda Hipotética de Professores e Número de Licenciados

DISCIPLINA	DEMANDA HIPOTÉTICA			NÚMERO DE LICENCIADOS	
	ENSINO MÉDIO	5 ^a A 8 ^a SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	TOTAL	1990-2001	2002-2010
Língua Portuguesa	47.027	95.152	142.179	52.829	221.981
Matemática	35.270	71.364	106.634	55.334	162.741
Biologia	23.514		55.231	53.294	126.488
Física	23.514	95.152 *	55.231	7.216	14.247
Química	23.514		55.231	13.559	25.397
Língua Estrangeira	11.757	47.576	59.333	38.410	219.617
Educação Física	11.757	47.576	59.333	76.666	84.916
Educação Artística	11.757	23.788	35.545	31.464	12.400
História	23.514	47.576	71.089	74.666	102.602
Geografia	23.514	47.576	71.089	53.509	89.121
Total	235.135	475.758	710.893	456.947	1.059.50

Fonte: INEP/MEC (*) Ciências

Em 2002, ano de realização desse levantamento, para atender a demanda de professores, seriam necessários 235 mil professores no ensino médio e 476 mil aproximadamente nas turmas de 5^a a 8^a série, totalizando 710.893 docentes. No entanto, de 1999 a 2001 se formaram aproximadamente 457 mil nos cursos de licenciatura. Esse número não atende sequer a demanda do segundo ciclo do ensino fundamental (5^a a 8^a), e o déficit chega a 254 mil professores aproximadamente.

Para realizar o levantamento, técnicos do Inep levaram em conta a demanda de professores de acordo com o número de turmas existentes no país, no período do estudo e a carga horária curricular estimada para o ensino fundamental e médio. Além disso, calcularam a quantidade de estudantes que terminaram o curso de licenciatura até 2001 e a expectativa de conclusão até 2010.

A redefinição do papel do Estado, no contexto das políticas neoliberais, fez emergir a necessidade de regulação no campo da educação e da formação de professores. Com base nessa posição reguladora o Estado elaborou e disseminou Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental e médio, e Diretrizes Curriculares para todos os cursos de graduação. Com esses documentos, o Estado orienta as políticas públicas no âmbito da educação estabelecendo demarcações em torno do que o aluno precisa aprender e o que e como o professor precisa ensinar. Nessa perspectiva, o processo de formação docente ficou reduzido às suas dimensões técnicas, para que o professor no exercício da docência possa ter sua

função avaliada, mensurada e certificada, a partir dos critérios de eficiência e qualidade criados pelo Estado no âmbito da sua reforma.

Parte significativa dos professores demandados pelo sistema de ensino brasileiro está sendo formada a partir de cursos na modalidade EaD, oferecidos tanto pelos sistemas federal, estadual e municipal como pela iniciativa privada. As três primeiras esferas o fazem baseados no ajuste econômico, imposto pelos organismos internacionais e tem como meta, além da adequação da educação nacional ao formato neoliberal adotado pelo Estado, a contenção das despesas sociais. A última esfera toma como base a recomposição das suas taxas de lucro. Ambas se apoiam nos critérios do mercado capitalista.

Com as afirmações acima sustento o argumento de que as políticas públicas de EaD não foram implementadas pelo Estado capitalista brasileiro apenas visando atender a demanda reprimida por formação de professores em nível superior. Isso poderia ser feito através do fortalecimento das universidades públicas brasileiras e da criação de novas universidades potencializando o ensino presencial, a pesquisa e a extensão, através do uso emancipatório das novas tecnologias de informação e comunicação.

A modalidade EaD não tem na história da educação brasileira um suporte didático-pedagógico que justifique sua utilização, principalmente na formação de professores. O que sustenta essa modalidade de ensino é o fetichismo tecnológico criado pelo Estado na sua relação orgânica com o capital articulado à ideia de progresso tecnológico. É a crença no poder das novas tecnologias; é a disseminação do pensamento de que através delas a formação de professores torna-se mais qualificada e capaz de agregar as “vantagens” do mundo virtual.

O fetichismo tecnológico ofusca a questão da qualidade da formação, a questão da formação emancipatória e omnilateral, a necessidade da formação para a vida e põe em evidência a situação emergencial do sistema de ensino do país em ter que formar professores ‘profissionais’, focando na agilidade que as novas tecnologias podem oferecer a esse processo.

É de conhecimento dos que militam no campo educacional que a questão da formação de professores para a Educação Básica não é apenas uma situação conjuntural ou emergencial. A formação de professores no Brasil é um problema estrutural, crônico e histórico em função da falta de comprometimento do Estado ao longo dos anos para com uma educação progressista.

A ação do Estado diante desse cenário veio, principalmente, através da implementação de políticas públicas de EaD, ou seja, o Estado responde a essa demanda criando políticas públicas de oferta de vagas em cursos de licenciatura a distância mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, compatível com as orientações do Banco Mundial sobre a reforma do Estado e a reforma na educação, porém incompatível com a demanda da classe trabalhadora.

Evidencia-se então que não há registros na história da educação brasileira que aponte a modalidade EaD como objeto de demanda no âmbito educacional. A oferta de vagas em massa na EaD, para atender a demanda por ensino superior, tem a finalidade de atender aos interesses políticos e econômicos do Estado e do capital. A inserção da EaD na formação de professores é uma expressão da materialização dos ideais da sociedade do conhecimento, protagonizada pela sociabilidade capitalista, centrada no fetichismo tecnológico, todos partícipes do processo de reestruturação do capital.

As tecnologias obviamente sempre estiveram presentes na área educacional servindo ao professor e aos alunos como instrumento de pesquisa, como meio de comunicação, como mecanismo de armazenamento de dados e outros fins, mas sua afirmação como um meio didático-pedagógico de ensino foi uma construção do Estado e do capital na busca do reordenamento da educação enquanto uma questão social de primeira ordem para o capital.

Com efeito, as políticas públicas de EaD são um conjunto de ações do Estado capitalista que expressam sua omissão com uma proposta de educação para a formação dos quadros docentes no Brasil numa perspectiva emancipadora e reafirmam sua articulação com os interesses do mercado. Essa posição coaduna-se com a definição de políticas públicas de Silva (2001, p. 37) ao afirmar que as políticas públicas são: “um conjunto de ações ou omissões do Estado decorrente de decisões e não decisões, constituída por jogo de interesses, tendo como limites e condicionamentos os processos econômicos, políticos e sociais”.

O Estado brasileiro está formando professores para o magistério na Educação Básica através da intensificação de programas centralizados na mediação tecnológica em detrimento da práxis pedagógica resultante das relações entre educador e educando. Isso é um indicativo da fragilização da formação desses professores e conseqüentemente da qualidade do trabalho que por eles está sendo

realizado nesse nível de ensino, ou seja, a educação fica comprometida desde a sua base.

Associado ao impulso que a LDB viabilizou às políticas públicas em EaD estão os avanços relativos às aplicações das novas tecnologias no ensino. A articulação do Estado capitalista para consolidar a EaD e a expansão das novas tecnologias de informação e comunicação repercutem nas IES públicas e privadas através do desenvolvimento de programas de formação de professores e de parcerias de grande alcance como os consórcios entre as IES e as redes de cooperação universitárias para EaD no ensino superior. Essas redes de cooperação em pesquisas e produção de cursos a distância fizeram emergir o conceito de “Universidade Virtual”.

As redes que ganharam mais destaque são: a UVB - *Universidade Virtual Brasileira*, um grupo de dez instituições privadas e comunitárias; A Univir, voltada para o treinamento corporativo, e a UniRede - *Rede de Universidades Públicas Brasileiras* que reúne cerca de 70 instituições públicas de ensino superior. Essa estratégia de criar grandes sistemas cooperados ou de redes de EaD prossegue constituindo outra modalidade de resposta do Estado capitalista brasileiro ao desafio de elevar a formação do professorado ao nível superior.

Na análise dos projetos pedagógicos e da concepção de tutoria das propostas do Consórcio UniRede, o maior nessa modalidade, Oliveira (2002) constatou contradições nas diretrizes dos projetos e na sua implementação. As propostas projetam processos dialógicos e de interação numa perspectiva construtivista centrados no aprendiz e ressaltam o reconhecimento das diferenças, da necessidade de educação personalizada. Entretanto a organização desses projetos e suas ações pedagógicas se enquadram preferencialmente em um modelo de ensino de massas, sem identidade regional, transferido de sala de aula para ambientes virtuais e/ou para tele salas, que marginaliza a dimensão humanizadora

Esses consórcios surgem sob a alegação de troca de saberes e experiências sobre EaD, mas na verdade o que está inscrito nessa iniciativa é a intenção de potencializar os esforços, antes individualizados e, maximizar os resultados otimizando os recursos humanos, bem como a infra-estrutura física. Embora essa experiência não tenha ganhado muita expressividade no contexto da EaD no Brasil, muitos desses consórcios, a exemplo do UniRede ainda existem até hoje trabalhando com a formação de docentes.

A despeito dessas experiências, a EaD tem no Brasil uma história curta sob o ponto de vista de sua participação na oferta de cursos regulares para formação de professores. A LDB de 1996 desencadeou esse processo, que foi inicialmente conduzido pelas instituições públicas. A partir de 2002, a participação agressiva do setor privado, respaldada pelo aparato jurídico criado pelo Estado, em pouco tempo atribuiu à EaD um perfil completamente mercantilista. Tanto no âmbito da educação pública como da privada os cursos de formação de professores nessa modalidade passaram a disputar os alunos dos cursos presenciais, substituindo a sala de aula pela formação virtual, deslocada dos espaços tradicionais de formação.

Embora não seja esse o objetivo dessa pesquisa, em geral as análises sobre educação acabam incorporando a questão da qualidade, ou melhor, a questão da falta de qualidade. Aqui não se trata de uma avaliação de programas de formação de professores através da EaD, mas de qualquer forma, vale a pena indagar: o que é um bom professor e como formá-lo?

O bom professor “deve ir além do senso comum, não aceitando as explicações mais fáceis apenas porque ratificam o que as aparências indicam” deve “ser mais que um pesquisador (...) deve desenvolver a capacidade de articular com competência as pesquisas produzidas com sua prática pedagógica na realidade cotidiana” (RIBEIRO, 2004, p. 121).

Quanto ao processo de sua formação, urge o entendimento de que é na verdade composto por miniprocessos “que passa pelo reconhecimento de que a formação de professores não pode estar baseada somente em uma pista de mão única na qual o aluno se submete a uma proposta previamente estabelecida” (RIBEIRO, 2004, p. 120).

Diante de tantas propostas de formação de professores que apresentam soluções fáceis, ágeis e de ‘menor custo’, Freitas (2004) afirma que “o campo da formação de professores está exigindo a definição de uma política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente *formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada*” (Grifo do autor) (FREITAS, 2004, p. 107).

A formação de professores através da EaD, mediada pelas novas tecnologias, recuperou o conceito de “formação em serviço” que teve grande vigor na década de 1960 e deposita grande ênfase na experiência e nas práticas como fator balizador da qualidade da formação. A prática de “formação em serviço” é uma

dessas soluções fáceis, aligeirada e de menor custo usada pelo Estado, que não permite ao professor estudante uma formação teórica e epistemológica consistente, o que conta é a reflexão sobre uma prática alienada e carente de fundamentação.

Essa proposta de formação caracteriza-se como uma formação meramente técnico-profissionalizante e tem sido amplamente utilizada pelo Estado capitalista nos municípios brasileiros como uma política pública para responder à demanda por ensino superior e por professores licenciados.

Nesse sentido, as IES privadas estão investindo maciçamente no mercado dos cursos de licenciatura a distância²⁶ com o apoio do Estado capitalista brasileiro, que por sua vez criou programas de formação de professores em nível superior a distância (Pró-licenciatura, Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR, Universidade Aberta do Brasil - UAB) visando alcançar os professores que já trabalham na rede pública de ensino, mas ainda não tem a qualificação exigida pela LDB.

O programa Pró-Licenciatura - Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio - é realizado pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC), com a coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB), de Educação a Distância (SEED), com a participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu). Esse Programa está direcionado para professores que exercem a docência nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e não têm habilitação legal para o exercício da função (licenciatura).

A criação do programa Pró-Licenciatura, no âmbito da Secretária de Educação Básica – SEB e de suas parceiras, é uma ação estratégica do Estado no sentido de realocar o espaço de formação de professores. A exclusão das universidades desse processo é a constatação de que o Estado não pretende construir um processo de formação de professores para além da aprendizagem pragmática que demarcam as diretrizes desse programa.

De acordo com sua Proposta Conceitual e Metodológica o Programa Pró-licenciatura deve atender aos profissionais de educação em um formato que valorize sua atuação como professor, lançando mão de sua prática para reflexão e

²⁶ Dados que podem comprovar essa informação serão analisados na próxima sessão desta pesquisa.

experimentação do que é proposto e estudado no curso. Ressalta ainda que os cursos desse programa caracterizam-se como uma etapa de um processo de formação continuada (SEB/SEED/MEC, 2005).

A participação das IES públicas, nesse programa, é de gestão dos cursos a partir das diretrizes elaboradas pela SEB, que conta também com a participação dos Gestores Estaduais e Municipais de Educação para sua execução. Cabe às IES a responsabilidade acadêmica das ações. De acordo com Proposta Conceitual e Metodológica do programa as IES selecionadas devem:

- a. propor estrutura operacional do curso, passível de ser implementada;
- b. propor materiais instrucionais (impresso, digital, vídeo) a serem adquiridos, criados ou adaptados e que deverão estar disponíveis até o início do curso;
- c. propor a estrutura curricular para todo o curso;
- d. propor estrutura de tutoria presencial e a distância – deve incluir telefonia gratuita (0800);
- e. propor processo de formação de tutores;
- f. criar materiais específicos que se façam necessários à modalidade do curso (guia para tutor, guia para aluno e afins);
- g. criar instrumentos de monitoramento e avaliação de aprendizagem;
- h. propor plataforma computadorizada de apoio ao aprendizado e portal na internet. Recomenda-se avaliar a possibilidade de adoção da plataforma E-Proinfo;
- i. propor o sistema de acompanhamento acadêmico informatizado a ser utilizado;
- j. definir as atividades que comporão o curso, bem como sua carga horária;
- k. definir a duração do curso (SEB/SEED/MEC, 2005, p. 13).

A análise da proposta conceitual e metodológica desse programa evidenciou que as licenciaturas realizadas pelos programas de EaD em geral, alinhadas com a lógica produtivista que marcou a reforma do Estado, tiveram os espaços dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação reduzidos nos processos formativos.

Está cada vez mais evidente o caráter técnico-pragmático na formação de professores, pautados na cultura da prática, do *saber fazer*. A referência dessa formação são os objetivos de formação da Educação Básica – o professor está sendo formado para trabalhar a aprendizagem dos conteúdos desse nível de ensino. Entretanto, nem isso está sendo garantido aos jovens da classe trabalhadora, como mostra os mecanismos de avaliação (SAEB, ENEM, PISA) criados pelo próprio Estado capitalista.

As diretrizes metodológicas e pedagógicas do Pró-Licenciatura determinam que o curso a ser oferecido seja estruturado na modalidade de Educação a Distância, de forma a permitir que os educadores nele matriculados

mantenham seus vínculos profissionais. Como todo curso a distância o Pró-licenciatura também pressupõe a participação de tutores que “devem ser professores da rede pública local com, no mínimo, formação superior (licenciatura); ideal com pós-graduação em educação ou área afim” (SEB/SEED/MEC, 2005, p. 15).

Serão mesclados “momentos freqüentes de troca e interação presencial com grande quantidade de atividades realizadas, individualmente ou em grupo, tanto nos pólos regionais, como na escola do professor ou ainda em ambiente individual.” Para isso, os professores-alunos deverão ter acesso às tecnologias de informação e comunicação – “computadores com acesso à internet e à programação da TV Escola” (SEB/SEED/MEC, 2005, p. 10).

Além da formação em nível superior, o Pró-licenciatura tem como finalidade explícita a função de ser uma ação de inclusão digital, viabilizando oportunidades para que os professores venham a ser proficientes nos códigos e linguagens das chamadas novas tecnologias (SEB/SEED/MEC, 2005). A visão de inclusão digital presente nas diretrizes desse programa é extremamente limitada e está relacionada ao acesso à internet que os alunos fazem nos laboratórios das escolas. Omite e dissimula a realidade digital dos municípios brasileiros e de seus habitantes.

Depois do Pró-Licenciatura, o MEC foi além da criação de programas pontuais e instituiu por meio do Decreto n.6.755, de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Neste documento ficou estabelecido as instâncias responsáveis pela implementação do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério.

Art. 1o Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009).

A centralização da política de formação de professores na CAPES é uma evidência de que o Estado capitalista nunca perde de vista sua lógica produtivista. Significa a transposição do formato de avaliação imposto para a pós-graduação às escolas de educação básica, cuja estrutura institucional, acadêmica e docente não suporta a competitividade enfrentada atualmente pelas IES.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi instituído a partir das diretrizes dessa política nacional pela Portaria Normativa nº. 9 de 30 de junho de 2009. O formato final do PARFOR foi estabelecido pela aprovação da Lei nº. 12.056, de 13 de outubro de 2009, que modificou o Art. 62 da Lei nº. 9.394/96. Esse plano resultou de ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC), em regime de colaboração com os estados e fundamentado na contribuição das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES).

