



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SOLONILDO ALMEIDA DA SILVA

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: QUANDO A
MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO E A PRECARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA
ALCANÇAM UM NOVO ÁPICE?

FORTALEZA – CEARÁ

2011

SOLONILDO ALMEIDA DA SILVA

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: QUANDO A
MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO E A PRECARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA
ALCANÇAM UM NOVO ÁPICE?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito final para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Maria Susana Vasconcelos Jimenez

Co-Orientadora: Profa. Maria das Dores Mendes Segundo

FORTALEZA – CEARÁ

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S583e Silva, Solonildo Almeida da.

Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice? / Solonildo Almeida da Silva. – 2011.

187f. il.; 31 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2011.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Maria Susana Vasconcelos Jimenez

1. Educação a Distância (EaD); 2. Universidade Aberta do Brasil (UAB); 3. Precarização; 4. Ontologia; 5. Marxismo; 6. Mészáros. I- JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos (Orient.). II-Título.

CDD (22ª ED): 378.175

SOLONILDO ALMEIDA DA SILVA

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: QUANDO A
MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO E A PRECARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA
ALCANÇAM UM NOVO ÁPICE?

Data da Defesa: 18/02/2011

Banca Examinadora

Maria Susana Vasconcelos Jimenez
(Orientadora) – UFC/UECE

Maria das Dores Mendes Segundo
(Co-Orientadora) – UECE/UFC

Luís Távora Furtado Ribeiro
(Banca Examinadora) – UFC

Ruth Maria de Paula Gonçalves
(Banca Examinadora) – UECE

Betânia Moreira Moraes
(Banca Examinadora) – UECE

Josefa Jackline Rabelo
(Banca Examinadora) – UFC

Tainá Cesar Almeida
Tulio Cesar Almeida

Um dia entenderão as minhas sucessivas
ausências para a concretização desta Tese.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE);

À Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes (E-Luta) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC);

A Professora Susana Jimenez;

A Professora Maria das Dores Segundo;

A Professora Jackline Rabelo;

A Professora Betânea Moraes;

A Professora Ruth Gonçalves;

Ao Professor Luís Ribeiro;

Cada um – individualmente – e cada Instituição sabem, exatamente a sua contribuição na realização deste ousado trabalho.

Meu obrigado!

"A doutrina materialista relativa à mudança de circunstâncias e à educação esquece que elas são alteradas pelo homem e que o educador deve ser ele próprio educado. Portanto, esta doutrina deve dividir a sociedade em duas partes, uma das quais [os educadores] é superior à sociedade. A coincidência da mudança de circunstâncias e da actividade humana ou da auto-mudança pode ser concebida e racionalmente entendida apenas como prática revolucionária".

Marx

RESUMO

Educação à Distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?

Tomando como referencial onto-metodológico a crítica marxista ao sistema do capital, vamos explicar o atual momento do capitalismo, a partir das contribuições de István Mészáros sobre o que ele denomina de sistema sociometabólico do capital. Na crise estrutural desse sistema a produção é caracterizada como destrutiva, sendo crescente o contexto da precarização do trabalho. Como medidas paliativas voltadas à administração da crise, o capital, sob a representação do Estado, vem delegando à educação a função social de formação para a cidadania que, em seu marco, contribuiria para a materialização das relações democráticas e de desenvolvimento nos moldes da sociedade atual. Abordamos a tese meszariana de que a educação no cenário da crise estrutural do capital torna-se um mecanismo necessário à administração dessa situação de crise. Nesses termos, analisamos a reestruturação da produção e do trabalho, bem como a condição mercadológica que a educação passou a assumir nessa nova ordem do capital. Na contextualização do mercado educacional, elucidamos a problemática da mercantilização do ensino a distância frente às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e frente ao processo de precarização do trabalho docente. Discutimos o processo de consolidação da Educação a Distância (EaD), em nível mundial, para, em seguida, voltá-lo à esfera brasileira. Primeiramente, apresentamos os principais acontecimentos que marcaram o desenvolvimento histórico da EaD no mundo, desde os registros de experiências descontínuas e fragmentadas, como as sistematizações institucionais pioneiras desenvolvidas, até o estágio atual em que se encontra. Expomos a história da EaD no Brasil, que é caracterizada por legislações e políticas públicas que definem suas tendências nos últimos anos, e os principais modelos adotados no país. Exibimos dados estatísticos que expressam o crescimento da modalidade EaD nos últimos anos, como também o amplo projeto dos organismos internacionais em prol da educação para todos, em que a educação a distância aparece como principal motor dessa meta. Analisamos a inserção do ensino superior no campo da modalidade do ensino a distância com os dados divulgados pelo próprio governo federal no processo de expansão da Educação a Distância (EaD), que vem sendo regimentada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tomando a perspectiva marxiana, examinamos, nesse sentido, a função que a EaD adquiriu como meta de democratização do ensino superior, cujos objetivos se centram no cumprimento do programa de Educação para Todos, que atrela essa condição à formação para a cidadania e a empregabilidade da força de trabalho ao mercado. Destacamos que o ensino superior se tornou uma mercadoria bastante rentável no promissor mercado da educação. Tratamos das principais características dos professores/tutores presenciais e professores/tutores a distância no Ceará, analisando as quatro Instituições escolhidas (UFC, IFCE, UECE e FDR), em que focalizamos o critério de atuação em todo o Estado do Ceará e as publicações de editais públicos para processos seletivos na admissão de professores/tutores para cada uma destas Instituições. Visitamos a análise de estudos elaborados em relação à precarização do docente e seu desdobramento no desempenho das funções docentes exercidas agora por não professores, mas por professores/tutores.

Palavras-Chaves: (1) Educação a Distância (EaD); (2) Universidade Aberta do Brasil (UAB); (3) Precarização; (4) Ontologia; (5) Marxismo; (6) Mészáros.

ABSTRACT

Distance education and Aberta University of Brazil when the mercantilization of teaching and the precariousness of teaching reach a new height.