O PARFOR é destinado aos professores em exercício que trabalham nas escolas públicas estaduais e municipais, mas não tem formação adequada conforme exige a LDB. O referido plano oferece cursos superiores públicos e gratuitos, com oferta que cobre os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias.

Por meio deste Plano, o docente sem formação adequada pode se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores atuantes fora da área de formação, e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica são ministradas nesse Plano, com cursos gratuitos para professores em exercício das escolas públicas, na modalidade presencial e a distância.

Ainda em 2009 foram feitos, em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados e respectivas instituições formadoras, os diagnósticos da demanda por formação de professores e o planejamento das ofertas de cursos e vagas, para fins de dotação orçamentária e já a partir do 2º. Semestre de 2009 foi iniciado o processo de adesão dos Estados, seleção e matrícula dos alunos.

Para receber as pré-inscrições dos professores no Programa, o MEC criou uma ferramenta designada Plataforma Paulo Freire. Nesta Plataforma, os professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais que ainda não possuem formação adequada podem realizar sua pré-inscrição. A partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de formação pelas IES públicas, as secretarias estaduais e municipais de educação, através da Plataforma Freire, fazem a adequação da oferta das IES públicas à demanda dos professores e às

necessidades reais das escolas de suas redes. A finalização da inscrição acontece nas IES públicas.

Na primeira chamada do PARFOR, 21 estados do país formalizaram a adesão ao Plano Nacional de Formação: Amazonas, Amapá, Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina, Sergipe, Tocantins. A adesão da região Nordeste ao PARFOR foi massiva, o que reflete a alta demanda dos professores por formação em nível superior. Demanda esta que está sendo atendida por uma proposta de formação aligeirada, descontinua (férias e final de semana) e a distância.

O 3º parágrafo do documento que institui o PARFOR faz referência à modalidade na qual os cursos de formação inicial deverão ser oferecidos, mencionando que os mesmos preferencialmente devem acontecer no ensino presencial. Contudo, as condições de ofertas de cursos disponíveis na Plataforma Freire evidenciam que a oferta de vagas na modalidade EaD é expressiva. Por meio do PARFOR, no âmbito do Ministério da Educação, foram oferecidas 52.894 vagas em 2009, sendo 52% na modalidade presencial e 48% a distância.

Além do PARFOR, o governo federal implantou também a Universidade Aberta do Brasil – UAB. Sua formulação é de 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, que foi criado com o objetivo de desenvolver ações que busquem potencializar as políticas públicas na educação promovidas pelo Governo Federal. Tal Fórum teve a coordenação geral do Ministro Chefe da Casa Civil, da coordenação executiva do Ministro da Educação e a participação efetiva e estratégica das Empresas Estatais brasileiras²⁷, entre elas todos os bancos ainda públicos, além da FINEP e EMBRAPA, todas as empresas de energia elétrica ainda pública e adicionalmente, a ECT, o SERPRO, INMETRO e COBRA. Em 8 de junho de 2006, a UAB foi tornada efetiva pelo Decreto Presidencial n.º 5800. Nesse mesmo Decreto o governo se pronunciou sobre o financiamento da UAB, referindo-se ao Tesouro Nacional e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

²⁷ A participação das empresas estatais é uma forma de contrapartida ao sistema UAB pelo fato dos seus funcionários (não graduados) poderem ser qualificados pelos cursos de graduação ali oferecidos.

O objetivo primordial da UAB é de oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica com a utilização de metodologias de educação a distância. Além disso, a UAB também se propõe a oferecer cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios, e a apoiar pesquisas sobre metodologias inovadoras com as novas tecnologias no ensino superior. O MEC pretende ainda, com esse sistema, ampliar a colaboração entre a União e os demais entes federados e estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos pólos de apoio presencial, prioritariamente localizados em municípios do interior do país.

Em dezembro de 2005, a SEED lançou o primeiro edital visando a seleção de pólos municipais de apoio ao projeto. A adesão das IFES foi massiva. Foram apresentados 198 projetos elaborados por 50 IFES – 39 Universidades, 10 dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) agora Instituto Federal de Educação tecnológica (IFET) e uma Escola Pública Superior de Saúde (Fundação Fio cruz); 429 propostas de pólos estaduais e municipais distribuídos em 26 unidades da federação. Foram selecionados 27 pólos, por meio dos quais foram abertas 673 turmas e 32.880 vagas.

Os cursos oferecidos pela UAB são gratuitos e caracterizam-se como de graduação (licenciatura e bacharel), seqüenciais, extensão, pós-graduação *lato senso* e, até mesmo, mestrado ou doutorado. Para oferecer cursos a distância, cada município deve montar um pólo de apoio presencial com biblioteca e laboratórios de informática, física, química e biologia e assegurar o apoio de tutores, garantindo espaço físico para o atendimento presencial dos alunos. A elaboração e oferta dos cursos ficam a cargo das IES públicas e dos Institutos Federais de Educação tecnológica (IFETs), aos quais cabe também desenvolver material didático e pedagógico.

A propósito da UAB entendo ser este o programa de formação de professores a distância de maior envergadura implementado pelo Estado atualmente. Suas diretrizes operacionais e metodológicas estão impregnadas da ideologia do progresso técnico e do fetichismo tecnológico. Considerando essas questões dediquei a seção seguinte para analisar suas nuances e apontar seu alinhamento com a proposta neoliberal de educação.

4.3 Universidade Aberta do Brasil (UAB) – a resposta do Estado para a demanda por ensino superior no Brasil

Um dos pontos de pauta da reforma do Estado e da reforma universitária foi a questão da resignificação da aplicação dos recursos para difusão do ensino superior público no Brasil. Nesse contexto, as limitações fiscais do Estado alinhadas com as recomendações dos organismos internacionais sustentavam a lógica de se fazer mais com menos e os diagnósticos do Banco Mundial para a América Latina apontavam o uso das novas tecnologias de informação e comunicação na EaD como a alternativa mais viável para o atendimento da demanda por ensino superior nos países dessa região do mundo.

É nesse contexto que se estrutura o sistema Universidade Aberta do Brasil como resultado de uma política adequada aos interesses do Estado e não de uma iniciativa voltada para a construção de um projeto emancipatório de educação. Sua finalidade é viabilizar formação universitária, principalmente para atender a demanda dos filhos da classe trabalhadora, posto que os filhos da classe dominante estão ocupando as vagas das universidades públicas ou estão nas melhores instituições privadas do país.

A UAB é a articulação entre as IPES, os estados e os municípios brasileiros, não é uma nova universidade que foi criada. Visa expandir e interiorizar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EaD. Entretanto, a prioridade do sistema UAB é a formação de professores para o exercício da docência na Educação Básica, fato que explica a grande oferta de cursos de licenciatura. O sistema UAB conta com a participação de mais de 600 pólos de apoio presencial distribuídos em todas as unidades da Federação, sendo a maioria localizada na região Nordeste e Sudeste.

A estrutura do sistema UAB tem o propósito de capitanear a alta demanda formada pelos egressos do ensino médio e pelos professores que ainda não têm a formação exigida pela atual LDB para o exercício do magistério. Entretanto, qualquer pessoa pode estudar nesse sistema, desde que tenha concluído a educação básica e tenha sido aprovado no processo seletivo de uma instituição pública vinculada a ele. Na análise do sistema UAB como uma política pública de educação investiguei

três pontos de referência que delinham sua configuração: sua estrutura de funcionamento, seu corpo docente e sua proposta pedagógica.

Inicialmente ressalto que o Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006, que criou a UAB, não criou uma Universidade Aberta nos moldes das grandes Universidades Abertas existentes nos países de capital avançado. A propósito dessa afirmação o referido Decreto estabelece o seguinte no Art. 1º - “Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância” (BRASÍLIA, 2006).

O texto legal passa a ideia de que com a UAB estava sendo criado um novo sistema de ensino que, na qualidade de sistema, representaria um empreendimento complexo no que diz respeito ao seu modo de organização e funcionamento. Entretanto, a UAB não representa a criação de um novo sistema de ensino. O sistema UAB é a otimização do sistema que já existe aliado a uma estratégia fetichista de maximizar os índices educacionais da educação superior no Brasil, pela via da EaD mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação. É a articulação entre as instituições públicas já existentes no sistema de ensino superior com os pólos Municipais de apoio presencial para levar ensino superior aos Municípios brasileiros, cuja população não dispõe de vagas presenciais suficientes para atender à demanda existente.

Com o sistema UAB, portanto, foram criados projetos de EaD interinstitucionais celebrados pela parceria entre a CAPES/MEC, FNDE/MEC, as IPES e os Municípios. Dentre as principais competências desses parceiros institucionais, de acordo com a resolução CD/FNDE Nº 26, de 5 de junho de 2009, destaco as seguintes: O MEC tem a função de avaliação e aprovação das propostas e dos pólos; à CAPES cabe instituir Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Sistema UAB, colaborar em conjunto com as secretarias do MEC e com os demais agentes integrantes do Sistema UAB, organizar e divulgar o cadastro dos cursistas e beneficiários das bolsas (tutores, professores, pesquisadores, coordenadores da UAB, dos pólos, de curso e dos tutores nas instituições públicas de ensino superior); ao FNDE cabe elaborar, em comum acordo com a CAPES/MEC, atos normativos relativos à concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do sistema UAB e efetivar o pagamento mensal das bolsas de estudo e pesquisa; as IPES vinculadas ao sistema UAB são responsáveis por selecionar os tutores, professores, pesquisadores, coordenadores do sistema UAB, coordenadores de

curso, de tutoria e de pólo que receberão bolsas de estudo e pesquisa, cadastrar e manter atualizados os dados pessoais e acadêmicos dos cursistas aprovados em processo seletivo; e os municípios onde o curso será oferecido criarão os pólos de apoio pedagógico presencial e administrativo e indicarão para a função de coordenador de pólo, professores da rede pública de ensino.

O sistema UAB, a despeito dessas parcerias de peso, insisto em registrar, não criou novas universidades e não existe enquanto universidade. A UAB não faz pesquisa ou extensão; não tem sede própria, funciona nas diferentes instituições que aderem ao projeto; não tem funcionários próprios, trabalha intermediando bolsas para coordenadores, professores e tutores. Além disso, não tem cursos próprios, não tem departamentos, não abre processo seletivo para alunos, não faz matrícula, avaliação, e nem expede diplomas como acontece em qualquer universidade, tudo isso fica sob a responsabilidade das instituições que participam do sistema criado pelo Decreto 5.800/06. Seu reitor são os reitores das universidades parceiras, que nomeia os profissionais para os cargos do Núcleo de EaD que vai operacionalizar os cursos a partir do interesse da sua gestão.

No âmbito da educação superior, o sistema UAB é a resposta do Estado em obediência às diretrizes do Banco Mundial quando apontou nos seus diagnósticos que “Los programas de educación a distancia son generalmente mucho menos costosos que los programas universitarios corrientes, dado el más alto número de estudiantes por maestro” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 37).

O baixíssimo nível de prioridade com educação de qualidade num país periférico como o Brasil pode ser mensurado quando se constata que o sistema UAB foca principalmente na formação inicial de professores para o exercício da docência na Educação Básica. É a confirmação de que tal sistema constitui-se, hoje, numa das maiores ameaças que a educação superior do país já enfrentou.

O segundo ponto que destaco na estrutura do sistema UAB é o seu corpo docente. A problematização que coloco nesse ponto é: quem educa o educador em formação no sistema UAB? De acordo com a Resolução CD/FNDE Nº 26/2009, cada Núcleo de EaD instalado nas IPES é composto pelas seguintes funções: Coordenador Geral, Coordenador Adjunto, Coordenador de Curso, Coordenador de Tutoria, Professor-Pesquisador, Tutor (presencial e a distância), Coordenador de Pólo. Os Coordenadores em geral, apesar de serem professores ou pesquisadores indicados pela IPES vinculadas ao sistema UAB não desempenham nenhuma

função docente junto aos alunos. As atividades típicas de ensino ficam para as funções de Professor-Pesquisador e Tutor (presencial e a distância).

A referida resolução destaca ainda no Artigo 9º Inciso IV e V que cabe ao Professor-Pesquisador atuar nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB e exige desse profissional experiência de 03 (três) anos no magistério superior. Quanto ao Tutor, que é um profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, cabe exercer as atividades típicas de tutoria, deve ter formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ter formação em pós-graduação ou estar vinculado a programa de pós-graduação.

As funções docentes, no sistema UAB, são expressões da precarização do trabalho docente determinadas pelo processo de reestruturação do capital. A função de tutor na modalidade EaD é a expressão aguda da ofensiva neoliberal tanto do ponto de vista da qualificação como das determinações do fazer docente e das relações de trabalho propriamente ditas. A comprovação está na tabela definida na Resolução Nº 8, de 30 de abril de 2010, que estabelece as diretrizes para o pagamento de bolsas aos participantes desse sistema.

TABELA 3 – Funções, qualificação e valor da bolsa para contratados pela UAB

FUNÇÃO	QUALIFICAÇÃO	VALOR DA BOLSA
Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB	professor ou pesquisador com no mínimo três anos de magistério superior	1.500,00
Coordenador de curso	professor ou pesquisador com no mínimo três anos de magistério superior	1.400,00
Coordenador de tutoria	professor ou pesquisador com no mínimo três anos de magistério superior	1.300,00
Professor-pesquisador conteudista	professor ou pesquisador com no mínimo três anos de magistério superior	1.300,00
Professor-pesquisador	professor ou pesquisador com no mínimo três anos de magistério superior	1.300,00
Tutor	formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior	600,00
Coordenador de pólo	professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior	900,00

Fonte: FNDE/Resolução Nº 8/2010

Essas bolsas são hoje complemento salarial de muitos professores universitários que trabalham nesse sistema de ensino. Professores que em função do achatamento de seus salários e em muitos casos pelo baixo nível de consciência política foram cooptados, não exatamente pelo sistema UAB, mas pela política de trabalho precarizado imposta pelo capital.

O local de culminância e exercício dessas funções em muitos casos, infelizmente é a universidade pública, que ao aderir à ideologia da sociedade do conhecimento criou cópias virtuais mal feitas dos seus cursos de licenciaturas. Dessa forma ressalto que a precarização do trabalho educacional, além da banalização das atividades do trabalhador da educação, redefiniu também seu local de trabalho que no caso do sistema UAB passa a ser realizado também nos pólos presenciais montados pelos municípios parceiros. Esse ambiente, no âmbito da EaD é o *locus* real de precarização do trabalho docente, é a minimização do campus universitário.

Pólo é o local que o aluno tem para acessar a *Internet* gratuitamente a fim de estudar os módulos dos respectivos cursos na forma de artigos e apostilas *on line*. É onde sua formação é protagonizada com o agravante de que, durante o curso, o contato pessoal regular deste com a equipe formadora acontece somente através do tutor presencial do pólo.

Esse cenário denuncia três questões que considero cruciais. A primeira questão diz respeito ao papel ilustrativo que foi dado ao professor. Nas palavras de Belloni (2003, p. 82), “o professor não mais terá o prazer de desempenhar o papel principal numa peça que ele escreveu e também dirige”. Esse papel é supostamente desempenhado na EaD pelos estudantes que passaram a ser adjetivados de autônomos e independentes, esse é o encaminhamento da segunda questão. A última questão está relacionada às mediações pedagógicas que o pólo presencial pode gerar enquanto local de formação de professores.

De acordo com Zuin (2006), o professor na EaD sofre “um processo de coisificação e um dos grandes desafios em relação ao ensino a distância é o de fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes” (ZUIN, 2006, p. 947). Com essa posição o autor não está simplesmente defendendo a presença física do professor como garantia para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, mas está alertando para a ditadura das imagens e dos editores de textos que são

filtradas pelos canais de transmissão dos aparelhos eletrônicos envolvidos no ensino a distância.

A ditadura das imagens apontada por Zuin (2006) é um artifício construído no âmbito do fetichismo tecnológico e da sociabilidade capitalista. Nesse contexto, a imagem e o texto virtual tornaram-se os meios de comunicação principais no processo ensino-aprendizagem em detrimento do protagonismo real e ao vivo do professor. Seu ambiente de trabalho deixa de existir concretamente e transforma-se em universos virtuais onde ocorre a virtualização da sua fala, da sua escrita e até dele mesmo.

A problematização da virtualização do professor na EaD está diretamente relacionada à proposta de educação dos cursos de licenciatura a distância. Penso que quando o protagonismo do professor torna-se dispensável e no seu lugar se constrói, através da sua imagem e da sua fala virtualizadas, um referencial imaginário de interação pedagógica, a única proposta de educação cabível é aquela que procura internalizar o saber em vez de conscientizar o homem, sujeito do conhecimento.

Quanto à questão da propalada atribuição de autonomia e independência ao aluno desse sistema, a proposta pedagógica do sistema UAB, ao defender esses princípios, mostra-se completamente alinhada com o pressuposto neoliberal, de que na sociabilidade capitalista mediada pelas novas tecnologias, determinada pela mundialização do capital, a educação deve estar centrada no estudante a fim de se alcançar com sua formação um profissional mais responsabilizado, mais qualificado, capaz de gerenciar situações de equipe, afeito a inovações e pronto a aprender a aprender.

A respeito desse ideal de estudante, Belloni (2003)²⁸ baseada em pesquisas que relatam um perfil de passividade do estudante de EaD, faz a seguinte afirmação:

a imagem que se tem comumente do estudante típico de EaD não parece corresponder a este ideal. Estudos realizados com estudantes de vários tipos de experiências em EaD têm mostrado que muitos estudantes a distância tendem a realizar uma aprendizagem passiva, 'digerindo pacotes instrucionais' e 'regurgitando' os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação (BELLONI, 2003, p. 40).

²⁸ Os estudos a que Belloni se refere são: Renner, 1995; Paul, 1990; Walker, 1993

Com efeito, esse perfil profissional de autonomia e independência projetado pela UAB e pelas demais propostas de EaD se consolidou a partir da materialização fetichista das novas tecnologias articulada pelo capital, a fim de desvincular a formação do sujeito trabalhador dos processos sociais, políticos e econômicos inerentes a luta de classes. A dissimulação da formação mediada pelas novas tecnologias como a mais atualizada, completa e eficiente funciona como um mecanismo de desmobilização política da classe trabalhadora, que é confrontada com a ideologia dominante de que os tempos são outros e que o avanço tecnológico democratizou as oportunidades antes elitizadas.

Em relação às mediações pedagógicas que o pólo presencial pode gerar enquanto local de formação de professores, o Decreto Nº 5.800, que dispõe sobre a criação do sistema UAB, caracteriza o pólo presencial da seguinte forma:

§ 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se o pólo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.

§ 2º Os pólos de apoio presencial deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB (BRASIL, 2006).

O pólo de apoio presencial, equipado com laboratórios e biblioteca, é o local onde tudo acontece para o estudante do ponto de vista da sua formação a distância. O pólo presencial deveria estar para o estudante de uma IPES vinculada ao sistema UAB como o campus está para o estudante desta mesma IPES matriculado no curso presencial. Mas não é isso que acontece.

Os encontros presenciais nos pólos de apoio presencial de formação de professores do sistema UAB são contraproducentes, uma vez que o intercâmbio de pessoas é pequeno nesses ambientes e da cultura elaborada menor ainda. Os sujeitos sociais não encontram nesses espaços, o fórum adequado para a socialização das experiências vividas.

Outro fato que mostra a inviabilidade desse espaço de formação é que o estudante a distância do sistema UAB não está sendo formado para a docência a distância, mas para suprir a falta de professores na docência presencial nas salas de Educação Básica das escolas públicas brasileiras. Para esse propósito, os pólos não são um ambiente educacional que valoriza o exercício da criatividade e da reflexão como fundamentos da condição de ser autônomo. O que pesa mesmo nas

atividades dos pólos são os fóruns e *chats* entre alunos, tutores e professores a distância.

Esses educadores em formação irão enfrentar turmas de alunos presentes, reunidos numa escola, nesse ambiente não serão exigidos apenas os conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc.), coisas que se aprendem nos livros e, principalmente, na prática da convivência, na experimentação, nas cobranças mútuas, nos enfrentamentos de sala de aula, nos debates temáticos, nas falas dos corredores, do restaurante universitário, etc.

Quem aspira à docência precisa vivenciar relações sociais nos espaços formativos que sirvam de referência para respaldar suas ações. Na história da formação docente, a escola e a universidade sempre foram concebidas e constituídas como espaços culturais adequados para fomentar experiências, que podem contribuir na habilitação de novos educadores. Nesses espaços formativos, o complexo processo de produzir conhecimento (teórico e prático) representa a produção da própria humanidade na sua existência cotidiana.

Não se quer dizer com isso que essas instituições são espaços automáticos de práticas críticas e autônomas, elas na verdade têm à sua frente a função social de reproduzir o *status quo*, ou seja uma função conservadora. Entretanto, o protagonismo dos sujeitos que ali se encontram, tornam essas instituições lugares onde as pessoas se experimentam no que conhecem e no que podem vir a conhecer; no que são e no que podem vir a ser, no que tem e no que podem vir a ter. São questões como essa que coloca a escola e a universidade anos luz à frente dos pólos de apoio presencial da UAB.

A partir dessa análise, destaco que as políticas públicas de EaD, implementadas pelo Estado capitalista são de antemão uma indicação real de que a universidade ou as IPES podem ser desprezadas como parte fundamental da formação dos sujeitos que buscam a ampliação dos seus horizontes culturais, especialmente dos sujeitos que almejam o exercício da atividade docente. Com isso, o Estado capitalista sacramenta a formação de um professor tecnificado, sem percepção política do ato pedagógico.

A análise do pólo de apoio presencial remeteu a uma abordagem do papel do tutor. O tutor presencial é o membro do corpo docente do sistema UAB que

interage com os alunos no pólo. Para além das delimitações físicas do pólo quem faz esse papel é o tutor à distância. Portanto, o primeiro estabelece contato com alunos para apoio aos estudos *in-loco*, já o segundo, estabelece contato com alunos para apoio aos estudos por meios tecnológicos de comunicação (*e-mail*, fóruns, teleconferências, telefone, entre outros).

Do ponto de vista etimológico, o termo tutor significa um indivíduo legalmente encarregado de tutelar, de proteger ou responder por alguém. No sistema UAB, o papel do tutor é definido como um educador, cuja função é orientar e organizar as ações pedagógicas, através da interação entre este, o professor da disciplina, os alunos e os conteúdos. No sistema UAB existe uma clara organização dos papéis, na tentativa de colocar a função de tutor para além do sentido etimológico e substituir a idéia de tutela pela idéia de interação, aprendizagem em parceria, até mesmo para respaldar a lógica da autonomia estudantil que defende.

Penso que o papel do tutor no sistema UAB e nos cursos de EaD em geral é de monitoramento do desempenho de cada aluno, levando em consideração a proposição das atividades da disciplina pelo professor. O tutor é o profissional do corpo docente desse sistema que tem mais contato com o aluno, entretanto é o menos experiente. Legalmente só é exigido que seja graduado e tenha no mínimo um ano de experiência na Educação Básica, embora esteja sendo selecionado para trabalhar com formação de professores em nível de graduação.

Considerando que a relação entre estudante e educador, a despeito da ideologia da sociedade do conhecimento mediada pelas novas tecnologias, ainda é no imaginário pedagógico do aluno uma referência importante para o resultado do processo ensino-aprendizagem, a configuração do tutor no sistema UAB é um retrocesso. É mais um indicativo de que no pensamento pedagógico, forjada pelo Estado, a ideologia do progresso técnico (ou seja, as novas tecnologias como solução para as questões educacionais) visa suplantam a ideia do ser humano como sujeito da história e do conhecimento.

Depois da análise da estrutura de funcionamento e do corpo docente centralizo a investigação na proposta pedagógica do sistema UAB. Tudo começa nos Núcleos de Educação a Distância – NEAD das IPES vinculadas ao sistema. Nesses núcleos, os Coordenadores de curso, Professores das disciplinas e Tutores a distância fazem em conjunto o planejamento e compartilham as etapas de cada disciplina a ser ministrada nos cursos de cada pólo. Uma disciplina pode ser

ministrada para vários pólos ao mesmo tempo, conforme calendário e estrutura curricular dos cursos em funcionamento.

Na dinâmica pedagógica de cada disciplina existe o professor da disciplina e os tutores a distância e presencial, cujo número varia de acordo com o número de pólos e de alunos matriculados na disciplina. A idéia que prevalece na EaD é de que a organização do processo ensino-aprendizagem sempre ocorre através das novas tecnologias de informação e comunicação. Isso decorre da utilização da ação da ideologia do progresso técnico, associada ao fetichismo tecnológico, que veicula a idéia de que na EaD em geral o aluno é colocado diante de uma proposta de trabalho pedagógico que envolve recursos tecnológicos que reproduzirão a imagem, o som e o texto de uma forma que extrapola os limites de espaço e tempo tradicionalmente demarcados na educação presencial. Entretanto, a maioria dos pólos de apoio presencial, principalmente aqueles localizados no interior dos Estados, não tem equipamento para a transmissão das aulas via teleconferência ou videoconferência.

Os editais de chamadas públicas do MEC/SEED para seleção de pólos municipais de apoio presencial, no que diz respeito à infra-estrutura, exigem que a proposta de pólo municipal de apoio presencial, por parte dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, deve ser elaborada no mínimo com a descrição da infra-estrutura física e logística de funcionamento: (laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos e outros).

Depois de elaboradas, essas propostas são analisadas e selecionadas por uma comissão de seleção constituída pela SEED para verificar, no que diz respeito à infra-estrutura, os seguintes critérios: instalações do pólo (salas de aula, anfiteatros e salas de leitura, pesquisa e atendimento presencial aos alunos); biblioteca, contendo pelo menos o acervo bibliográfico mínimo, inclusive biblioteca virtual, para o curso que se pretende ofertar; laboratório de informática com acesso à Internet, preferencialmente em banda larga, e recursos de multimídia, viabilizado por infra-estrutura de informática (servidores e sistemas de rede) adequada ao funcionamento do pólo; laboratórios de Física, Química, Biologia e demais específicos para os cursos pretendidos, conforme o caso.

Em nenhum momento os editais de seleção exigem que a infra-estrutura dos pólos seja dotada de tecnologias que possibilitem a interatividade via teleconferência ou videoconferência. Há alguns pólos de apoio presencial que

contam com essa tecnologia de ponta, por conta do vínculo que tem com alguma IPES que já usava esses recursos no processo de interiorização de seus cursos, antes do sistema UAB começar a funcionar.

O fato é que em geral os pólos de apoio presencial possuem na sua maioria, no máximo, computadores com acesso à internet banda larga para viabilizar a transmissão das aulas que são preparadas pelos professores através do programa *Power Point* e anexadas a um arquivo de áudio contendo as explicações do professor sobre o assunto. Paralela à realização das aulas pela internet, os alunos recebem apostilas com todo o conteúdo da disciplina.

O protagonismo do professor da disciplina na formação dos alunos é extremamente limitado e sua presença nos pólos presenciais não é parte da sua rotina. Ele não conhece seus alunos e não é conhecido por eles. No máximo conhece seus textos expostos nos fóruns obrigatórios na internet. Depois de preparar os *slides* e gravar o áudio da aula o papel do professor praticamente termina, não fosse sua interlocução com os tutores e alunos via internet.

Quem fica à frente do processo com regularidade são os tutores, conforme já mencionei. Eles dão suporte à distância em relação ao conteúdo ministrado e participam das avaliações da aprendizagem e dos encontros presenciais programados, no caso do tutor a distância; e atuam em cada pólo servindo como elo de comunicação entre os estudantes, os professores executores das disciplinas e a coordenação do curso, no caso do tutor presencial.

A prática pedagógica de uma proposta de ensino é uma atividade que se apóia em uma teoria, em vivências e mediações buscando transformações dos indivíduos e da sociedade. O sistema UAB não traz nos seus documentos legais uma indicação de suporte teórico que fundamente sua prática pedagógica. São as IPES que decidem, no processo de elaboração da proposta de adesão a esse sistema, quais os princípios teóricos e político-pedagógicos que nortearão seus cursos.

É comum nos projetos de EaD a defesa de uma proposta de aprendizagem baseada nos pilares progressistas da interação e da interatividade. Entretanto, o conceito de interatividade nesse caso, nada tem a ver com a teoria da aprendizagem denominada por Vygotsky de sócio-interacionista. Apesar desta teoria focar a interação, para seu autor a aprendizagem ocorre em contextos históricos, sociais e culturais e a formação de conceitos científicos dá-se a partir de conceitos

cotidianos, considerando-se o contexto sócio-cultural. Para Lev Vygotsky, o indivíduo aprende por meio de sua inserção na sociedade, da sua interação com outros indivíduos; o contexto social é o lugar onde se dá a construção do conhecimento mediado.

Por outro lado, o conceito de interação e interatividade presente nas propostas de EaD está relacionado às características das novas tecnologias. Segundo Belloni (2003) o termo interação “é a ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre a intersubjetividade (...) que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação)” (BELLONI, 2003, p. 58). E o termo interatividade, afirma a autora, vem sendo usado indistintamente com dois significados diferentes:

de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo: CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados), e de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma “retroação” da máquina sobre ele (BELLONI, 2003, p. 58).

Isto posto, fica evidente a diferença epistemológica em torno do conceito de interação e interatividade. Nas propostas pedagógicas de EaD em geral, a interatividade centraliza a máquina, os aparatos tecnológicos maximizados pela ideologia do progresso técnico e dissimulados pelo fetichismo tecnológico. Ou seja, a capacidade de interação do sujeito só existe em função das tecnologias, seu protagonismo sócio-cultural é completamente anulado. É assim que são formados os professores no sistema UAB - por meio de um engajamento virtualizado com a realidade social, construído no ambiente virtual de aprendizagem.

Em suma, o sistema UAB é a ação do Estado que, no âmbito do conjunto das políticas públicas de EaD, tem se mostrado com maior poder de banalização da formação docente exigida para o exercício do magistério na Educação Básica. Para o Estado capitalista, entretanto, o sistema UAB representa um avanço na democratização do ensino superior, é um caminho sem volta e uma forma de promover a equalização social.

O processo de formação desenvolvido no sistema UAB é portador de um fetichismo tecnológico hegemônico que transforma os recursos empregados nessa proposta de ensino em máquinas de ensinar, pulveriza o papel do professor e fragiliza a formação política daquele que se prepara para a docência.

Não há dúvidas de que os índices do ensino superior no Brasil precisam ser aumentados, entretanto, essa meta não pode ser alcançada gerando outro

problema ainda mais grave, o da falta de qualidade do ensino, principalmente na formação de professores, como mostram as evidências da análise do sistema UAB acima descritas. A estratégia de massificar o ensino superior através da criação do sistema UAB é a comprovação de que o Brasil tem feito com disciplina crescente a lição de casa elaborada pelos organismos internacionais e de que a reestruturação do capital, a reforma do Estado foram fatores determinantes na consolidação da EaD no Brasil.

4.4 Do virtual ao real: os números da EaD no Brasil

Na atual conjuntura a EaD tem um formato operacional vinculado às regras e à dinâmica estabelecidas pelo mercado capitalista. A máxima capitalista de “produzir mais com cada vez menos” pode ser perfeitamente aplicada à capacidade de atendimento em massa via EaD. Esse formato mercadológico da EaD não representa um desvio de intenções, ou seja, um distanciamento daquilo que foi imaginado pela atual legislação educacional.

Com efeito, a legislação de suporte à EaD, encabeçada pela LDB 9.394/96 já traz em seu texto uma concepção de educação que demarca uma estreita ligação do econômico com as instituições de ensino, cuja finalidade é adaptar os objetivos educacionais em geral, não só os da EaD, às novas exigências do mercado mundial.

Embora, a linha inicial de atuação do Estado capitalista brasileiro estivesse voltada para a introdução de tecnologias avançadas no interior das escolas públicas de educação básica, como foi o caso do Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo e da TV Escola, a LDB sinalizou para além das fronteiras da escola pública na medida em que estabeleceu a oferta de cursos a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, tanto no âmbito público como privado, conforme consta no artigo nº 80.

Esse incentivo jurídico foi decisivo tanto para o Estado articular a criação de parcerias que resultaram na implantação da EaD nas suas universidades como para a iniciativa privada apostar todas as suas fichas no aquecimento do mercado

educacional. O formato de EaD posto em prática em ambos os casos não a coloca como uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial. Vai além desse propósito e implanta uma proposta para fazer frente direta e centralizada à demanda por ensino superior.

A ideologia neoliberal divulga o acesso à EaD como sinônimo de empregabilidade, reeditando a teoria do capital humano, sob o argumento de que o mercado capitalista coloca a cada dia novos desafios para a formação de recursos humanos, demandando dentre outras coisas, trabalhadores mais qualificados frente a um mercado mais eclético e flexível em relação aquilo que produz e comercializa.

O balcão de “negócios educacionais” criado pela LDB demarca acintosamente a relação do Estado com o capital na consolidação das políticas públicas de EaD seguido pelo fetichismo tecnológico que projeta as vantagens do ensino virtual.

O decurso desse cenário indica ainda que a EaD praticada em certos cursos - cursos de fácil oferta -²⁹, como: Administração, Letras, Pedagogia e demais licenciaturas – resulta num conflito ideológico, pois pode praticar ‘preços menores’, além de oferecer vantagens de caráter prático relacionadas aos fatores tempo e espaço, que no âmbito das novas tecnologias se virtualizam e despertam o interesse de uma demanda constituída principalmente pela classe trabalhadora que vê o tempo e a questão financeira como seus algozes.