Taking as reference onto-methodological the Marxist critique of the capitalist system, we will explain the current moment of capitalism, from the contributions of Istuã Mészáros about what he calls sociometabolic system of the capital. At the structural crisis of this system the production is characterized as destructive being growing the context of the precariousness of the work. As palliative measures focused on the crisis management, the capital, under the representation of the State, has been delegating to the education the social function of formation for citizenship which in its mark should contribute to the materialization of democratic relations and of development in the molds of the current society. We deal with the meszarian thesis that education in the scenario of the capital structural crisis becomes a necessary mechanism for the administration of this crisis situation. In these terms, we analyze the restructuring of production and labor, as well as the market condition that the education has taken on this new order of capital. In the contextualization of the educational market, we elucidate the problematic of the mercantilization of the distance teaching in the face of New Technologies of Information and Communication and before the process of precariousness of the teaching work. We discuss the consolidation process of Distance Education (DE), worldwide, to then turn it to the Brazilian sphere. First, we present the main events that marked the historical development of DE in the world, since the records of discontinuous and fragmented experiences as the pioneers institutional systematizations developed to the stage where it is. We present the history of DE in Brazil, which is characterized by laws and public policies that define their trends in recent years, and the main models adopted in the country. We display statistical data that express the growth of DE modality in recent years, and the vast project of international organizations in support of education for all, in which the distance education appears as the main motto of this goal. We analyze the insertion of higher education in the field of distance teaching modality with data released by federal government in the process of expansion of DE that has been regimented by Aberta University. Taking the Marxian perspective, we examine in this sense, the function that DE acquired as a goal of democratization of higher education, whose objectives focus on fulfillment of the education program for all that links this condition to the formation for the citizenship and the employability of force labor to the market. We emphasize that higher education has become a very profitable commodity in the promising market of education. We treat the main characteristics of teachers/tutors that give class personally and teachers/tutors that give class virtually in Ceará, analyzing four chosen institutions (UFC, IFCE, UECE and FDR) in which we focus on the criterion of performing throughout the state of Ceará and the publications of public announcements for selective processes in hiring teachers/tutors for each of these institutions. We visited the analysis of studies elaborated in relation to the precariousness of the teachers and its implication impact on the performance of teaching duties now performed by non-teachers, but teachers/tutors.

Key words: (1) Distance Education (DE); (2) Aberta University of Brazil; (3) Precariouness; (4) Ontology; (5) Marxism; (6) Mészáros.

ZUSAMMENFASSUNG

Fernunterricht und Fernstudium in Brasilien: Wann erreichen die Merkantilisierung und die Unsicherheit der Dozentenarbeitsplätze einen neuen Höhepunkt?

Mit der marxistischen Kritik über das kapitalistische System als ontologisch-methodologische Grundlage als Basis erklären wir die aktuelle Phase des Kapitalismus mit Hilfe der Beiträge von István Mészáros zu dem Phänomen, das er als soziometabolisches Kapitalsystem bezeichnet. In der Strukturkrise dieses Systems wird die Produktion als zerstörend charakterisiert, wobei der Zusammenhang mit der Arbeitsplatzunsicherheit sich intensiviert. Als lindernde Massnahme für die Verwaltung der Krise wird das Kapital über die Staatsvertretung an die Erziehung weitergeleitet. Als soziale Funktion zur Bürgerschaftsausbildung trägt die Bildung zur Materialisierung der demokratischen Beziehungen und zur Entwicklung der gegenwärtigen Gesellschaftsmuster bei. Wir stützen uns auf Mészáros' Theorie, wonach die Bildung auf dem Schauplatz der Strukturkrise des Kapitals als notwendiger Verwaltungsmechanismus dieser Situation dient. Unter diesen Bedingungen analysieren wir die Restrukturierung der Produktion und der Arbeit und die Bedingungen auf dem Markt, die die Bildung in dieser neuen Kapitalordnung ausübt. Im Zusammenhang mit dem Bildungsmarkt erläutern wir das Problem der Merkantilisierung des Fernstudiums im Spiegel der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und der Arbeitsplatzunsicherheit der Dozenten. Wir erörtern den Konsolidierungsprozess des Fernunterrichts auf globaler Ebene, um daraufhin die brasilianische Situation zu diskutieren. Zuerst präsentieren wir die wichtigsten Ereignisse, die die historische Entwicklung des Fernstudiums in der Welt gekennzeichnet haben, von frühen unregelmässigen und fragmentierten Erfahrungen (institutionelle Vorreiterversuche zur Systematisierung) bis zum aktuellen Phase. Wir beschreiben dann die Geschichte des Fernunterrichts in Brasilien, die durch Gesetzbildung und Public Policy charakterisiert ist, welche den Trend der letzten Jahre und die wichtigsten Modelle in Brasilien bestimmt haben. Wir benutzen statistische Daten, die ein Wachstum des Fernunterrichts und ein weitläufiges Projekt internationaler Organismen zur „Bildung für alle“ anzeigen, wobei das Fernstudium als Hauptzugkraft dieses Ziels fungiert. Mit Hilfe der Daten zur Verbreitung der Fernbildung, die die brasilianische Regierung über die „offene Universität“ (Universidade Aberta do Brasil -UAB) verbreitet, beleuchten wir die Einfügung der höheren Bildung im Bereich der Fernunterrichtsmodalität. Von einem marxistischen Standpunkt ausgehend, untersuchen wir in diesem Sinne die Funktion, die das Fernstudium als Ziel der Demokratisierung der höheren Bildung ausübt. Diese Zielsetzung zentriert sich in der Erfüllung der „Bildung für alle“, welche an die Bürgerschaftsausbildung und die Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitskraft auf dem Markt gekoppelt ist. Wir heben hervor, dass die höhere Bildung auf dem vielversprechenden Bildungsmarkt eine sehr rentable Handelsware geworden ist. Wir behandeln die wichtigsten Merkmale der Dozenten/Tutoren in der Präsenzmodalität und im Fernstudium und analysieren vier Bildungseinrichtungen (UFC, IFCE, UECE e FDR) im Staat von Ceará, wobei wir uns auf die Strategien und die öffentlichen Jobausschreibungen zur Kontraktierung von Dozenten und Tutoren der einzelnen Institutionen konzentrieren. Zusätzlich stützen wir uns auf Fallstudien zur Arbeitsplatzunsicherheit der Dozenten und die Ausübung ihrer Lehrfunktionen als Dozenten/Tutoren und nicht als Dozenten.

Schlagwörter: (1) Fernunterricht; (2) offene Universität in Brasilien; (3) Unsicherheit der Arbeitsplätze; (4) Ontologie; (5) Marxismus; (6) István Mészáros.

ABREVIATURAS E SIGLAS

Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT)
Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)
Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD)
Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná (APUFPR)
Área de Livre Comércio das Américas (ALCA)
Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)
Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)
Banco Digital de Teses e Dissertações Eletrônicas (BDTDE)
Banco do Brasil (BB)
Banco Mundial (BM)
British Broadcasting Corporation - Corporação Britânica de Radiodifusão (BBC)
Câmara Brasileira do Livro (CBL)
Câmara de Educação Básica (CEB)
Câmara de Ensino Superior (CES)
Compact Disc - disco compacto (CD)
Compact Disc Read-only memory (CD-ROM)
FUNDAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (CEDERJ)
Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Colégio Brasileiro de Aperfeiçoamento e Pós-Graduação (COBRA)
Conferência Mundial de Educação Especial (CMEE)
Conselho Estadual de Educação (CEE)
Conselho Federal de Educação (CFE)
Conselho Internacional para a Educação a Distância (ICDE)
Conselho Internacional para o Ensino por Correspondência (ICCE)
Conselho Nacional de Educação (CNE)
Conselhos Estaduais de Educação (CEE)
Conselhos Municipais de Educação (CME)
Consolidação dos Direitos Trabalhistas (CLT)
Constituição Federal (CF)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Diário Oficial da União (DOU)
Diretoria de Educação a Distância (DED)
Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância - SEED/MEC
Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)
Divisão de Ensino a Distância (DED)
Digital Versatile Disc - Disco Digital Versátil (DVD)
Educação a Distância (EaD)
Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Educação Para Todos (EPT)
Educação Primária Universal (EPU)
Educação Profissional e Tecnológica (Setec)
Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel)
Ensino a Distância (EaD)
Ensino Fundamental (EF)
Ensino Médio (EM)
Escola de Administração Fazendária (ESAF)
Escola de Comando e Estado Maior (ECEME)
Estados Unidos da América (EUA)
Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FUNTEVE)
Fundação Demócrito Rocha (FDR)
Fundação Educacional do Ceará: Televisão Ceará (TVC)
Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)
Fundação Padre Landell de Moura (FEPLAM)
Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS)
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)
Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)
Grupo de Pesquisa e Ensino em Gestão Educacional (GPEGE)
International Business Machines Corporation – (IBM)
Instituições de Ensino Superior (IES)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES)
Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)
Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE)

Instituto Rádio Técnico Monitor (IRTM)
Instituto Universal Brasileiro (IUB)
Instituto Universidade Virtual (UFC Virtual)
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs)
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)
International Data Corporation (IDC)
Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB)
Lesões por Esforços Repetitivos (LER)
Marxismo, Educação e Luta de Classes (E-Luta)
Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT)
Ministério da Educação (MEC)
Movimento de Educação de Base (MEB)
Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (NTCI)
Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs)
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)
Organização Mundial do Comércio (OMC)
Orientador Acadêmico (OA)
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)
Portable Document Format (PDF)
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)
Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)
Plano Nacional de Educação (PNE)
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)
Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL)
Programa Universidade para Todos (PROUNI)
Recibo de Pagamento a Autônomo (RPA)
Rede Nacional de Comunicação de Dados por Comutação de Pacotes (RENPA)
Rede Nacional de Pesquisa (RNP)
Regime Jurídico Único (RJU)
Rio de Janeiro (RJ)
Secretaria de Aplicação Tecnológica (SEAT)
Secretaria de Educação a Distância (SEAD)
Secretaria de Educação a Distância (SEED)

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)
Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED)
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)
Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES)
Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI)
Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil)
Sistema Federal de Ensino (SFE)
Sistema Integrado de Administração Escolar (SINAE)
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)
Sistema Nacional de Teleducação (SNT)
Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)
Sociedade Brasileira de Matemática (SBM)
Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)
Tecnologias da Comunicação e Informação (TCIs)
Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)
Televisão Educativa (TVE)
Televisão Educativa do Ceará (TVE/CE)
Teoria do Capital Humano (TCH)
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
Tribunal de Contas dos Municípios (TCM)
UFC Virtual
Unidades da Federação (UF)
Universidade a Distância da Alemanha – FernUniversität
Universidade Aberta do Brasil (UAB)
Universidade Aberta do Nordeste (UANE)
Universidade Aberta do Reino Unido – Open University
Universidade Caxias do Sul (UCS)
Universidade da África do Sul (University of South Africa – UNISA)
Universidade de São Paulo (USP)
Universidade do Ar (UA)
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação
(PROMEDLAC VII)

TABELAS

Tabela I: Regiões e UAB.....	112
Tabela II: Variação da terminologia e concepções da EAD no Brasil	129
Tabela III: As gerações da EAD e seus mecanismos de Transmissão da Educação	130
Tabela IV: Cronologia da EAD no Brasil	131

QUADROS

Quadro 1: Legislação Brasileira que trata da EAD	83
Quadro 2: Evolução do número de ingressos, matrículas e concluintes na educação a distância – Brasil – 2002-2008	97
Quadro 3: Evolução do número de IES, cursos, vagas e inscritos na educação a distância - Brasil – 2002-2008	98
Quadro 4: Evolução do número de vagas na graduação presencial, segundo categoria administrativa – Brasil – 2002 a 2008	98
Quadro 5: Cargo/função/atividades na UAB.....	116
Quadro 6: Diferença das funções do professor e do tutor	168