A entrada da EaD na rota das preferências do mercado educacional começou a se efetivar no início deste século, momento em que a expansão da prática de ensino presencial experimentou uma certa saturação, motivada pela diminuição progressiva da demanda com possibilidade financeira de bancar os elevados custos desse tipo de ensino. Na esfera pública, o Estado capitalista brasileiro, a partir do ajuste econômico efetivado na década de 1990, reduz os investimentos na educação superior presencial e projeta as metas do PNE, em relação à formação de professores, para parcerias estabelecidas com as instituições de ensino superior públicas, a exemplo do que acontece no sistema UAB.

Tanto o Estado como o capital adotam a EaD mediada pelas novas tecnologias, em função da viabilidade econômica e da formação em massa que essa modalidade de ensino pode oferecer. Nesse contexto, a EaD é fomentada pelo alto

²⁹ Cursos de fácil oferta porque demandam uma infraestrutura mínima para seu funcionamento.

índice de demanda reprimida nos vestibulares e é projetada como recomendação dos organismos internacionais que baseado em diagnósticos sobre a realidade educacional brasileira a aponta como uma alternativa economicamente viável aos princípios da reforma fiscal do Estado.

A diminuição progressiva da demanda de alunos na esfera privada e a demanda reprimida das instituições públicas podem ser percebidas pela análise do número de vagas ofertadas e pelo número de vagas ociosas na graduação presencial no período de 2002 a 2008 conforme dados do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP em 2008.

TABELA 4 - Evolução do Número de Vagas Ociosas na Graduação Presencial, segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 2002 a 2008

Ano	Públicas				Privadas	
	Federal		Estadual		Nº de vagas	Vagas ociosos
	Nº de vagas	Vagas ociosos	Nº de vagas	Vagas ociosos		
2002	124.196	1.705	132.270	6.771	1.477.733	553.084
2003	121.455	893	111.863	3.085	1.721.520	725.647
2004	123.959	1.060	131.675	6.222	2.011.929	996.061
2005	127.334	1.959	128.948	6.243	2.122.619	1.014.019
2006	144.445	2.456	125.871	8.572	2.298.493	1.147.391
2007	155.040	3.400	113.731	4.011	2.494.682	1.311.218
2008	169.502	7.387	116.285	4.372	2.641.099	1.442.593

Fonte: INEP/Censo do Ensino superior 2008

O número de vagas ociosas nas IES é analisado pelo Estado capitalista na ótica da administração inerente ao mercado capitalista. Ou seja, essas vagas devem ser aproveitadas com base nos princípios da racionalização de recursos e maximização de resultados. Sua utilização não pode aumentar os custos operacionais do sistema de ensino. Dessa forma, nas instituições públicas as vagas ociosas são indicativas de que há infraestrutura pronta para uso. Contando com essa infraestrutura o Estado criou programas de EaD como o sistema UAB, Pró-licenciatura e PARFOR.

Nas instituições privadas, as vagas ociosas funcionam como um indicador de mercado a ser desbravado e que é preciso repensar suas estratégias operacionais. Para essas instituições a questão é de recomposição da taxa de lucro. Nesse contexto, a alternativa implementada tanto pelas instituições públicas como privadas é a incorporação da EaD nos seus campi e até mesmo a criação de novas instituições voltadas preferencialmente para a EaD.

Corroborando esses fatos estão os dados do Censo que mostram a evolução do credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES), da criação de

novos cursos, do número de matrículas e de concluintes no âmbito da educação a distância. O percentual de crescimento de instituições credenciadas até 2008 foi de aproximadamente 350%. Os cursos oferecidos por essas IES tiveram uma evolução estratosférica chegando a atingir a marca de 647 cursos de EaD. O crescimento do número de matrículas e concluintes é um indicativo empírico de que a ideologia do progresso técnico e o fetichismo tecnológico determinados pela relação orgânica do Estado neoliberal com o capital vêm ao longo da primeira década do século XXI ganhando espaço no ideário pedagógico brasileiro.

TABELA 5 - Evolução do Número de IES, Cursos, matrículas e concluintes na Educação a Distância Brasil - 2002-2008.

Ano	IES	Cursos	Matrículas	Concluintes
2002	25	46	40.714	1.712
2003	37	52	49.911	4.005
2004	45	107	59.611	6.746
2005	61	189	114.642	12.626
2006	77	349	207.206	25.804
2007	97	408	369.766	29.812
2008	115	647	727.961	70.068

Fonte: INEP/Censo do Ensino superior 2008

A evolução do número de cursos na EaD se alinha com as práticas capitalistas de produção de mercadoria. Os cursos superiores são criados com base numa diversificação sintonizada com os interesses capitalistas. Quanto maior for a variedade de mercadorias, maior será a atração dos alunos-consumidores, que numa relação fetichizada com essa mercadoria escolhem os cursos entendendo que estão obtendo um produto que responde às suas necessidades pessoais.

Essa diversificação da “mercadoria curso superior” é uma estratégia comercial sem qualquer relação com as demandas de formação da classe trabalhadora. Trata-se de direcionar a demanda por ensino superior para áreas de formação profissional com mais potencial de geração de lucros.

Se um capital em particular estiver buscando sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, tais como o capital investido em instituições de ensino, sejam elas escolas ou universidades, esse capital comercial tenderá a tratar a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional. Em outras palavras, o serviço educacional, como um curso de graduação prestado por uma universidade (em geral, privada), é o caso típico da educação-mercadoria (RODRIGUES, 2007, p.6).

Para esse autor além da educação-mercadoria existe ainda outra forma da burguesia conceber a educação chamada de mercadoria-educação que ocorre quando a educação e o conhecimento são vistos como recursos necessários à produção de outra mercadoria. Nesse caso,

O capital industrial, que demanda prioritariamente mercadoria-educação, elaborará propostas claras de subsunção da educação superior (e do conhecimento) às necessidades do processo produtivo, tal qual o *slogan* “educação para o desenvolvimento” ou “conhecimento para a competitividade”, geralmente clamando pela ação do Estado, seja como fornecedor qualificado de mercadoria-educação, seja como agência reguladora (RODRIGUES, 2007, p. 7).

Evidências como, evolução do número de IES, cursos, matrículas e concluintes na EaD não podem ser considerados apenas como um meio de superar problemas emergenciais ou de consertar fracassos do sistema educacional. É importante reiterar que esses dados representam o resultado da política de educação do Estado e de seu alinhamento com as recomendações capitalistas feitas pelos organismos internacionais, mediante o processo de reestruturação do capital.

A investigação dos números da EaD no Brasil, também indicou que quando a análise detalha o número de cursos por grau acadêmico, os cursos de licenciatura detém o maior índice de crescimento independente da esfera administrativa.

TABELA 6 - Número de cursos de educação a distância, por grau acadêmico, segundo a Categoria Administrativa - Brasil – 2008

Grau Acadêmico	Pública				Privada	
	Federal		Estadual		Nº	%
	Nº	%	Nº	%		
Total	225	100	36	100	366	100
Tecnológico	14	6,2	2	5,6	133	36,3
Bacharelado	43	19,1	8	22,2	83	22,7
Licenciatura	168	74,5	26	72,2	147	40,2
Bach./licenciatura	0	0,0	0	0	3	0,8

Fonte: INEP/Censo do Ensino superior 2008

Esses dados ratificam o rumo massificador, mercantilista e profissionalizante que a formação de professores para o exercício da docência na Educação Básica tomou, no Brasil, através da expansão da EaD. Se a formação de professores na modalidade presencial historicamente tem apresentado inúmeras limitações, o que dizer dessa formação através da EaD numa realidade de exclusão digital?

Os cursos de licenciatura que elevam os índices acima descritos não representam ganho real para o sistema de ensino brasileiro. São cursos que funcionam sempre nas condições mínimas de exigências da legislação educacional que já estabelece o mínimo, principalmente quando se trata de regular os empreendimentos do capital.

O uso da EaD na formação de professores é uma recomendação do Banco Mundial registrada no documento *La enseñanza superior: lecciones derivadas*

de la experiencia (BANCO MUDIAL, 1994), incorporada pelo Estado que, através da legislação que aprova e pela relação que estabelece com o capital, incentiva as instituições de ensino superior a se transformarem em reduto virtual.

O Estado capitalista brasileiro além de centralizar a EaD nos cursos de licenciatura em suas instituições autorizou a mesma medida para a iniciativa privada que, por sua vez, vê nessa modalidade de ensino um novo nicho de mercado pela alta taxa de rentabilidade que tem alcançado através da precarização e da subsunção real do trabalho.

O reflexo do retorno desse investimento capitalista pode ser percebido no detalhamento por grau acadêmico das matrículas nos cursos de EaD. O número de alunos matriculados é expressivo, especialmente nos cursos de Licenciatura como pode ser visto na tabela abaixo.

TABELA 7 - Número de Matrículas em cursos de educação a distância, por grau acadêmico, segundo a Categoria Administrativa - Brasil – 2008

Grau Acadêmico	Pública						Privada	
	Federal		Estadual		Municipal			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total	55.218	100	219.940	100	3.830	100	448.973	100
Tecnológico	4.376	7,92	15.562	7,07	2.492	65,1	105.189	23,4
Bacharelado	13.623	24,67	140.883	64,05	560	14,6	100.401	22,4
Licenciatura	37.219	67,40	63.495	28,86	778	20,3	239.626	53,4
Bach./licenciatura	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3.757	0,8

Fonte: INEP/Censo do Ensino superior 2008

Quando a análise centra-se no local, em termos regionais, onde esses alunos estão, constatei que a oferta de cursos tem um perfil de distribuição de acordo com os interesses e conveniência do Estado e do capital. A proposta de trabalho é a *distância*, mas incorpora quem está *perto* e quem está *longe* e não quem está privado do acesso ao ensino superior, em função da distância das IES presenciais, como normalmente é declarado na justificativa dos projetos de cursos em EaD. O adjetivo *a distância* só é importante para evidenciar o foco nas novas tecnologias que materializam o fetichismo tecnológico e a ideia de progresso técnico.

O déficit educacional e a localização de uma determinada região (embora esse fator não tenha relação direta com a necessidade de um sistema de EaD) nem sempre são observados, pois se assim fosse, poderia se constatar uma projeção vantajada de EaD nos Estados das regiões Norte e Nordeste onde as distâncias, em princípio, exigiriam maior presença dessa modalidade.

TABELA 8 – Número de alunos a distância em instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino a ministrar EAD no Brasil – de 2004 a 2007³⁰

Estado	2004		2005		2006		2007		
	Aluno	% do total	Aluno	% do total	Aluno	% do total	Alunos	% do total	
Centro-Oeste	Distrito Federal	17.143		42.783		124.329		89.918	
	Goiás	836		956		2.735		2.371	
	Mato Grosso	3.500		4.817		5.384		6.084	
	Mato Grosso do Sul	2.109		3.055		3.550		9.611	
	Total Centro-Oeste	23.588	7,60	51.611	10	135.998	17,5	107.984	11,1
Nordeste	Alagoas	1.150		1.330		943		436	
	Bahia	500		3.300		31.231		50.094	
	Ceará	52.687		49.353		38.300		4.928	
	Maranhão	2.815		6.956		7.465		6.446	
	Paraíba					20		294	
	Pernambuco			360		3.116		4.185	
	Piauí					473		2.729	
	Rio Grande do Norte			1.625		3.434		3.720	
	Sergipe	830		1.404		4.836		7.650	
Total Nordeste	57.982	18,70	64.328	13	89.818	11,5	80.482	8,2	
Norte	Amazonas					N.D.		4.320	
	Pará	2.144		973		10.097		13.775	
	Rondônia					N.D.		N.D.	
	Roraima			630		654		800	
	Tocantins	9.500		21.640		40.154		102.514	
	Total Norte	11.644	3,70	23.243	5	50.905	6,5	121.409	12,5
Sudeste	Espírito Santo	6.777		7.942		1.054		5.778	
	Minas Gerais	26.340		37.584		38.999		45.503	
	Rio de Janeiro	49.865		49.579		53.403		46.677	
	São Paulo	80.905		144.162		149.658		269.987	
	Total Sudeste	163.887	53	239.267	47	243.114	31,2	367.945	37,8
Sul	Paraná	29.846		89.891		141.793		181.758	
	R. G. do Sul	2.618		7.249		60.642		80.258	
	Santa Catarina	20.392		28.615		56.188		32.990	
	Total Sul	52.856	17	125.755	25	258.623	33,2	295.006	30,3
	Total Geral	309.957		504.204		778.458		972.826	

Fonte: ABRAEAD 2008.

³⁰ A pesquisa ABRAEAD/2008 encontrou 257 instituições credenciadas pelo Sistema de Ensino para ministrar cursos de Educação a Distância no Brasil, nos níveis básico/técnico/EJA (93 instituições), registradas nos respectivos Conselhos Estaduais de Educação; e superior (164 instituições), legitimadas pelo Conselho Nacional de Educação. Destes grupos, 140 instituições (55% do universo) responderam a uma pesquisa que detalha suas metodologias, os recursos que oferecem aos alunos, o perfil de seu corpo discente e de sua estrutura pedagógica. Destas respondentes, 92 possuem credenciamento federal (graduação e pós-graduação).

Os dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância - ABRAEAD/2008³¹ mostram as regiões e os Estados sede das instituições que trabalham com EaD. Não significa, entretanto que os alunos matriculados moram nesses Estados. Essas informações objetivas em termos de distribuição regional revelam que os alunos da EaD, nem sempre, estão nessa modalidade de ensino em função da falta de alternativa no município onde moram, mas porque o Estado e o capital estão criando oferta que direcionam a demanda para as localidades viáveis aos seus interesses políticos e financeiros respectivamente.

Conforme esses dados, a região que puxou o crescimento foi a Sudeste, ao ampliar em 51% o número de alunos, ganhando mais de seis pontos percentuais em participação no universo da pesquisa. Os alunos nas instituições do Sudeste foram mais de um terço (37,8%) de todos os alunos do país. O principal responsável é o Estado de São Paulo, que cresceu 80% em 2007, quase 270 mil alunos a distância foram registrados em suas instituições.

A evolução na região norte e nordeste é insignificante. A Região Norte mostra um crescimento hilário para não dizer contraditório em relação à sua realidade educacional. A evolução do crescimento do número de matrículas em EaD é moderado em todos os Estados, mas dá um salto de grandes proporções no estado do Tocantins, que do ponto de vista territorial tem uma demanda de EaD inferior ao Estado do Pará e do Amazonas, onde as distâncias entre os municípios são monumentais e o acesso muitas vezes intransponíveis.

Se fosse o caso da EaD ser uma política pública de democratização do acesso ao ensino superior, com finalidades pedagógicas progressistas e não fetichistas, pautada na lógica de uma proposta de educação emancipatória e não na lógica do mercado, e demandada pelas comunidades carentes, seria nessas regiões, onde as oportunidades educacionais sempre foram e ainda são extremamente escassas e elitizadas, que as matrículas em EaD deveriam estar evoluindo. O formato pedagógico da EaD, através de programas fetichizados como o da UAB e de cursos de IES particulares, só vai onde a política local quer e onde o capital encontra infraestrutura pronta para investir.

³¹ O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância é a publicação que reúne maior número de dados sobre EaD no Brasil. É organizada pelo Instituto Monitor, Associação Brasileira de Educação a Distância e Secretaria de Educação a Distância do MEC.

Entretanto, o crescimento das regiões Sul e Sudeste é que se sobrepõe desmensuradamente às demais, a despeito do sistema escolar, nessas regiões, ser o mais ampliado do país. Por outro lado, é preciso registrar que isso não significa que a oferta dessas instituições está direcionada apenas para os candidatos dessas localidades, afinal estamos falando de EaD mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, nas quais o tempo e o espaço obedecem a uma configuração virtual.

É nesse momento que o índice de Extraterritorialidade – ET -, introduzido na pesquisa do ABRAEAD/2008 para proporcionar uma análise mais detalhada da distribuição dos alunos pelo país, é esclarecedor. Esse índice possibilitou o conhecimento do percentual de alunos que estão em unidades da federação que não são aquelas onde se situam as sedes das instituições que estudam, assim como qual é o Estado no qual uma determinada instituição tem mais matrículas, exclusive o Estado sede.

O resultado revelou no mapa do país quais são os locais importadores e exportadores de alunos a distância, ou seja, onde está o mercado mais promissor para o capital. O índice de Extraterritorialidade mostrou que “menos de um terço (31%) das instituições limitam-se a ministrar cursos apenas em seu Estado de origem, enquanto 45% têm até metade de seus alunos fora de seu estado, e 23% têm mais da metade de seus alunos fora de seu estado sede” (ABRAEAD, 2008). Esse dado indica o surgimento de um ambiente de organizações transregionais no setor de EAD no Brasil.

O maior exportador de matrículas a distância é São Paulo, indicado por 18,2% das instituições. Em seguida vem Minas Gerais (13%), Santa Catarina (10,4%) e Paraná (9,1%). Além de ser o estado com maior crescimento de matrículas em EaD no país, São Paulo ainda exporta alunos para outras regiões. Estas primeiras colocações ficam com as regiões Sul e Sudeste. Segundo o ABRAEAD/2008, o índice populacional dessas regiões é um dos elementos que justifica esta exportação de matrículas.