IMAGENS

Figura 1: Mapa de Atuação da UAB no Brasil.....	113
Figura 2: Mapa de Atuação da UAB no Brasil - POLOS UAB2	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	28
1.1 Trabalho, estranhamento e complexo da educação	28
1.2 A reestruturação da produção e do trabalho no quadro da crise estrutural do capital.....	34
1.3 O avanço das tecnologias de comunicação e a mercantilização da educação e das políticas socioeducativas nos marcos da crise do capital	49
1.3.1 A mercantilização da EaD frente às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).....	51
2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: AS EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS E O PROCESSO DE REGULAMENTAÇÃO NO BRASIL PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	60
2.1 Resgate de experiências históricas da Educação a Distância (EaD)	60
2.2 A EaD nas instituições universitárias do mundo industrial: modelos, estruturas e mídias típicas	63
2.3 A Educação a Distância no Brasil: gênese e legislação no ensino médio e na universidade	66
2.3.1 A legislação da EaD no Brasil: regulamentação da parceria entre a educação pública e a privada.....	72
2.3.2 A EaD regulada e monitorada pelos organismos internacionais	85
3 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO ENSINO SUPERIOR VOLTADA AO MERCADO	94
3.1 Breve histórico da privatização do ensino no Brasil: o caminho do ensino a distância.....	94
3.1.1 A expansão da Educação a Distância no Brasil no ensino superior	97

3.1.2 A EaD no anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância nos anos de 2005 a 2006.....	100
3.1.3 A EaD no Censo da Educação Superior de 2008	106
3.2 Universidade Aberta do Brasil: a política de Educação a Distância para ensino superior	108
3.2.1 A UAB – Origem e desenvolvimento.....	109
3.3 A mercadoria Educação a Distância no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).....	122
3.3.1 Receituário mercantilizado da educação a distância (EaD) no ensino superior brasileiro	124
4 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTANCIA E AS NOVAS RECONFIGURAÇÕES DAS ATIVIDADES DE PROFESSOR - NÃO PROFESSOR.....	135
4.1 A precarização do trabalho docente e a nova configuração da figura do professores/tutor como professor	135
4.2 Professor/tutor: a materIALIZAÇÃO da precarização do trabalho do professor	137
4.3 O redimensionado do papel do professor na relação do ensino/aprendizagem da educação a distancia.....	139
4.4 A profissionalização a distancia/virtual do professor/tutor no atendimento ao mercado educacional do ensino a distancia.....	149
4.5 O professor/tutor como exemplo da precarização do trabalho	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS	181

INTRODUÇÃO

Inicialmente, presumimos que uma tese produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a linha Marxismo, Educação e Luta de Classes (E-Luta) visa garantir uma leitura da realidade educacional que permita decifrar a problemática educacional em estreita amarração com a totalidade social. Para que déssemos conta dessa problemática, fez-se indispensável ponderar o caráter contraditório do trabalho, o que nos impôs a extraordinária tarefa de enraizar o presente estudo da ontologia marxiana, buscando os elementos necessários à compreensão da centralidade do trabalho nos processos de produção e reprodução sociais. Essa clara compreensão adverte-nos que o contorno da alienação/estranhamento inerente ao trabalho sob o capital evidencia-se nas questões educacionais. Isso ocorre, sobretudo, no andamento hodierno da sociedade do capital, reafirmando os elementos essenciais para o entendimento da atualidade da história, do trabalho e das classes sociais.

Outrossim, neste contexto, tomamos como base que o trabalho constitui o ato gênese da sociabilidade humana, atando dialeticamente objetividade e subjetividade, que arquitetam, no salto ontológico que alforria o gênero humano do império das imposições naturais, um ser social detentor de consciência e de liberdade. Na prescrição do capital, não obstante, o trabalho padece de feroz deterioração, assumindo a limitada função de produção e reprodução social da riqueza e da apropriação privada, perdendo a próspera condição de criação e de realização do ser social.

Nesse encadeamento, aprendemos que o trabalho constitui atividade indispensável à vida, condição de existência em qualquer forma de sociabilidade humana, desde as sociedades primitiva, escravista, feudal ou mesmo capitalista, seja no socialismo ou no comunismo. Contudo, o trabalho tem uma índole exclusiva de produtor de valor, apropriado pelo capital, com seus limites estruturais de sua lógica produtiva consolidada na exploração do tempo de trabalho e na expropriação do trabalhador, que se torna cada vez mais precário.

O capitalismo, conduzido por uma crise sem precedentes, vem instituindo um prodígio artifício de reestruturação para prosseguir consentindo a acumulação privada, que é o seu designo. Tal ação, concomitantemente ao arraso, em larga medida, da universidade pública, agrava o desemprego estrutural, cada vez mais incurável, atrelado à precarização das condições de vida e de trabalho. A máxima mercantilização e a privatização da educação impõem uma lição ideologicamente¹ mistificadora sobre a posição da referida reestruturação.

¹ Sobre ideologia, ler: COSTA, Frederico Jorge Ferreira. **Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará (UFC). Faculdade de Educação (FACED).

Esse processo esboça a relação entre trabalho-educação ao partir de lemas como: a) flexibilidade; b) competência; c) qualidade total; d) competitividade; e) polivalência; f) habilidade; g) empregabilidade; h) empreendedorismo, entre outros. Reedita-se a Teoria do Capital Humano (TCH), com ênfase para a necessidade do mercado como autêntico e profícuo mediador das relações sociais.

Conforme o exposto, o presente escopo do capital em crise não tolera a atividade educacional sem o império das relações mercantis. Portanto, sob o poder metabólico do capital (Mészáros), a educação integra-se, impreterivelmente, à lógica da produção de mercadorias.

Com o intuito de adequar a educação às necessidades do mercado, desde meados dos anos de 1980, quando o Banco Mundial (BM) assumiu o comando da educação mundial, opera-se esse complexo como instrumento político e ideológico imprescindível à proclamada sustentabilidade econômica e à redução da pobreza, objetivos almejados pelos países pobres. Nesses termos, a educação transforma-se em um fator econômico importante não somente para preparar o novo trabalhador para ser versátil e flexível ao chamado mundo globalizado, como ela própria também se torna uma mercadoria bastante comercializável.

Destarte, frente ao esse papel que a educação passou a assumir na nova ordem do capital neoliberal, diversas modalidades de ensino foram sendo impostas por meio de acordos ou políticas educacionais aos países periféricos.

Nessa percepção, partimos do pressuposto de que a Educação a Distância (EaD) não é mais uma opção de acesso a algum tipo de educação, mas um bem ou serviço a ser disputado no mercado, ou, ainda, a única modalidade de ensino público ofertado às populações mais pobres da sociedade cujo acesso ao ensino superior se dá por intermédio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tal sistema conserva estreita afinidade com o paradigma “aprender a aprender”, em harmonia com as exigências dos organismos mundiais de hegemonia do capital.

É oportuno ressaltar que a EaD tornou-se um fenômeno educacional que vem ganhando relevo, cada vez mais, no conjunto do universo educacional ininterruptamente criativo no desempenho de adaptar a formação do cidadão ao modelo social vigente. Nesta década do século XXI, então, a EaD passa a ser a principal responsável pela transmissão do conhecimento científico e pela formação do cidadão apto às novas regras do novo milênio.

Vale destacar, do mesmo modo, que a EaD não é uma experiência nova no mundo ou no Brasil. Ela constitui, hoje, uma modalidade de ensino que abrange os níveis de educação básica e superior, além de outras modalidades, como educação profissional, educação de jovens e adultos, entre outras.

Houve expansão da EaD no Brasil, sobretudo após a Lei de Diretrizes Básicas (LDB nº 9.394/96), em que se legalizou essa modalidade, porém sem legislação específica. Posteriormente, com a implantação de um sistema público de EaD com a UAB, em 2005, abriu-se espaço para a ampliação da oferta do setor privado de cursos a distância, com destaque aos cursos superiores. Nesses termos da EaD, desenvolveu-se uma nova atividade na educação brasileira, desempenhada pelo professor-tutor, comumente denominado por tutor.

O tutor, no Sistema UAB, não tem vínculo com a universidade em que atua e não possui os direitos trabalhistas garantidos pela Consolidação dos Direitos Trabalhistas (CLT), tais como: férias remuneradas, licenças e afastamentos remunerados, proteção previdenciária, décimo terceiro salário, dentre outras conquistas históricas obtidas com muita luta pelos trabalhadores. São contratados por intermédio de bolsas munidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Diante disso, entendemos como questão a ser pesquisada a ocorrência da legitimação da precariedade das condições de trabalho dos tutores constituído por graduados não professores, que passam a tutelar o ensino a distância nas mais diversas áreas da educação.

Nesse contexto, estudar a EaD, a UAB, o tutor e a precarização do trabalho do professor dentro do cenário da crise estrutural do capital tornou-se necessário para contribuir com outras produções que desvelam a essência do fenômeno destrutivo do capital em crise.

Como consequência, a presente pesquisa entende que o aumento do trabalho precário com baixa proteção social faz parte de um contexto de uma sociedade que exige da educação a sua universalização e o seu acesso a todas as classes sociais. Por outro lado, observamos uma convergente desvalorização do trabalho docente e a imposição de tutores em programas de formação de professores, o que configura uma precarização do trabalho docente, tendo a crise estrutural do capital como pano de fundo para a explicação desse fenômeno. No Governo Luiz Inácio Lula da Silva, que representa a continuidade e o agravamento das políticas educacionais de Fernando Henrique Cardoso, houve a intensificação da precarização do trabalho docente com o crescimento de cursos a distância, a interiorização de universidades via Sistema UAB e a manutenção de contratação de professores substitutos.

Em nossa dissertação de mestrado (SILVA, 2005), apontamos que a atuação dos professores em cursos de pós-graduação *lato sensu* privados que ocorriam em uma universidade pública constituía, naquele momento, uma das formas mais precárias de contratação de professores. Afirmamos que os contratos de professores substitutos, os quais possuíam tempo determinado, embora também precarizados, eram regidos pela CLT, sendo, portanto, regulamentados. Nos cursos *lato sensu*, porém, não existia qualquer vínculo ou relação trabalhista para os professores.

Na contramão do conjunto de produções acadêmicas sobre EaD que percorrem o caminho do capital, procura-se discorrer, dentre outras coisas, sobre as vantagens e desvantagens da EaD, as possibilidades da EaD, a necessidade irreversível da EaD, a EaD no processo de democratização do ensino e a EaD na formação da cidadania. Ocorre, então, árdua campanha por parte do capital, mediado pelo Estado, pela institucionalização da modalidade Educação a Distância como a política educacional capaz de superar as desigualdades sociais e de democratizar o ensino público nos países ou regiões pobres.

Nessa orientação, algumas questões em relação à EaD constituem um desafio em diversos aspectos, dos quais pretendemos investigar: o número limitado de publicações que sistematizem a sua história; o registro com poucos detalhamentos dos fatos históricos que marcam a história da EaD; a ausência das referências e de fontes nos dados citados sobre a EaD para que os dados possam ser contrastados; as recentes mutações da EaD, ainda sem registros ou pouco divulgadas. Por fim, o desafio consiste em produzir algo que ultrapasse todas as lacunas disponíveis na literatura sobre EaD, além de fazer a análise ontológica que o objeto exige dentro da perspectiva do atual contexto da crise estrutural do capital.

Com vistas a um trabalho mais flexível, rápido e barato, promove-se toda uma rede pública e privada de EaD que defende a modalidade do ensino a distância como exclusivo caso de oportunidades de formação e de alocação no mercado de trabalho. Cabe a nós, na presente pesquisa, tentar revelar a essência da questão levantada, pois poucos são os pesquisadores que tecem uma crítica sobre o assunto à luz do referencial teórico marxiano. Já para desvendar a tese do aspecto mercadológico da EaD, verificaremos: Qual a inflexão da modalidade do ensino a distância nos complexos do trabalho e da educação? Qual a influência das tecnologias de comunicações e informações na mercantilização da EaD? Quais os pactos e funcionalidades da EaD? Para quem é direcionada a EaD? Qual o papel da UAB no processo de expansão da EaD? Qual a configuração do professor nessa nova modalidade de ensino? Qual a função do conhecimento científico na educação a distância?