O Índice de Extraterritorialidade mostrou que os maiores importadores de matrículas estão nas regiões Norte (78,4% dos alunos fora do Estado sede), onde há projetos de grande porte como o da Unitins – Tocantins e na região Sul (64,7% dos alunos fora do Estado sede), onde também há projetos que se notabilizam pela envergadura do alcance, como o da Unopar - Paraná. O fato de esses alunos

morarem em outra região do país, já que estou falando de EaD mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, indica a expressividade da ideologia do progresso técnico e do fetichismo tecnológico determinados pelo Estado e pelo capital na implementação da EaD.

Do ponto de vista técnico, a extraterritorialidade é viabilizada através das novas tecnologias de informação e comunicação que a cada instante se maximizam continuamente no imaginário e no cotidiano dos sujeitos sociais. A mídia impressa, o rádio, a TV e o DVD que dominaram a mediação pedagógica na EaD até o final do século passado já perdem espaço para a utilização do *e-learning*.

O *E-learning* é a aprendizagem *online* mediada por tecnologias de informação e comunicação. É um vocábulo em inglês que tem ganhado expressividade no âmbito da linguagem educacional tecnológica. O número de instituições que utilizam *e-learning* ameaça de perto o das que utilizam mídias que não estão centradas nas novas tecnologias.

Estas ainda são as mais utilizadas (por 77%), enquanto uma quantidade menor (62,9%) das instituições dizem utilizar o *e-learning*. Contudo, quando se pergunta às instituições qual dentre todas as mídias que ela utiliza é “a mais” utilizada, o *e-learning*, pela primeira vez, ultrapassa a mídia impressa, sendo indicado por um terço delas (33,6%), contra 30,7% que utilizam principalmente a mídia impressa. O modelo de interatividade preferido por estas instituições é o do tempo real. O fórum de discussão é o apoio tutorial *on-line* mais utilizado (62,9%), seguido pelas salas de bate-papo (58,6) e pelo telefone (54,3%) (ABRAEAD, 2008).

As instituições privadas utilizam mais o *e-learning* e o material impresso do que as públicas. Estas, por sua vez, utilizam mais o CD, o vídeo, o DVD e a videoconferência. O Anuário destaca que o material impresso continua sendo uma mídia muito importante também para as instituições de credenciamento estadual e nas regiões do Sudeste, Norte e Nordeste. Em muitos casos, essa mídia tem um caráter complementar, ou seja, é usada associada a uma mídia virtual, em função do baixo nível de acesso às novas tecnologias nessas regiões. Essa informação ratifica a posição das regiões Sul e Centro-oeste no mapa digital do Brasil como as que possuem maior número de pessoas incluídas digitalmente.

O apoio tutorial *on-line* na execução das aulas e no acompanhamento dos alunos é um fato concreto na EaD que evidencia a desigualdade digital no país. A pesquisa realizada pelo ABRAEAD/2008 mostrou que entre os recursos tutoriais *on-line*, o Fórum de discussão se mantém na primeira colocação, com a preferência de 62,9% delas. O *Chat* é o segundo item mais citado 58,6%. Apesar da EaD se

promover através do fetichismo das novas tecnologias como Videoconferência, Videoaula, e acesso a *Internet* e *intranet*, o apoio tutorial por telefone nessa pesquisa alcançou a marca dos 54,3%, ficando em terceiro lugar.

TABELA 9 – Número de instituições segundo apoio tutorial *on-line*

Recursos on-line	Público		Privado		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Chat (salas de bate-papo)	18	37,5	64	69,6	82	58,6
Messenger (Microsoft, Yahoo, ICQ)	17	35,4	30	32,6	47	33,6
Acesso à intranet da Instituição	11	22,9	36	39,1	47	33,6
Terminal remoto	1	2,1	3	3,3	4	2,9
Videoconferência; Videoaula	5	10,4	31	33,7	36	25,7
Por telefone	29	60,4	47	51,1	76	54,3
Conferência por telefonia	0	0,0	8	8,7	8	5,7
Fórum de discussão	15	31,3	73	79,3	88	62,9
Outros	2	4,2	15	16,3	17	12,1
NR/NA	15	31,3	14	15,2	29	20,7
TOTAL DE INSTITUIÇÕES	48		92		140	

FONTE: ABRAEAD/2008 - amostra

Todos esses dados ratificam que o crescimento da EaD não é resultado de uma demanda dos excluídos educacionais. É, na realidade, uma reconfiguração estrutural do sistema de ensino superior, determinada pelo capital que promove o fetichismo tecnológico, ressalta as pseudo vantagens de uma proposta de ensino virtual e oculta as contradições do “fenômeno EaD”.

No âmbito dessas contradições ressalto o fato de que o aluno, que está tendo acesso a essa proposta, além de ser um excluído social, é um excluído digital que usa o telefone não por opção, mas porque fora do pólo de apoio presencial a *Internet* ainda é um sonho para a maioria da população. Cabe ainda destacar o fato de que esse telefone citado na pesquisa pode ser um telefone público, um “orelhão”. Quem usa o 0800 (ligação gratuita) para tirar dúvidas de conteúdo é porque não tem acesso a outro tipo de mídia digital.

A descrição e análise desses dados concretos comprovam a evolução do processo de expansão da EaD no Brasil pós-LDB 9.394/96. Mais uma vez ressalto, também que, nessa expansão, o papel do Estado capitalista tem sido fundamental, tanto para legitimar essa modalidade de ensino via leis e políticas públicas, que reconfiguram o papel da universidade, como para atrair os investimentos privados e permitir a recomposição das altas taxas de lucro do setor empresarial no ramo dos “serviços educacionais”.

A propósito da expansão massiva da EaD, para Boito Jr. (1999) o que existe é uma “nova burguesia de serviços” ligados principalmente à educação e à

saúde. É a ação agressiva do capital como conseqüência da omissão igualmente agressiva do Estado neoliberal no desmonte desses serviços públicos.

No campo educacional essa “nova burguesia de serviço”, aguçada pela concorrência, vem produzindo nos gestores desse setor um *feeling* de adesão aos métodos e formas gerenciais correntes no mundo empresarial não-educacional. Além disso, o crescimento desses serviços conta com a “mão invisível” do mercado auxiliada pela política educacional de sucessivos governos “democraticamente eleitos” (RODRIGUES, 2007).

Com efeito, o mercado dos serviços educacionais é tão visível quanto são as suas entidades representativas que através de grandes jogadas de *marketing* e *lobbies* vão garantindo seus interesses. Dentre essas entidades posso citar: Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior – Abmes; Associação Nacional das Universidades Particulares – Anup; Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – Crub; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior – Andifes; Associação brasileira de Ensino a Distância - ABED.

A expressão empírica da EaD em números e índices nunca visto antes na história dessa modalidade de ensino no Brasil não pode ser analisada apenas numa perspectiva local. A transnacionalização da universidade é o mote desse fenômeno. Para Santos (2005):

a transnacionalização das trocas universitárias é um processo antigo, aliás, quase matricial, porque visível desde o início nas universidades européias medievais. Depois da segunda guerra mundial, traduziu-se na formação, ao nível da pós-graduação, de estudantes dos países periféricos e semiperiféricos nas universidades dos países centrais e, em tempos mais recentes, assumiu ainda outras formas (por exemplo, parcerias entre universidades de diferentes países) algumas delas de orientação comercial. Nos últimos anos, porém, avançou-se para um novo patamar. A nova transnacionalização é muito mais vasta que a anterior e sua lógica, ao contrário desta, é exclusivamente mercantil (SANTOS, 2005, p. 18).

Atualmente o que está em questão é uma política transnacional dos organismos multilaterais para a educação superior na América Latina e Caribe (LIMA, 2002), marcada pelo desinvestimento do Estado na universidade e pela sua globalização mercantil. Essa política educacional reconfigura o *modus operandi* da universidade que além de produzir para o mercado “produz a si mesma como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes” (SANTOS, 2005, p. 19).

De acordo com Santos (2005, p. 32), “desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da Organização Mundial do Comércio (OMS) no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS)”. Ressalta ainda, que esse acordo aponta quatro grandes modos de oferta transnacional de serviços universitários mercantis: oferta transfronteiriça; consumo no estrangeiro; presença comercial; presença de pessoas.

Todos os modos de oferta podem ser relacionados à EaD, entretanto, a oferta transfronteiriça é o ponto forte dessa modalidade de ensino nesse Acordo, pois “consiste na provisão transnacional do serviço sem que haja movimento físico do consumidor. Nela se incluem educação a distância, aprendizagem *on line*, universidades virtuais” (SANTOS, 2005, p. 33).

Em relação ao ensino privado, dados divulgados pela revista *Exame*, em 22/12/2008, estimou que movimentasse, por ano, R\$ 90 bilhões, o equivalente a aproximadamente 3% do PIB. Ainda não ultrapassou os gastos públicos em educação, mas é importante lembrar que de 2001 a 2008 o setor do ensino privado aumentou seu movimento de capitais de R\$ 10 para 90 bilhões. Nenhum setor na economia brasileira cresceu tanto no período. A tendência é o crescimento dessa projeção, o que pode significar o fim da educação como um direito de todos e dever do Estado.

Considerando as diferenças entre os organismos internacionais, Lima (2002) aponta cinco aspectos dessa política que se projetam sobre os países periféricos: abertura do setor educacional aos investimentos privados; globalização dos sistemas educacionais; fortalecimento das universidades corporativas; incentivo à EaD; e transferência de recursos orçamentários da educação superior à educação básica.

A universidade e as instituições de ensino superior no Brasil estão passando por mudanças severas, em função dessas metas que se alinham à lógica capitalista de gestão empresarial, em detrimento da lógica acadêmica de gestão. Em relação a essa tendência Almeida (2001) diz que as universidades brasileiras estão sendo definidas em dois grupos: a “universidade do brasão” e a “universidade do logotipo”.

“As universidades do brasão” são aquelas que se mantêm na tradição histórica do conhecimento e da sabedoria acadêmica, enquanto que as “universidades do logotipo” visam apenas a demanda por formação para o mercado

de trabalho. O conhecimento é apenas um compromisso formal (ALMEIDA, 2001, p. 215).

O Estado e o capital estão usando a EaD na redefinição da universidade. Tanto é que essa modalidade de ensino alcançou os dois tipos de universidades citados por Almeida (2001). Não importa se o “brasão” é público e se o logotipo é privado, ou vice-versa. Dessa forma, o que os trabalhadores estão encontrando nessas instituições, são apenas capacitações para ingressar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. A educação, nesse contexto, toma a forma de valorização da empregabilidade³².

À luz dos dados aqui apresentados e discutidos, não resta dúvida de que a educação tenha se transformado em importante mercadoria, que a articulação orgânica do Estado com o capital tenha sido fundamental na inauguração, implementação e consolidação desse processo.

Não obstante, concomitante às questões estruturais, há que se registrar as questões de cunho ideológico que dão suporte a esse cenário. A ideologia do progresso técnico, a projeção de uma nova sociabilidade capitalista mediada pelas novas tecnologias e o fetichismo tecnológico formam a trilogia que representa a outra face, dessa mesma moeda, que trabalha no realinhamento da demanda por ensino superior presencial para a modalidade a distância.

Os números da EaD atestam a ofensiva do Estado e do capital rumo a um projeto educacional focado na massificação da EaD e na mercantilização do sistema de ensino superior, através do empoderamento tecnológico das práticas de ensino, sob o argumento de democratização das oportunidades educacionais para a classe trabalhadora.

³² A categoria empregabilidade é aqui entendida como a capacitação da mão de obra para se manter empregada.

5. CONCLUSÃO: A FACE REAL DA MASSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ao longo dessa investigação mostrei que o crescimento da EaD não ocorreu em função do seu projeto pedagógico, nem por comportar uma concepção de educação emancipatória. Sua massificação é resultado da relação orgânica do Estado com o capital, através da dominação ideológica e econômica.

Na produção dos argumentos que sustentaram essa afirmação, abordei várias questões, que representam as formas atualmente dominantes de internalização usadas pelo Estado e pelo capital, tais como: a ideologia do progresso técnico, o fetichismo tecnológico e a sociedade do conhecimento. Esse conjunto de mecanismos ideológicos, somados com a reforma do Estado, da universidade e a reestruturação do capital, viabilizaram a massificação, a mercantilização e a consolidação da EaD, no ensino superior.

Essa ofensiva ideológica e econômica colocou os educadores e os educandos, no centro de um processo de intensificação da exploração do trabalho e de expansão das IES, respectivamente. Convicto dessa investida do Estado capitalista elegi duas questões, para concluir essa pesquisa: a precarização do trabalho docente na EaD e a propalada democratização do acesso ao ensino superior.

Devo ressaltar que a escolha dessas questões não tem apenas o propósito de conclusão, como espaço em que se diz o que se constatou e se apresenta resultados. Utilizo esse espaço, também, como lugar de argumentação, a favor da capacitação intelectual da classe trabalhadora que luta por uma educação, para além do capital.

O enfrentamento dessas questões tem a finalidade de disponibilizar àqueles que perseguem o objetivo de uma educação emancipadora, mecanismos de contra-internalização, sempre focado na compreensão de que o movimento de resistência deve acontecer a partir da contestação da sua base causal.

Acredito que a única forma de enfrentar o Estado capitalista e o fetichismo de seu projeto de EaD é construindo uma proposta de 'educação para além do capital'. E "Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes

de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

Em relação ao processo de trabalho docente no âmbito da EaD, questiono o caráter ideológico do discurso dominante que aponta para uma reconfiguração inovadora da prática docente e demarca novas funções para o professor no âmbito da EaD e do cenário tecnológico que forma sua base.

Novas terminologias, novas funções, mais agilidade na prática docente, nova noção de tempo e de espaço de trabalho, novos instrumentos de trabalho, são alguns dos elementos que a ideologia dominante destaca no “trabalho docente virtual” e que, do ponto de vista ideológico são responsáveis pela construção de um consenso modernizador, futurista e de ganhos para o trabalhador da área educacional.

Penso que esses elementos são os meios que o capitalismo encontrou no conjunto da sua crise estrutural para intensificar o trabalho e extrair mais excedente deste. A precarização do trabalho encontrou um campo fértil na educação, na medida em que a EaD, através dos programas criados pelo Estado e dos cursos criados pela iniciativa privada, consolidou-se e passou a demandar trabalho docente virtual.

O processo de trabalho no contexto capitalista, nas últimas décadas, passou por mudanças substanciais. O desenvolvimento das inovações tecnológicas impôs novas possibilidades de organização do trabalho como alternativas à crise do modelo fordista (VIEIRA, 2004).

Nesse contexto, novas e diversas experiências concernentes à organização, controle e subordinação do trabalho começaram a ganhar materialidade desde o final do século XIX. A consolidação dessas medidas, no final do século XX, aprofundou mundialmente a exploração do trabalho no bojo da reestruturação capitalista (DURANS, 2008).

As novas formas de organização do trabalho dispensam o cronômetro taylorista e adota outra posição em relação à rigidez fordista. A atual fase da produção no capitalismo apóia-se nas novas tecnologias de informação e comunicação e “na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1999, p. 140).

Na era das novas tecnologias e da flexibilização do processo de trabalho, a presença imponente da ideologia neoliberal é certa. Com esse recurso, apoiado no

discurso e na prática social democrata, o Estado capitalista “procura conter a exploração excessiva da força e favorece os interesses de classe do trabalho sem abolir o do capital” (HARVEY, 2003, p. 81).

Do ponto de vista ideológico, essas mudanças são canalizadas para a classe trabalhadora como se a mesma estivesse sendo beneficiada com a reorganização dos processos e das relações de trabalho. Questões históricas reivindicadas por essa classe são ideologicamente subtraídas do cenário produtivo como se o capitalista estivesse de fato atendendo aos interesses dos trabalhadores. É como se essas novas características, decorrentes do uso intensivo das novas tecnologias e da flexibilização dos processos de trabalho, funcionassem inequivocamente para o bem-estar do trabalhador, visando facilitar sua vida.

O professor que trabalha com giz, textos, densos livros e carga horária pouco flexível é colocado numa relação pedagógica, que virtualiza o tempo, o espaço e o próprio conteúdo de sua disciplina, vivendo a sensação de poder dispor de mais tempo livre e de gozar de maior autonomia nas suas atividades.

A flexibilização do processo de trabalho, sob a batuta da ideologia neoliberal, oculta as verdadeiras questões sociais que emergem desse contexto e ressalta o caráter de autonomia, de inovação e de fluidez do trabalho como vantagens para o trabalhador e para a sociedade.

Diversos autores (CASTEL, 1994, HARVEY, 1999, ANTUNES, 1998, MANDEL, 1982) apontam para a situação de precarização que tem marcado o processo de reestruturação do mercado de trabalho, no qual o seguinte cenário pode ser observado: adoção do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado e redução dos antigos direitos trabalhistas, conquistados pelas lutas sociais.

O paradigma da flexibilização do processo de trabalho no modo de produção capitalista indica que “o capital necessita cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais de trabalho *part-time*, temporário e terceirizado, que se encontra em enorme crescimento no mundo produtivo industrial e de serviços” (ANTUNES, 2002, p. 36).