Para a análise das questões acima anunciadas, partiremos do pressuposto de que a EaD vem se firmando no mercado educacional com uma acentuada expansão na modalidade do ensino superior, representada pela UAB. Tal ensino vem processando uma intensa precarização do trabalho do professor, reconfigurado agora como tutor.

Nossa pesquisa, portanto, pauta-se pela perspectiva marxista da história e da sociedade, que faz a defesa da educação pública, e apresenta como objetivo geral tecer uma análise da política da EaD no ensino superior no Brasil, que é por nós caracterizada como uma mercadoria em expansão, bem como analisar seus desdobramentos na precarização do trabalho do tutor.

Para o alcance da concepção mercadológica da modalidade em que a EaD vem se firmando na atual estrutura do capital em crise, apresentamos como objetivos específicos: a) analisar a crise estrutural do capital e o processo de mercantilização da educação; b) avaliar criticamente o avanço das tecnologias de comunicações e informações no processo da chamada globalização das políticas socioeducativas; c) contextualizar a EaD apontando as suas experiências históricas no mundo contemporâneo e seu processo de regulamentação no Brasil; d) avaliar o Projeto de Educação a Distância legitimado pela Organização Mundial do Comercio (OMC) e promovido pelos organismos internacionais; e) analisar a EaD no ensino superior como política do mercado educacional, focalizando a UAB; f) analisar a precarização do trabalho docente e a nova reconfiguração da figura do tutor como professor e as diversas formas e tarefas atribuídas a esse mediador entre o aluno e o conteúdo virtual.

Reafirmamos o referencial teórico-metodológico da ontologia marxiana, que oferece os instrumentos teóricos mais privilegiados para a análise sólida e incontestável dos ditos novos paradigmas ou paradigmas emergentes, por nos possibilitar compreender tais fenômenos educacionais no solo de suas complexas determinações. Entendemos ser necessário, portanto, perceber o que está estabelecido para a educação no atual momento e quais os desafios e limites que se apresentam aos professores e à sua formação inicial e continuada, com resguardo à construção de um futuro de liberdade para a humanidade. Para tanto, partimos do princípio de considerarmos importante articular o cotidiano presente com a totalidade e sua história, o que, por seu turno, requer a âncora da fundamentação teórica em que nos apoiamos, qual seja a ontologia marxiana.

Além disso, realizamos em nossos estudos a necessária crítica radical ao capital e a necessária revolução com vistas à superação da sociedade da mercadoria já apontada por Marx, assim como a busca da superação da sua crise estrutural (MÉSZÁROS, ano).

Para Mészáros (2002), o capital passa por uma crise que se teria estabelecido na própria estrutura do sistema de acumulação, logo, uma crise de natureza estrutural, que, por conseguinte, era significativamente mais complexa e severa do que as crises cíclicas que marcaram a evolução desse modo de produção da existência dos homens. Contudo, diante da crise contemporânea, o sistema precisou empreender uma profunda reformulação em todos os campos, dentre eles, a educação. Então, decifrar o papel da EaD no quadro das peculiaridades concretas do capitalismo contemporâneo constitui um enorme desafio.

Percebe-se que, quanto menos estáveis tornam-se os empregos, mais são exigidas as qualificações – como no caso dos tutores – em um mundo do trabalho em constante mutação. A emancipação do gênero humano está longe de ser o intento do capitalismo e, por sua vez, da educação a distância, já que esta tem como princípio a intermediação do mercado para sua execução.

Devido à abrangência da nossa investigação, com o intuito de alcançar uma compreensão crítica do objeto, privilegamos a pesquisa bibliográfica e documental. Todavia, no plano da elaboração teórica, fundamentado à luz da ontologia marxiana do fenômeno em questão, reiteramos a atualidade da centralidade do trabalho e a função da educação como um complexo de complexos inserido na dinâmica da reprodução social.

Utilizamos, nesta pesquisa, produções teóricas de autores que fundamentam nosso objeto de estudo acerca do trabalho e da educação. Para a exposição acerca da mercantização da educação, lançamos mão das obras de Marx, Engels e Mészáros. Recorremos também a autores contemporâneos que fazem a crítica à operacionalização e à condicionalidade da educação como instrumento de acumulação e de dependência ao capital, dentre eles: Lessa, Antunes, Tonet, Costa, Jimenez, Leher, Mendes Segundo e Rabelo.

A análise à luz da ontologia marxiana sobre o papel da educação e suas versatilidades em prol do mercado possibilitou-nos a compreensão de que o capitalismo cria sempre mecanismos para continuar como sistema social vigente e próspero.

Nesse sentido, faz parte do primeiro capítulo a discussão teórica da crise do capital, conceituada como estrutural por Mészáros, e o seu desdobramento no processo de mercantilização da educação, destacando o processo de reestruturação da produção e do trabalho no contraponto à centralidade do mesmo como categoria fundante do ser social.

No segundo capítulo, procuramos expor as experiências históricas e o processo de regulamentação da EaD no Brasil. Apresentamos os modelos e as estruturas da EaD, que se

tornou um serviço a ser oferecido pelo mercado. Também avaliamos a EaD situada como a política educacional ideal proposta pelos organismos internacionais para a promoção da democratização do conhecimento e da formação do cidadão.

Nessa perspectiva, acentuamos os paradigmas e as diversas concepções vigentes, dentre elas as que dão sustentáculo à “Pedagogia das Competências”, sucursal das pedagogias assinaladas no modelo “aprender a aprender”, que integram atualmente vasto fluxo educacional predominante nas propostas de reformas na educação. Os princípios do lema “aprender a aprender” estão presentes em diversos documentos sucessivamente reafirmados, como: o Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), conhecido como Relatório Jacques Delors (JOMTIEN, 1990); Conferências de *Educação para Todos*: Declaração de Nova Delhi, de 1993; a Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial; a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, lançada em Paris, em 9 de outubro de 1998; o Fórum Mundial de Educação em Dacar, de 2000; a Declaração do Milênio, de 2000; e a Declaração de Cochabamba, de 2001.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise da política da EaD no ensino superior, representada pela implantação e pela expansão da UAB na oferta de licenciaturas para a formação do professor brasileiro. Elaboramos um tópico sobre a legislação disponível sobre a EaD no Brasil desde a década de 1960 até os dias atuais, descrevendo as Leis, os Decretos, as Portarias, as Resoluções e os Pareceres. Ainda nesse capítulo, avaliamos, no Brasil e no Ceará, o caráter mercadológico que a EaD no ensino superior tem mostrado nas instituições públicas, mediante o acréscimo da oferta de cursos de licenciaturas autorizados pelo Ministério da Educação (MEC) nas últimas décadas. Tais informações estão expostas na Plataforma Freire e no Plano Nacional de Formação de Professores.