Essas modalidades de trabalho fazem parte do conjunto de medidas, que vão resultar na precarização do trabalho. O trabalho *part-time*, temporário e terceirizado interessa ao capital na medida em que com o uso do maquinário tecnocientífico o capitalista pode “aumentar a produtividade do trabalho de modo a

intensificar as formas de extração do sobre-trabalho em tempo cada vez mais reduzido” (ANTUNES, 2002, p. 40).

As diferentes formas de exploração da força de trabalho estão diretamente relacionadas ao domínio dos meios de produção pelo capitalista. O interesse capitalista, no contexto da emergência das novas tecnologias de informação e comunicação no processo produtivo, altera as relações de trabalho para elevar o nível de seus lucros e continuar mantendo sua posição de dominação de classe. Esse processo de mudanças é determinado pelas exigências demandadas pela mundialização do capital, cuja expressão alcança os mais variados campos de trabalho.

Nas produções de Marx o conceito de trabalho está registrado de forma histórica e dialética. Dessa forma, essa categoria foi expressa focalizando suas nuances mais densas e específicas como: trabalho concreto e abstrato, simples e complexo, material e não-material, produtivo e não-produtivo, manual e intelectual.

No âmbito da educação, o trabalho docente apesar de ser considerado não material tem uma materialidade e se inscreve na categoria de trabalho produtivo. Nas palavras de Saviani (2003, p.106):

[...] quando nós distinguimos a produção material, de um lado, e a produção não-material, de outro, esta distinção está sendo feita sob o aspecto do produto, da finalidade, do resultado. Quando nós falamos que a educação é uma produção não-material, isto significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção.

O trabalho material refere-se à produção de um determinado valor de uso, algo concreto. Por outro lado, o trabalho não material representa um determinado processo que tem por objeto não diretamente a matéria, mas, o conhecimento, valores, idéias. No entanto, o trabalho não material está sempre vinculado a alguma materialidade. O trabalho, enquanto processo, exige e só se realiza por ter materialidade. Porém, os produtos deste agir humano podem ser materiais ou não-materiais.

A prática educativa, seja ela presencial ou virtual, só pode ser realizada a partir de um suporte material que se encontra num contexto de materialidade. A aula não ocorreria sem os materiais didáticos necessários e os protagonistas do processo ensino-aprendizagem (Educador e Educando). Entretanto, os resultados deste processo de trabalho (educativo) estão para além da materialidade envolvida, no

sentido de adentrar ao âmbito do conhecimento, de algo que não tem, ao menos imediatamente, materialidade.

O produto no trabalho docente, que também é trabalho assalariado, não pode ser analisado separado do ato da produção. Seja na sala de aula convencional ou no pólo de apoio à EaD o que está em jogo é uma relação social onde um agente pedagógico vende sua força de trabalho na forma de produção que gera produto/resultado. Nessa relação tanto quem compra como quem vende a força de trabalho protagoniza situações de resistência que visam o fortalecimento dos interesses da sua classe e da sua categoria profissional.

Saviani (1987 p.11) afirma que: “(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Em relação à abordagem do trabalho docente como trabalho produtivo, ressalto que o vínculo entre trabalho e educação mostra que esta última está inserida na estrutura econômico-social capitalista. De acordo com Frigotto (1984):

[...] tomando-se a prática escolar como uma prática social cuja função não é a da produção de um saber específico, mas, pelo contrário, de um saber não-específico, geral, que se articula com o desenvolvimento das condições técnicas e sociais de produção em diferentes níveis e mediações, esta prática guarda uma relação efetiva com a estrutura econômico-social capitalista (FRIGOTTO, 1984, p.156).

O autor conclui que, nesse contexto, o trabalho do professor é considerado trabalho produtivo porque, “ao empregar sua força de trabalho, produz mais-valia, concorrendo para o processo de reprodução e expansão do capital. Esta determinação é fundamental para as possibilidades e limites do seu trabalho” (FRIGOTTO, 1984, p. 156).

Na condição de trabalho não material vinculado a uma materialidade e de trabalho produtivo na sociedade capitalista centrada nas novas tecnologias, a mão de obra docente tem vivenciado tempos extremos de desvalorização, desqualificação, desprofissionalização e proletarização. Esse cenário, que é determinado pelo capital ganhou expressividade com as reformas educacionais recentes provocando um quadro de intensa exploração do trabalho docente.

Na consolidação da EaD, o trabalho docente foi conduzido a adequações didático-pedagógicas e a incorporação de habilidades e competências que visam assegurar inovações fetichizadas ao ato de ensinar e de aprender e incrementar a

produtividade, ou seja, maior índice de alunos atendidos e certificados, a exemplo do que demonstrei com a análise dos números da EaD no Brasil.

A ideia dos ideólogos neoliberais foi impactar o padrão de ineficiência da universidade, detectado pelos organismos internacionais nos seus diagnósticos, e intervir ofensivamente na *performance* dos docentes, a partir de um formato industrializado de educação, cuja produção pode ser otimizada pela inserção de novas técnicas de trabalho.

A proposta de flexibilização da gestão das IES sugeridas por esses organismos favoreceu contratos de trabalho mais ágeis e econômicos para o Estado e para o capital, como os “temporários”, “precários”, “substitutos” reproduzindo no âmbito da universidade o mercado de trabalho diversificado, descontínuo e fragmentado que resulta, dentre outras coisas, na desvalorização profissional dos docentes.

A dinâmica de trabalho na modalidade EaD demandou novas formas de organização do processo educativo e conseqüentemente do trabalho docente que submetido ao uso das novas tecnologias teve suas atribuições super dimensionadas, sobretudo pelo caráter massivo e mercantilista dessa proposta de ensino.

A precarização das relações e das condições de trabalho, determinadas pelo Estado na sua relação orgânica com o capital, impostas aos docentes que trabalham com EaD no ensino superior, passa pelos seguintes fatores: trabalho profundamente hierarquizados e temporário; subordinação do processo educacional aos pré-requisitos do mercado; condições precárias do exercício do magistério, a partir da consideração da minimização de custos; ausência de representação de classe e sindicato específico, a exemplo do acontece na UAB.

Nessas condições de trabalho, o papel do docente na EaD é de um mero tarefeiro. Seu protagonismo intelectual fica secundarizando. A proposta de formação que desenvolve está voltada para o treinamento profissional, de caráter acrítico, portanto altamente alienado. A relação educador e educando se apresenta profundamente deficitária e toma como base o entendimento de que o educando é, na verdade, um cliente e o educador tem que garantir, a qualquer custo, a sua satisfação.

O “trabalho docente virtual” materializado na figura do ‘professor’ e do tutor a distância é uma expressão concreta da precarização dessas funções. Essa

categoria de trabalho docente não é devidamente abordada nas legislações educacionais, entretanto, seu enfrentamento ganha força nos sindicatos e nas instituições que resguardam os interesses dos docentes universitários no Brasil.

A precarização do trabalho docente na EaD apresenta-se como um campo ainda pouco explorado do ponto de vista da pesquisa científica. Mas, a crescente expansão dessa modalidade de ensino e a dinâmica da seleção de coordenadores, professores e tutores para o encaminhamento dessa proposta de trabalho educativo já gerou informações, resultados e conhecimentos, que analisados criticamente podem contribuir com a construção de uma posição contra-hegemônica e de fortalecimento da classe trabalhadora no setor educacional.

A LDB 9.394/96 que no artigo 80 incentiva o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, tanto na esfera pública como na privada, é a mesma lei que no artigo 67 garante aos educadores em geral que sua valorização caminhará na contramão da precarização que marca o “trabalho docente virtual”. Nesse artigo está assegurado aos docentes:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

A valorização ampliada do capital repercute na intensificação do trabalho, no aumento da mais-valia e isso acontece pela via da supressão dos direitos e não pela ampliação destes. Nesse sentido, insisto em afirmar que essa lei está vinculada às políticas neoliberais e dessa forma, embora traga no seu texto a defesa dos direitos dos educadores, na prática, sua regulamentação através de Decretos, Medidas Provisórias e Resoluções tem garantido o avanço da lógica capitalista na área educacional.

A despeito das garantias legais, o capitalista que investe na EaD, assim como as políticas públicas nesse setor não encontram barreiras jurídicas resistentes o suficiente para impedi-los de precarizarem as relações de trabalho docente. O Estado e o mercado capitalista fazem suas próprias regras para regular as novas categorias de trabalho que criam e demandam.

O artigo 67, da atual LDB, aplicado na prática do “trabalho docente virtual” fica desconfigurado. No âmbito da EaD, algumas questões históricas já conquistadas pelos docentes na modalidade de educação presencial - carga horária de trabalho; progressão funcional; número de alunos por docente; condições adequadas de trabalho e direitos autorais e de imagem – são retomadas do marco zero.

As razões da existência desse cenário têm a ver com o fato de que a modalidade EaD se consolida, principalmente como uma forma de recomposição das taxas de lucros, no caso das IES privadas e como fator de desresponsabilização e minimização dos investimentos sociais por parte do Estado, no caso das IES públicas. Nos dois casos, para essas medidas funcionarem os direitos trabalhistas têm sido tratados de forma clandestina pelo Estado, que organicamente alinhado com o capital, retrocede nas regulamentações conquistadas pelas lutas sociais protagonizadas pela classe trabalhadora. A propósito, sobre o papel do Estado nessa articulação capitalista Harvey afirma que:

O Estado constitui a entidade política, o corpo político, mais capaz de orquestrar arranjos institucionais e manipular as forças moleculares de acumulação do capital para preservar o padrão de assimetrias nas trocas mais vantajosas para os interesses capitalistas dominantes (HARVEY, 2003, p. 111).

Além da atual LDB, existe outro documento específico da EaD, já abordado neste trabalho, denominado de Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância que, embora não tenha força de lei, foi proposto pelo MEC através da SEED. Esse documento traz várias diretrizes referentes às condições de trabalho na modalidade EaD e tem a finalidade de orientar as instituições e os especialistas na elaboração de projetos pedagógicos nessa modalidade de ensino. Dentre as diretrizes que compõem esse documento destacam-se as seguintes:

- considerar, na *carga horária* de trabalho dos professores, o *tempo necessário para atividades de planejamento e acompanhamento* das atividades específicas de um programa de educação a distância;
- estabelecer uma *proporção professor-aluno* que garanta boas possibilidades de comunicação e acompanhamento.
- quantificar o *número de professores/hora* disponíveis para os atendimentos requeridos pelos alunos; [Grifos meus] (BRASÍLIA, 2007).

Essas diretrizes foram destacadas porque focam exatamente as questões mais polêmicas relativas ao “trabalho docente virtual”. Entretanto, se a LDB que é uma lei não consegue garantir os direitos nela registrados, o que um documento sem força de lei pode fazer diante das investidas do capital? Com efeito, a existência

desses Referenciais de Qualidade não pode garantir qualquer direito que possa reverter as condições de precarização do “trabalho docente virtual”, porque é também, um mecanismo a serviço do Estado e do capital.

A qualidade que esse documento se propõe assegurar só serve para garantir os interesses dos capitalistas que investem na modalidade EaD. O conjunto de suas diretrizes ratifica essa modalidade de ensino como uma mercadoria que deve ser produzida de acordo com certas e rigorosas normas de controle, de eficiência e de produtividade.

A intensificação do trabalho docente e o esvaziamento da valorização do trabalho desses profissionais, no âmbito da EaD, são dois processos resultantes da ofensiva ideológica e econômica do Estado capitalista, que só podem ser compreendidos e combatidos, a partir do enfrentamento das relações de produção na sociedade capitalista.

Em relação à intensificação do trabalho docente demonstrei a fragilidade do aparato jurídico brasileiro específico, que deixa o caminho livre para o capitalista explorar e controlar esse processo de trabalho da forma que lhe for mais conveniente para garantir a expansão das suas taxas de lucro.

Outro argumento fundamental na abordagem dessa temática é a constatação de que qualquer inovação tecnológica no processo de produção capitalista, para além de um instrumento de trabalho é um instrumento de valorização (ROMERO, 2005). Nesse sentido, as novas tecnologias aplicadas no contexto dos investimentos capitalista na EaD e na operacionalização das políticas públicas nesse setor só podem resultar na intensificação do trabalho docente e em medidas que precarizam esse processo, uma vez que para aumentar a valorização do capital será preciso intensificar as formas de extração do sobre-trabalho em tempo cada vez menor.

Quanto ao esvaziamento do trabalho docente, sua evidência pode ser constatada, principalmente através da criação de novas nomenclaturas para designar essa função na EaD. Expressões como – professor tutor, professor facilitador, coordenador de tutoria, professor conteudista, professor formador, professor pesquisador, professor monitor, professor tecnólogo educacional, professor “recurso”, professor conceptor e realizador de cursos e materiais (BELLONI, 2001) – causam na profissão docente um esvaziamento no que diz respeito ao caráter político pedagógico. A prática educativa, nessa perspectiva,

longe de ser um ofício – o ofício do educador - assemelha-se cada vez mais ao padrão capitalista de produção pós-fordista, no qual a figura do profissional tarefeiro é emblemática.

Belloni (2001), diante de tantas nomenclaturas, pergunta: afinal, quem ensina em EaD? Na EaD a função docente concentra-se em dois grandes blocos: preparação e autoria de unidades curriculares (cursos e materiais) e a função de orientação do processo de aprendizagem. Segundo Marsden (1996) são tantas as pessoas envolvidas nesse processo tão multifacetado que na modalidade EaD todos podem reivindicar sua contribuição ao ensino.

O esvaziamento do trabalho docente tem um forte papel ideológico na desqualificação das reivindicações clássicas da profissão docente na sociedade capitalista, na medida em que esvazia sua importância e projeta essa profissão para o contexto do saber fazer, reificado nas práticas neotecnista inerentes ao paradigma das novas tecnologias.

Essa desqualificação do saber docente ocorre, também, com a criação de um *ranking* da importância do papel do profissional que trabalha na modalidade EaD. Quem tem mais prestígio: o professor formador ou o professor tutor? O coordenador pedagógico ou o coordenador de tutoria?

Essa confusão ideológica e rankeadora da função docente na EaD só importa para o capitalista que investe na educação, pois a mesma desloca o foco da análise do processo de precarização do trabalho docente para a questão da competitividade profissional. O debate que importa à classe trabalhadora deve centrar-se na percepção de que independente da função que desempenha na EaD, todos esses profissionais são professores licenciados que estão sendo classificados de acordo com os interesses hegemônicos na área educacional e são “chamados a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi, preparado” (BELLONI, 2001).

A ação fetichista das novas tecnologias no trabalho educativo cria um pseudo ambiente de conquistas para a classe trabalhadora e omite o debate das questões relativas à intensificação da exploração capitalista, como o fato de que, uma vez que o professor deixa de ter um espaço definido de trabalho, passa a realizar suas atividades em qualquer lugar, inclusive no espaço doméstico, restringindo sua convivência familiar e seu tempo de lazer e formação.

O trabalho docente, mediado pelas novas tecnologias, é objeto de uma nova regulação social do trabalho, que produz sua precarização e fomenta a lógica acumulativa e perversa do capital. De acordo com Antunes (2002), com a inserção das novas tecnologias no processo de trabalho:

Estabelece-se, então, um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva, que não leva à extinção do trabalho, mas a um processo de retroalimentação que gera a necessidade de encontrar uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada [...] (ANTUNES, 2002, p.41).

No “trabalho docente virtual” o discurso de facilidade, de liberdade, de comodidade, de trabalho fácil é ilusório e evidencia-se como sobrecarga de trabalho para o professor, considerando o número elevado de alunos e as demandas dessa função por conhecimentos/competências que esse docente, formado com base nos princípios da era analógica, não domina.

Por fim, vale ressaltar que os processos de precarização do trabalho docente não são uniformes e homogêneos. O Estado e o capital, organicamente alinhados, buscam as formas de penetração nos espaços docentes a partir de ações específicas. Nas IPES, por exemplo, a investida capitalista no trabalho docente, carrega a noção ideologizada de complemento salarial, com a remuneração feita através de bolsas.

O enfrentamento das ofensivas do capital ao trabalho docente ganha, a cada dia mais força, nos movimentos sociais, nos partidos ainda de esquerda e nos coletivos dos docentes das IES e das IPES, onde mais uma vez destaco a nível nacional o protagonismo do ANDES. Em relação ao protagonismo dos educandos, as próprias análises feitas pelo aparelhamento do Estado e do capital, como o censo do Ensino Superior e o ABRAEAD, têm mostrado que, em resposta às condições de organização do trabalho pedagógico na EaD e em função das condições de exclusão digital da maioria desses estudantes, o número de evasão é elevadíssimo, o que mostra um descontentamento com esse processo de subtração do papel do educador na sua formação.

O movimento de contra-internalização da ofensiva ideológica e econômica do Estado capitalista deve estar pautado no entendimento de que a precarização do ‘trabalho docente virtual’ não pode ter seus defeitos corrigidos e nem deve ser esse o objetivo dos sujeitos que lutam pela valorização profissional da docência. O capital

como adverte Mészáros é incorrigível. As lutas devem focar na base causal desse estado de coisas.

A segunda questão que abordo nessa etapa da pesquisa, diz respeito ao questionamento do processo de democratização do ensino superior. Este estudo mostrou, que as orientações do Banco Mundial, a reforma do Estado, com o remanejamento para o mercado de suas atividades não-exclusivas, e a reforma universitária adotaram, explícita e implicitamente, como um de seus objetivos, o *slogan* da democratização das oportunidades de acesso às IES, principalmente, através da EaD.

As análises feitas comprovaram que houve uma expansão massiva do número de vagas no ensino superior, através da EaD, mediada pelas novas tecnologias. Entretanto ficou comprovado que essa expansão não está acompanhada de resultados qualitativos que contribuam para a emancipação da classe trabalhadora e que a maior parte dessas vagas está concentrada nos cursos de licenciatura.

Penso que a despeito de um aumento real do número de matrículas no ensino superior, com a expansão massiva da EaD; de que todos os professores da educação básica tenham acesso à graduação; de que as minorias (negros, índios, portadores de necessidades educacionais especiais) sejam contempladas com vagas nas universidades públicas e privadas; nada disso representa efetivamente uma democratização da educação. Somente o acesso não garante a democratização do ensino superior.

Essas constatações me levaram a questionar: Que concepção de democracia está sendo usada pelos ideólogos neoliberais, para falarem em democratização do acesso ao ensino superior? Qual o papel e o lugar da classe popular nesse processo democrático? Qual concepção de democracia que está sendo abordada e conseqüentemente, a serviço de quem essa prática democrática se coloca?

Considerando que a classe trabalhadora sempre lutou pelo acesso ao ensino superior, para ter uma educação de qualidade, que lhe capacitasse para a vida e não somente para ocupar um lugar no mercado de trabalho, entendo que a análise crítica desse alardeado processo de democratização é fundamental para a construção de mecanismos de contra-internalização dos argumentos dominantes.

Inicialmente, é preciso dizer que não existe um único conceito de democracia do qual se possa lançar mão para abordar o tema da expansão do ensino superior como uma ação democrática. Existem várias concepções de democracia e “todo conceito de democracia está indissolavelmente unido a conflitos ideológicos, utopias e lutas políticas levada a cabo entre os que defendem e disputam diferentes interpretações da mesma” (GENTILI, 2002, p. 45). No embate ideológico, até a ditadura se apresentou como democrática ao praticar a repressão; antidemocráticos naquele contexto eram os comunistas que se colocaram contra a “vontade forjada” da maioria. Isso mostra que ser democrático não quer dizer muita coisa na história da democracia.

Na esteira do pensamento liberal autores como Shumpeter (1984), Dahl (1966) consolidaram uma concepção de democracia alinhada com os interesses da classe dominante. O núcleo dessa concepção de democracia consiste na seleção de elites e na legitimação de governos que dariam continuidade ao projeto político hegemônico. Democracia aqui é a formalização de um conjunto de regras que servem ao parlamento, via eleições e voto.

Outra variante da democracia burguesa está na sua vinculação à questão da participação nas políticas governamentais. Essa concepção que é nomeada de democracia participativa é liberal, ainda que sua formulação tenha passado também pelas lutas sociais, pela mobilização das classes populares e suas organizações representativas – sindicatos e os movimentos sociais em geral (SILVA, 2003). O ranço liberal dessa concepção está na busca da participação igual em uma sociedade desigual; essa variante perde de vista o fato de que na sociedade capitalista não há igualdade econômica e social.

O fato de a América Latina ter vivenciado experiências dolorosas resultantes dos regimes autoritários, que perduraram até a década de 1980, a exemplo do Brasil, e a experiência do socialismo sufocada pela ofensiva do capital, contribuiu significativamente para que nessa região o interesse pela democracia se tornasse uma bandeira de luta ideológica carregada de significados políticos.

Nesse sentido, por um lado, a classe dominante vê a democracia como aliada na manutenção da sua hegemonia e, por outro as classes populares aspiram através desse regime político a superação do ranço do autoritarismo e maior participação nas questões sociais. Esse posicionamento é importante para que a

democracia não seja compreendida “como um valor a-histórico, independente das classes em luta” (LEHER, 2002, p. 189).

Essa busca aguerrida pela consolidação da democracia resultou na construção de alguns equívocos epistemológicos cometidos tanto pelos segmentos de esquerda como pelos neoconservadores, na medida em que incorporam uma “concepção de democracia como um conjunto de regras, sem considerar os condicionamentos sociais e econômicos” (SILVA, 2003, p. 23). A concepção de democracia resultante desse processo é compreendida como um valor universal que pela capacidade de aglutinar demandas sociais e políticas tem tomado o lugar da luta pela transformação social.

Para os neoconservadores, que representam os interesses dominantes no período pós-ditatorial, na fase de estruturação da democracia no Brasil, prevalece o entendimento de que esse regime político passa a ser interessante pela capacidade de funcionar como um mecanismo de construção da coesão social e política que garante a hegemonia burguesa.

Todavia nem sempre foi assim, ao contrário do que prescrevem as práticas democráticas, a participação política das classes populares sempre despertou mobilizações antidemocráticas por parte da classe dominante. De acordo com Silva (2003):

Desde os tempos de Atenas, a democracia recebe severas críticas das classes dominantes. O principal temor dos antidemocráticos era o rumo político que a participação das classes populares poderia tomar. As classes dominantes passaram a aceitar a democracia somente quando perceberam que ela podia ser uma forte aliada na dominação de classe (SILVA, 2003, p. 13).

Na atual conjuntura, a prática da democracia na sociedade capitalista é um recurso compatível com os interesses capitalistas. A participação das classes populares, em limites controlados pelos projetos dominantes, é vista como um mecanismo de fortalecimento da estrutura social e política, na medida em que amortece as contradições geradas pela dominação de classe e projeta o Estado acima de todos os grupos sociais, ao ponto deste se apresentar

“em sua função de coesão, [...] como representante da unidade política do “povo-nação”, incorporando outras classes além da classe dominante. Essa incorporação é a única garantia de que os interesses das classes dominantes sejam apresentados como interesse geral do povo-nação” (SILVA, 2003, p. 21).

Decorre dessa posição, a constatação ocultada pela burguesia de que a sociedade democrática - ou seria a ditadura da democracia burguesa - é uma base

solida do emblemático ‘Estado democrático de direito’. Possui a vitalidade que sua existência necessita. É um investimento pró-capital no contexto da ideologia da “globalização” profundamente articulado com a ideologia neoliberal. De acordo com Leher (2002), dessa combinação emergem “valores, normas, atitudes, aptidões, que apesar de aparentemente corresponderem ao interesses de todos, interessa mais particularmente ao grupo dirigente” (LEHER, 2002, p. 197).

Em tempos neoliberais, a expressão ideológica máxima da democracia se concretiza na possibilidade que todo sujeito social tem de ter acesso ao mercado capitalista na qualidade de consumidor e poder escolher as alternativas que esse mercado, que é livre para se articular, pode oferecer.

A liberdade de ação do mercado permite que este construa mecanismos que chegam aos sujeitos como possibilidades de empoderamento da sua participação nos processos sociais. Na concepção neoliberal, o mercado que resulta da “globalização” da economia, é o núcleo de realização de interesses diversos, embora sua função principal seja realizar o interesse do capital (SILVA, 2003).

Em suma, a sociedade de consumo de massas só é o ato final da edificação da sociedade democrática na concepção burguesa de mundo. Nem a “globalização”, a industrialização e as novas tecnologias de informação e comunicação são garantias de uma sociedade efetivamente democrática, que é definida por Vieira (1992) como aquela:

na qual ocorre real participação de todos os indivíduos nos mecanismos de controle das decisões, havendo, portanto real participação deles nos rendimentos da produção. Participar dos rendimentos da produção envolve não só mecanismos de distribuição de renda, mas, sobretudo níveis crescentes de coletivização das decisões principalmente nas diversas forma de produção (VIEIRA, 1992, p.13).

A verdadeira participação tem raízes nas práticas socialistas de produção, enquanto que no âmbito da centralidade do mercado tem-se a democracia burguesa, que a cada repaginada que recebe sustenta uma concepção de sociedade sempre afinada com “um conteúdo classista que se expressa nos limites e na forma de controle da participação das classes populares” (SILVA, 2003, p. 13).

O discurso democrático na perspectiva burguesa, de forma muito sutil oculta a questão da igualdade real na participação. Legitima de forma dissimulada o direito de participação de todos em um determinado processo e a possibilidade de retirar dele o maior benefício possível, cada um com sua capacidade. A ideologia

neoliberal sustenta o pressuposto da igualdade como um simulacro, ou seja, apenas no campo da formalidade jurídico-política.

A despeito dessa constatação, Silva (2003) alerta para o fato de que a democracia burguesa “é uma forma de dominação que, para os trabalhadores, constitui um enquadramento político em cujo interior se pode (ou não) fazer avançar a luta revolucionária” (SILVA, 2003, p. 26) e traz à memória a seguinte informação:

“A rigor, a história da luta de classes tem demonstrado que os avanços em direção à maior democratização da sociedade têm ocorrido naqueles momentos em que a força organizativa das classes populares consegue impor às classes dominantes o alargamento dos direitos políticos e sociais” (SILVA, 2003, p. 28).

No conjunto das lutas sociais, a pressão popular pela democratização do acesso ao ensino superior é uma demanda histórica da classe trabalhadora no Brasil. O surgimento do Ensino Superior no Brasil aconteceu muito tarde, somente quatro séculos depois da ocupação do seu território pelos portugueses, e já nasceu comprometida com a classe dominante.

Com efeito, o acesso ao conhecimento cientificamente referenciado, praticamente ficou retido nas mãos da classe dominante. Em função disso, historicamente, as universidades brasileiras sempre ocuparam um lugar de destaque na diferenciação entre as classes.

Uma das causas para a implantação da primeira faculdade brasileira foi o atendimento da necessidade de formação dos jovens fidalgos que foram impedidos de cursar as universidades europeias após o bloqueio continental da Europa. Em 1920, consolidou-se a primeira universidade brasileira no Rio de Janeiro. Durante o primeiro século após seu surgimento, as faculdades foram sendo criadas lentamente no Brasil e sempre atendendo as necessidades da elite (FÁVERO, 2006).

Em 1961, entra em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. A participação da livre iniciativa no ensino superior tornou-se efetiva, depois de ter ficado à margem desse processo durante todo o Império e por quase toda a República. Nas décadas de 50 a 70 foram criadas as universidades federais e multiplicaram-se as universidades estaduais, municipais e particulares.

A promulgação da LDB, a modernização econômica, que passou a exigir recursos humanos mais qualificados, e a pressão popular pelo acesso à universidade, dentre outros fatores de ordem social e política, contribuíram

significativamente para a expansão das matrículas no ensino superior a níveis surpreendente. Em apenas uma década, de 1970 a 1980, as matrículas nos cursos universitários subiram de 300.000 para um milhão e meio (SOUZA, 2001).

A segunda fase de forte demanda por matrículas no sistema de ensino superior ocorreu a partir de 1995, marcada pela pressão popular e pela “incapacidade” do setor público em oferecer mais vagas. Um marco dessa fase é a promulgação em 20 de dezembro de 1996 da atual LDB, Lei 9.394/96; o outro é o PNE- Lei nº 10.172/2001 que estabelece como meta aumentar a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior para 30% até 2011.

A atual LDB, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define no art. 2º que a educação é dever da família e do Estado; no art. 3º estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inc. I), a gestão democrática do ensino público (inc. VIII) e, entre outros, a garantia de padrão de qualidade (IX).

Com base nesse contexto será que se pode afirmar que a garantia jurídica do alargamento dos direitos educacionais e a expansão das matrículas no ensino superior via EaD representam práticas democráticas, efetivamente coletivas, que asseguram a ampliação de direitos sociais?

A LDB 9.394/96, insisto em dizer, embora garanta alguns avanços demandados pelas classes populares, nasce alinhada com os postulados neoliberais e com as políticas dos organismos internacionais para os países periféricos. Dessa forma, consolida uma concepção de educação como direito de todos e dever do Estado, mas que também pode ser encontrada no mercado, tal como num *self service*, ou seja, na forma que o estudante consumidor desejar.

Segundo Minto (2006), o meganegócio da educação, apoiado oficialmente como uma política de Estado para o setor, transformou-se em uma das mais importantes atividades econômicas do país e as vagas oferecidas pelo setor particular é um dos pilares de sustentação da alardeada “democratização” do acesso ao ensino superior.

No contexto da reforma universitária iniciada no Brasil, na década de 1990, a tese defendida pelo Estado e pelos organismos internacionais na articulação com o capital transnacional é de que esse evento é necessário para a adequação da

universidade pública à nova ordem mundial. De acordo com as análises³³ do Banco Mundial – um novo senhor da educação (LEHER, 1999) - os impedimentos para a democratização desse nível de ensino estão relacionados à falta de eficiência e eficácia do *modus operandi* da universidade.

A reforma do Estado no Brasil, no conjunto das políticas neoliberais e da reestruturação produtiva do capital, é o evento que implica na reforma do sistema educacional brasileiro, que por sua vez incorpora um formato de universidade pública e privada alinhada com a referência desse contexto, o mercado.

Todos esses eventos são notadamente marcados pela ação da ideologia neoliberal que, no caso do sistema de ensino superior público, é responsável pela projeção de um modelo de gestão gerencial, cuja finalidade é ajustar a inserção da universidade no mercado. No caso do sistema privado, desconstrói a idéia de educação como direito de todos e dever do Estado e consolida o argumento de educação como mercadoria e do estudante como consumidor.

Em detrimento de um projeto acadêmico emancipatório de formação, na perspectiva do mercado a universidade privilegia a lógica dos resultados quantitativos, cujos índices são utilizados para mensurar o quanto seu acesso está sendo democratizado.

É nessa perspectiva que o Estado implementa programas e políticas educacionais, voltados para a expansão do acesso ao ensino superior, como PROUNI, REUNI, ENEM, UAB, ações afirmativas (políticas de cotas), interiorização e expansão da EaD em geral.

Assim, o processo denominado “democratização de oportunidades educacionais no ensino superior confundiu-se com a mera e atropelada massificação de matrículas, com todo o cortejo de inconveniências que acabou vindo no seu bojo e pelas quais, ainda hoje, se paga um alto preço”. (SOUZA, 2001, p.17).

Nesse contexto de democratização do ensino superior, a ideologia neoliberal, usando de argumentos pragmáticos relacionados ao progresso técnico da humanidade, pelo acesso à informação através das novas tecnologias, disseminou a ideia de que a EaD é a modalidade de ensino que representa a grande virada no número de matrículas, no ensino superior no século XXI.

Com base nesse favorecimento ideológico, o Estado tem implementado políticas de educação nas quais a EaD ocupa espaço de destaque e dá a direção

³³ Refiro-me aos documentos analisados no capítulo três dessa pesquisa.

das propostas dos cursos de graduação, do perfil do estudante e do professor. A meta é tornar as IES mais eficientes do ponto de vista da gestão pedagógica e realizar uma revolução nos índices de acesso a essas instituições.

De acordo com o Censo do Ensino Superior de 2008 realizado pelo INEP, “as matrículas na modalidade de ensino a distância aumentaram 96,9% em relação ao ano anterior e, em 2008, passaram a representar 14,3% do total de matrículas no ensino superior” (BRASÍLIA, 2009). Entretanto, Conforme afirma Kuenzer (2006) garantir o acesso não basta:

[...] por força das políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam, em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência (KUENZER, 2006, p. 880).

Saviani (2003), ainda que se referisse na sua análise à escola nova³⁴, define bem esse quadro. O autor denomina esse fenômeno de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”. A escola nova na década de 1930 reproduziu um quadro que muito se assemelhou ao da EaD na atual conjuntura: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses.

Nesse ponto, cabe outro questionamento que inclusive amplia a abrangência do primeiro, embora este ainda não tenha sido respondido completamente: O que significa democratizar o acesso da população ao ensino superior? Kuenzer (2006) deixa claro que aumentar a participação, ou seja, a oportunidade de acesso, dos sujeitos egressos das classes populares, não significa democratizar o ensino superior, mas, ao contrário pode significar a precarização dos processos educativos.

A compreensão que chego, após essa análise, é que o aluno que tem acesso às IES, hoje, especialmente as IES privadas, está tendo uma formação fragilizada que não contribui com a sua autonomia, emancipação acadêmica e profissional. A precarização da sua formação se expressa pela ênfase na capacitação para o mercado de trabalho, ou seja, a formação técnico-profissionalizante que recebe, aliena sua consciência de classe e segmenta a sua

³⁴ Escola nova é um termo usado para designar um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América do Norte e no Brasil, na primeira metade do século XX. No Brasil esse movimento gerou um documento chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, do qual um dos principais signatários é Anísio Teixeira.

visão de conhecimento científico, para a dimensão do saber fazer, em detrimento do saber ser, pensar e aprender, a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória.

Com os programas dos governos, citados nessa pesquisa, houve um aumento em todos os pontos da cadeia, o acesso foi ampliado, isso é fato. Mas não basta o acesso, mesmo que a instituição seja pública. Além do acesso, é preciso garantir mecanismos também públicos que assegurem a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino superior. As classes populares necessitam de condições que apenas as instituições públicas de ensino estruturadas, como as universidades, ainda, podem oferecer, como: moradia estudantil, alimentação subsidiada e bolsas de trabalho e pesquisa.