Por fim, no quarto capítulo, analisamos a precarização do trabalho do professor/tutor na EaD e as novas reconfigurações de suas atividades de ensino. Damos ênfase à profissionalização a distância e virtual ministrada pelo por ele no atendimento ao mercado educacional do ensino a distância, que vem se firmando como o principal mecanismo de formação de professores do ensino básico, dado constatado na oferta dos concursos públicos temporários para tutores nas universidades públicas brasileiras e no Estado do Ceará.

CAPÍTULO I

1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Tomando como referencial teórico-metodológico a crítica marxista ao sistema do capital, tentamos explicar, em linhas gerais, o atual momento do capitalismo, a partir das ideias de István Mészáros sobre o que ele denomina de sistema sociometabólico do capital. Vivenciamos uma crise estrutural desse sistema, em que a produção é caracterizada como destrutiva, sendo crescente o contexto da precarização do trabalho. Como medidas paliativas voltadas à administração da crise, o capital, sob a representação do Estado, vem delegando à educação a função social de formação para a cidadania que, em seu marco, contribuiria para a materialização das relações democráticas e de desenvolvimento nos moldes da sociedade atual.

Abordamos, neste capítulo, a tese meszariana de que a educação no cenário da crise estrutural do capital torna-se um mecanismo necessário à administração dessa situação de crise. Nesses termos, analisamos a reestruturação da produção e do trabalho, bem como a condição mercadológica que a educação passou a assumir nessa nova ordem do capital, denominada neoliberal. Na contextualização do mercado educacional, elucidamos a problemática da mercantilização do ensino a distância frente às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e frente ao processo de precarização do trabalho docente.

1.1 Trabalho, estranhamento e complexo da educação

Para compreendermos o complexo educacional, faz-se necessário reafirmar a tese de Mészáros, que, em seus estudos sobre a crise estrutural do capital, afirma a impossibilidade de humanização do capitalismo. Para esse desafio, faremos uso das ideias de Marx, Lukács, Mészáros, Lessa, Tonet, Antunes dentre outros, que contribuem para o entendimento da estrutura social vigente necessária para a superação da barbárie capitalista.

Marx, em sua obra “O Capital”, expõe que, para ocorrerem relações capitalistas, é necessário o estabelecimento de diversas condições. Delas, a primeira é a de que

[...] a força de trabalho como mercadoria só pode aparecer no mercado à medida que e porque ela é oferecida à venda ou é vendida como mercadoria por seu próprio **possuidor**, pela pessoa da qual ela é a força de trabalho. Para que seu possuidor venda-a como mercadoria, ele deve poder dispor dela, ser, portanto, **livre proprietário** de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa.

Ele e o possuidor de dinheiro se encontram no mercado e entram em relação um com o outro como possuidores de mercadorias iguais por origem, só se diferenciando por um ser comprador e o outro, vendedor, sendo portanto ambos pessoas juridicamente iguais. O prosseguimento dessa relação exige que o proprietário da força de trabalho só a venda por determinado tempo, pois, se a vende em bloco, de uma vez por todas, então ele vende a si mesmo, transforma-se de homem livre em um escravo, de **possuidor de mercadoria** em **uma mercadoria**. Como pessoa, ele tem de se relacionar com sua força de trabalho como sua propriedade e, portanto, sua própria mercadoria, e isso ele só pode à medida que ele a coloca à disposição do comprador apenas provisoriamente, por um prazo de tempo determinado, deixando-a ao consumo, portanto, sem renunciar à sua propriedade sobre ela por meio de sua alienação (MARX, 1983, p. 139, grifos meus).

Assim, o capitalista, ao comprar a força de trabalho, usará a mesma durante toda a jornada de trabalho, mantendo o trabalhador atrelado, de algum modo, a suas demais horas, consideradas livres. Explora-se, portanto, o tempo em que a força de trabalho está nas mãos do empregador. Durante a jornada de trabalho, tal força pertence ao capitalista. O trabalhador é explorado e continua livre, em tese, para vender a sua força de trabalho a outro capitalista. Nessa relação, então, o trabalhador e o capitalista são compradores e vendedores livres, havendo equivalência nessa relação de contrato, ou seja, ambas as partes exercem uma relação justa, em que o capitalista, pelo menos no âmbito jurídico, rege a exploração.

Mais adiante, Marx esclarece que

[...] o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso. Ele não pode obter um, sem desfazer-se do outro. O valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, pertence tão pouco ao seu vendedor, quanto o valor de uso do óleo vendido, ao comerciante que o vendeu. O possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, a utilização dela durante o dia, o trabalho de uma jornada. A circunstância de que a manutenção diária da força de trabalho só custa meia jornada de trabalho, apesar de a força de trabalho poder operar, trabalhar um dia inteiro, e por isso, o valor que sua utilização cria durante um dia é o dobro de seu próprio valor de um dia, é grande sorte para o comprador, mas, de modo algum, uma injustiça contra o vendedor (MARX, 1983, p. 160).

O autor explica que o capitalista e o trabalhador desempenham relações de igualdade, pois ambos são proprietários. De um lado, são proprietários da força de trabalho e, do outro, são donos dos meios de produção, exercendo troca de equivalentes, o que não acontecia nas relações de produção com o senhor e seus escravos.