Além da necessidade de superar a precarização dos processos educativos, a luta pela participação no ensino superior deve transpor algumas fronteiras simbólicas (mas reais) e sociais. A primeira fronteira diz respeito à hierarquia de carreiras. O mercado simbólico de cursos está bem caracterizado pelas tradicionais profissões de Medicina, Direito e Engenharia, tratadas como “profissões imperiais”, desde o século XIX (COELHO, 1999) e, ainda hoje, prestigiadas na hierarquia dos cursos.

A segunda fronteira, diz respeito à escolha de uma carreira. No Brasil esta escolha pouco tem a ver com “vocações” e muito mais com condições pessoais e sociais. Essa escolha, na maioria das vezes, nas instituições públicas é determinada pela concorrência e pela história escolar do estudante; nas instituições privadas a determinação é econômica, ou seja, o valor que o aluno ou sua família pode pagar. “A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros tickets de entrada” (ZAGO, 2006, p.232).

Aqui se chegou a uma primeira constatação: a EaD não pode representar a democratização do ensino superior, porque os cursos dos programas de formação nessa modalidade oferecidos pelo Estado e pelas IES privadas são quase que exclusivamente na área das licenciaturas e cursos de fácil oferta. A segunda constatação que emerge, nesse ponto, diz respeito ao fato de que os limites que separam as classes populares, do acesso ao ensino superior não são somente geográficos, a ponto de justificar a oferta massiva de EaD, antes são efetivamente limites econômicos, políticos e sociais. Finalmente é preciso questionar o fato de a classe trabalhadora só poder aspirar pela docência na EaD.

Esses questionamentos expressam algumas das incógnitas implícitas e omitidas pelo Estado, quando o tema é a democratização do acesso ao ensino superior. As políticas públicas de EaD são na verdade uma democratização às avessas, uma vez que se sustentam, a partir de polarizações que aprofundam as desigualdades entre os grupos sociais.

O dinamismo atual que o sistema de ensino superior vem apresentando, com o aumento da demanda referente ao crescente número de egressos do ensino médio e com a implantação da EaD na oferta de cursos superiores, não se distancia do processo de democratização burguesa, visto que reflete uma polarização entre o ensino privado e ensino público, cursos que levam a “profissões imperiais” e cursos que formam “serviçais”.

Com efeito, a propósito do primeiro questionamento, a garantia jurídica do alargamento dos direitos educacionais, a expansão das matrículas no ensino superior, a partir da implementação das políticas públicas de EaD não representam práticas democráticas de participação da classe popular no ensino superior.

Entendo que a universidade deve agregar não apenas mais alunos, mas deve articular uma maior independência entre suas origens sociais e seu desempenho acadêmico, escolha de carreiras e permanência nos cursos. Em outras palavras, interessa à classe trabalhadora uma expansão do ensino superior com qualidade acadêmica inclusiva e isso, efetivamente, implica na superação da ordem social capitalista.

a democratização só se realiza plenamente na medida em que combina a socialização da participação política com a socialização do poder, o que significa que a plena realização da democracia implica a superação da ordem social capitalista, da apropriação privada não só dos meios de produção, mas também do poder de Estado, com a conseqüente construção de uma nova ordem social, de uma ordem socialista. De uma ordem onde não haja apenas a socialização dos meios de produção, mas a socialização do poder (COUTINHO, 2002, p. 17).

A democracia praticada pelo Estado capitalista está pautada na apropriação de bandeiras históricas defendidas por setores progressistas da sociedade, como é o caso do acesso ao ensino superior, que a partir de articulações político-ideológicas são convertidas em dádivas pelos governos estabelecidos e de acordo com seus interesses, devolvidas às classes populares.

Com medidas dessa natureza, a classe dominante tem articulado programas, como o sistema UAB a fim de atrair o apoio dos setores populares. O resultado de políticas como essa, que se apresentam como práticas democráticas, é

a transformação da universidade em um “escolão de terceiro grau” que oportuniza certificação, mas não viabiliza emancipação intelectual.

Na luta ideológica e teórica, é preciso decifrar os interesses em jogo e os reais alcances das políticas públicas, sob pena de se apoiar mudanças e reformas que justamente reforçam e aprofundam as características mais negativas e perversas que se esperava superar.

A EaD mediada pelas novas tecnologias, enquanto estiver situada no formato de um projeto capitalista, não pode ser transformada em uma proposta democrática de educação, sua base causal tem que ser revolucionada. Por isso, não priorizei a abordagem dos entraves metodológicos dessa modalidade de ensino nessa conclusão e optei por construir argumentos, que possam fomentar uma ação de contra-internalização.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Org.). **O Público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. Londrina, Praxis, 1999.

_____. **Do “novo sindicalismo” à “concertação social”**. Ascensão (e c rise) do sindicalismo no Brasil (1978 – 1998). Curitiba, nov. 2000. Disponível em : <<http://www.revistasociologiaepolitica.org.br/downloading/resumo/dou15.pdf>>. Acesso em: 23 de maio de 2008.

ANDES. **A contra-reforma da educação superior: uma análise do ANDES das principais iniciativas do governo Lula**. Brasília, Agosto 2004.

ANDRÉ, C., FILATRO, A.; LITTO F. **Brazilian Research On Distance Learning, 1999-2003: A State-of-the Art Study**. Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Salvador-Ba, 2004. *Anais*.

ANTUNES, R. L. **Adeus ao trabalho?** 5 ed. São Paulo; Campinas: Editora da Unicampi, 1998

ANTUNES, R. **Trabalho e Superfluidade**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2000.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARCARY, Valério. **As esquinas perigosas da história: situações revolucionárias em perspectiva marxista**. São Paulo: Xamã, 2004.

ARETIO, L. G. **Educacion a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.

ARRUDA, Marcos. **ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?** In: DE TOMMASI, L; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez; PUC; Ação Educativa, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução Estrela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro, Ed. Contra ponto, 1996.

BARRETO, R, G. (Org.). **Tecnologia Educacional e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartel, 2004.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria**. Washington, 2003. Disponível em: <[http://www. Banco mundial.org.br](http://www.BancoMundial.org.br)> 23 set. 2009.

_____. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1995. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 20 set. 2009.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**, Campinas, Editora Autores Associados, 2001.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BORGES, Liliam F. P. **Democracia e educação: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil**. (1995 – 2002). Tese de doutorado defendida no Programa de Pós – graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos. 2006.

BRAGA, R. **A restauração do capital**. São Paulo. Xamã, 1996.

Brasília. **Plano Nacional de Educação**. 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: maio de 2009.

BRASIL, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, Imprensa Nacional, 1995.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 2.494/98**, de 10 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação do art. 80 da LDB, Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2009.

BRASIL. **Decreto nº 2.561/98**, de 27 de abril de 1998, Trata da alteração da redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Brasília. Disponível em <<http://www.intelecto.net/ead/de2561.htm>> Acesso em: 13 maio de 2009.

_____. **Decreto nº 3.294**, de 15 de dezembro de 1999. Institui o Programa Sociedade de Informação. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/decreto/D3294.htm>. Acesso em: 25 de maio de 2009.

_____. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 maio 2005.

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 28 set. 2010.

_____. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>.

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

_____. MINISTÉRIO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Sociedade da Informação** - Livro Verde. Brasília, setembro de 2000.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Sinopse estatística da educação superior: censo 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 27/08/2008.

BRASIL. **Evolução do ensino superior**: Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. 2009a. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em: 28 set. 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior**. Brasília, 2004b.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior**. (2 versão), Brasília, mai., 2005.

_____. Ministério da Educação. **Programa setorial de ação do governo Collor na área de educação** – 1991-1995. Brasília, 1990.

BRASIL, Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira**. Brasília, 15 de dez. 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 3 de junho de 2009.

_____. **Mãos à obra Brasil**: proposta de governo. Brasília, 1994.

BRASIL. **Guia Brasileiro de Educação a Distância**. São Paulo: Editora Esfera, 2001.

BRASIL, Ministério da Ciência e da Tecnologia. **Livro verde**. Programa Sociedade da Informação. Brasília, 2000. Disponível em: http://socinfo.org.br/livro_verde/download.htm. Acesso em 15 de maio de 2007.

BRUNNER, J. J. **Educação no encontro com as novas tecnologias**. In: TEDESCO, C. J. Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

CANO, W. **América Latina do desenvolvimento ao neoliberalismo**. In: Fiori, J. L. Estados e moedas no desenvolvimento das noções. Petrópolis, Vozes, 1999.

CASTEL, R. **Da indigência à inclusão, a desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional**. *Saúde/Loucura*, São Paulo, n. 4 p.21 – 48, 1994.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHESNAIS, F. **A fisionomia das crises no regime de acumulação sob dominância financeira**. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, n. 52, nov. 1988.

CHESNAIS, F. **A mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COELHO, Edmundo. **As profissões imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro 1822- 1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. **Programa de governo 2002**. Coligação Lula Presidente. Uma escola do tamanho do Brasil. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.pt.org.br/site/secretarias_def/secretarias_int_box.asp?cod=111&cat=14&cod_sis=18. Acesso em 19 de maio de 2007.

CORAGGIO, Luis José. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: DE TOMMASI, L; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez; PUC; Ação Educativa, 2003.

COUTINHO, Nelson Carlos. **A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje**. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DAHL, Robert. A. **Um prefácio à teoria democrática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DIAS, Edmundo Fernando. **Reestruturação produtiva: forma atual da luta de classes**. São Paulo: revista Outubro n. 01, 1988.

DIEESE. **A crise financeira recente: fim de um padrão de funcionamento da economia mundial?** São Paulo: Nota Técnica, nº 78, 2008.

DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (Org.). **Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DURANS, Cláudia Alves. **Limites do sindicalismo e reorganização da luta social: um estudo das experiências de ferroviários e metalúrgicos maranhense**. São Luís, EDUFMA, 2008.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. Uma introdução. São Paulo, Editora da universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

ENGLES, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

FARIAS, Flávio. **O Estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas**. São Paulo: Cortez, 2000.

FÁVERO, M.L.A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FEENBERG, A. "**A filosofia da tecnologia numa encruzilhada**". 1999. [Tradução de Newton Ramos de Oliveira] Disponível em: <<http://WWW.Rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg>>. Acessado em: 24 de julho de 2009.

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, Vozes, 1998.

FONSECA, M. "**O Banco Mundial e a Educação à Distância**" In. Globalização & Mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação à distância e sociedade planetária / Org. Nelson de Luca Pretto. - Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

FUKUYAMA, F. **El fim de la historia y el último hombre**. Barcelona, Planeta, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**. São Paulo: Vozes. 1998.

GENTILI, P. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernização**. São Paulo: UNESP, 1994.

GONÇALVES, R. S. **Classes sociais, lutas sociais e movimentos sociais**. In: ORSÓ, P. J.; GONÇALVES, R. S.; MATOS, M.V. (Orgs.). Educação e lutas de classes. 1.ed. São Paulo|: Expressão popular, 2008.

GRUPO EXECUTIVO DA REFORMA DO ENSINO SUPERIOR. **Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior**. Brasília, ago. 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 de set. 2007.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1999.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: SP; Edições Loyola, 2003.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira 1996.

JAMENSON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

KARL, Marx. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Editorial Grijalbo, 1977.

Katz, C, Coggiola, O. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

LEHER, R. **Movimentos sociais, democracia e educação**. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Revista Outubro, v. 3, p. 19-30, 1999.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

LÉVY, P. **O que é virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: o Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIMA, Kátia R. de S. **Educação a distância na reformulação da educação superior brasileira**. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 147-177.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

LITWIN, Edith (org). **Educação à distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista.** 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução?** 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio.** 2ª ed. São Paulo, Nova Cultural, 1982.

MARX, K. **Miséria da Filosofia.** México, Siglo XXI.

_____. **O capital.** Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: 1987.

_____. **O Capital: crítica da Economia Política.** São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **O capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital.** 16. ed. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 1998.

_____. **Crítica ao programa de Gotha.** In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, v. 2, [S.d.]. p. 203-234.

MASON, R. **Model of Online Courses – The Open University** – Institute of Educational Technology, (1998). <http://www.aln.org/alnweb/magazine/vol 2 issue2 Masonfianal.htm>

MATHIAS, Gilberto, SALAMA, Pierre. **O Estado superdesenvolvido: ensaios sobre a intervenção estatal e sobre as formas de dominação no capitalismo contemporâneo.** São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Tradução de Paulo César Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo: Edinicamp, 2002.

MÉSZÁROS, Istiván. **Educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MINTO, L.W. **As Reformas do Ensino Superior no Brasil- o público e o privado em questão.** Campinas: Autores Associados, 2006.

MINTO, L.W. **Dimensões do público e do privado nas reformas para o ensino superior nos anos de 1990** In: MINTO, L.W. *As Reformas do Ensino Superior no Brasil- o público e o privado em questão.* Campinas: Autores Associados, 2006.

MINTO, L.W. **Panorama do ensino superior brasileiro nos anos de 1990.** In: MOONEY, Pat Roy. *O século 21: erosão, transformação tecnológica e concentração do poder empresarial.* São Paulo: Expressão, 2002.

MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. **Propostas de mudança nos cursos presenciais com a Educação On-Line.** Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Salvador-Ba, 2004. *Anais.* Nova Cultural, 1986. vol. II.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NUNES, Ivônio Barros. **Noções de Educação a Distância.** In: *Revista Educação a Distância*, Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, rev. INED/UnB-CEAD, 03 (04/05) pp.07-25, Dez./93-Abr/94.

OLIVEIRA, Elisa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática.** Campinas, SP. Papirus, 2003.

ORSO, P. J. **A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites.** In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, R. S.; MATOS, M.V. (Orgs.). *Educação e lutas de classes.* 1.ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura**. 1. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1994.
PACHUKANIS, E. B. **Teoria geral do direito marxista**. São Paulo. Editora Acadêmica, 1988.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos Anos 90**. Cadernos do Mare, nº.1, Brasília, 1997.

PORTELA, Filho. **O ajustamento na América Latina: crítica ao modelo de Washington**. Lua Nova, São Paulo, n. 32. 1994.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRETI, Oreste (org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

PRETTO, N. de L. **Políticas Públicas Educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias**. Trabalho apresentado na XXIII Reunião da ANPED. Caxambu, Minas Gerais, 1999 no Simpósio sobre Novas formas de regulação e gestão da educação no Brasil: organismos internacionais e modelos instrucionais.

ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica: um estudo dos manuscritos de 1861 – 1863**. São Paulo: Expressão popular, 2005.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SAES, Décio. **República do Capital: capitalismo e processo político no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

SANTOS, A. **Mundialização, educação e emancipação humana**. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, R. S.; MATOS, M.V. (Orgs.). Educação e lutas de classes. 1.ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Revista. Campinas – SP: Autores Associados, 2003.

SCHAFF, A. **A Sociedade informática**. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

SCHRUM, L. (1998). **On-Line Education: A Study of Emerging Pedagogy**. New Directions for Adult and Continuing Education, 78(Summer), 53-62.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – ABRAEAD**. 2007. São Paulo. Instituto monitor, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Relatório Final da Comissão de Seleção de Projetos ao Edital 01/2005 SEED/MEC para o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**. Brasília, 2006.

SGUISSARDI, V. **Reforma universitária no Brasil-1995-2006: precária trajetória e incerto futuro**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, nº 96, p.1021-1056, Out 2006
SGUISSARDI, Valdemar. SILVA JR, João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

SHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. São Paulo: Zahar, 1984.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma do Estado**. São Paulo, Cortez, 2003.

SILVA, Marcos (Org.). **Educação On-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: Fapesp, 2002.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (coord.) **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras, 2001.

SIMONSON, M. **Concepcione sobre la educación abierta e a distancia**. Cap. I pág. 13 – 47. In: Barbera, E. (Coord.) **Educación abierta e a distancia**. Barcelona: Ed, UOC, 2006.

SOARES, M.S.A. **Os principais atores da educação superior no Brasil** In: SOARES, M.S.A. (Org.) *A Educação Superior no Brasil*, Brasília, CAPES, 2002.
SOUZA, P.N.P. **História sumária do ensino superior brasileira** In: SOUZA, P.N.P. *LDB e Educação Superior: estrutura e funcionamento*. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

TAPIA, J. R.B. **A trajetória da Política Brasileira de informática (1977-1990):** atores, instituições e estratégias, São Paulo, Campinas: Papirus-Editora da Universidade de Campinas, 1995.

TAVARES, M. C. **O planejamento em economia mista** In: *Estado e Planejamento – sonhos e realidades*. Brasília/DF: CENDEC, 1988.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TOLEDO, C. N. de. **A Modernidade democrática da esquerda: adeus à revolução.** In: *Crítica Marxista*, v.1, n.1, 1994. p. 27-37.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **O Ensino Superior Privado.** Brasília: Paralelo 15, São Paulo, Marco Zero, 2000.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política social.** São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1992

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2003.

ZAGO, N. **Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11 n.32, P.226-237, 2006.