Marx, nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, expõe os elementos estruturais da exploração e da alienação do objeto do trabalho e da própria atividade do trabalho no modo de produção capitalista. Em uma citação memorável, Marx demonstra que o trabalho, categoria fundante do homem, desumaniza-se no processo de produção regido pelo capital:

Primeiramente, **ser o trabalho externo ao trabalhador**, não fazer parte de sua natureza, e por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. **O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado.** Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato, de logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa. [...]. Chegamos à conclusão de que o homem **(o trabalhador) só se sente livremente ativo em suas funções animais - comer, beber e procriar, ou no máximo também em sua residência e no seu próprio embelezamento** - enquanto que em suas funções humanas se reduz a um animal. O animal se torna humano e o humano se torna animal (Marx, 2004, p. 92, grifos do autor).

Marx expõe que a natureza e o homem – sua vida física e mental – são interdependentes, e atenta para o fato de que, como o trabalho alienado transforma a atividade livre e dirigida do indivíduo, também transforma a vida do homem como espécie. Portanto, o trabalho alienado aliena a natureza do homem e aliena o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, assim também alienando-o de sua espécie. Dessa maneira, o trabalho alienado transforma a vida do gênero humano em vida individual, alienando o homem a seu próprio gênero.

Ainda com Marx, em seus “Manuscritos de 1844” compreendemos que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, torna-se oposto ao seu produtor, um “*ser estranho*”, como uma “*força independente*” dele, embora o produto do trabalho humano se constitua em trabalho incorporado em um objeto e convertido em coisa material. Assim, o objeto é uma “*objetivação*” do trabalho, sendo a execução do trabalho a sua objetivação. Portanto, para Marx, a execução do trabalho aparece como uma perversão do trabalhador; a objetivação, como uma “*perda*” e uma “*servidão ante o objeto*”; e a apropriação como “*alienação*”. Marx conclui que “a vida que ele deu ao objeto volta-se contra ele como uma força estranha e hostil”.

Marx descreve que “a alienação aparece não só como resultado, mas também como *processo de produção*, dentro da própria *atividade produtiva*”. Em seguida, questiona como poderia o trabalhador ficar numa relação alienada com o produto de sua atividade se não se alienasse a si mesmo no próprio ato da produção. Logo, esclarece que “o produto é, de fato, apenas a síntese da atividade, da produção”. Relaciona que o produto do trabalho é alienação, assim como a própria produção constitui alienação ativa, isto é, “a alienação da

atividade e a atividade da alienação”. O filósofo afirma que “a alienação do objeto do trabalho simplesmente resume a alienação da própria atividade do trabalho”.

De acordo com Marx, o estranhamento do trabalho em seu objeto se expressa de maneira que: a) quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; b) quanto mais valores cria tanto mais algo se torna sem valor e sem dignidade – que tanto melhor formado o seu produto, tanto mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tanto mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais rico de espírito o trabalho, tanto mais o trabalhador se torna pobre de espírito e servo da natureza.

No estranhamento do objeto do trabalho, resumem-se só o estranhamento e a alienação na atividade mesma do trabalho. O estranhamento, enquanto expressão de uma relação social fundada na propriedade privada e no dinheiro é abstrato e de natureza específica pessoal do ser social, que atua como homem que perdeu a si mesmo, ou seja, desumanizado.

O estranhamento remete, pois, à ideia de barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana. O homem converte-se em um simples meio para outro homem, um meio para a satisfação dos fins privados e da avidez de outrem. Não se verifica o momento de identidade entre o indivíduo e o gênero humano, isto é, o homem vivendo para si mesmo conscientemente como gênero.

Na análise acerca do complexo do trabalho, temos na obra “Para uma Ontologia do Ser Social” as principais contribuições de George Lukács. No capítulo “O trabalho”, o autor estabelece as justificativas e os argumentos para determinar o trabalho enquanto complexo fundamental da gênese e do processo de autoconstrução do ser social. Assim, para Lukács, na esteira de Marx, o trabalho é entendido como o modelo mais geral de toda prática humana, sendo, portanto, um produto social. Em última análise, Lukács afirma, no conjunto de sua obra, que a produção de Marx diferencia-se da de outros autores pelo seu caráter ontológico que rompe com as dimensões gnosiológicas.

Com o legado marxiano-lukácsiano, podemos examinar a totalidade do ser social e perceber que o real pode ser expressado pelo pensamento humano. Tendo o trabalho como protoforma do ser social, Lukács faz uso intensivo do texto dos “Grundrisse” de Marx, apontando que a superação do homem com a natureza dá-se pelo/e no trabalho; destarte, o trabalho é o complexo mais abstrato e genérico dessa diferenciação da relação do homem com a natureza.

O trabalho expressa a categoria fundante mais desenvolvida do ser social, de tal modo que todas as relações entre homens-homens e homens-natureza ocorrem pelo/no complexo do trabalho. A práxis social, contudo, não se reduz ao trabalho, embora ocorra uma relação insuperável entre o homem e a natureza.

Lukács, além de desenvolver a ideia do trabalho como protoforma do ser social, instala uma profunda análise dos nexos da totalidade desse novo ser como método de apreensão do real. Ainda no capítulo sobre o “Trabalho”, o autor expõe que a atividade laboral é o fundamento de toda prática do ser social, enquanto complexo em que encontramos as determinações mais gerais e abstratas de toda atividade humana. As suas principais determinações expõem-se como uma pré-ideação (teleológico), como mediação entre sujeito e objeto e como ato transformador da natureza. Logo, o trabalho constitui-se como protoforma do ser social, ou seja, como categoria fundante do ser social.

Para Lukács, com base em Marx, o trabalho constitui o momento fundante do ser social e se configura como categoria originária. É no complexo do trabalho que, originalmente, encontramos todas as determinações constitutivas da essência do ser social, inclusive o complexo da educação. Sendo, pois, o trabalho o elemento estruturante da esfera social, a especificidade da educação no interior do metabolismo tem relação mediata com a produção material constituindo um complexo da educação. Como afirma Lukács (1981, pp. 13-14),

todas as outras categorias desta forma de ser [ser social] têm, essencialmente, já um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido.

Para Lukács, o salto ontológico entre a esfera orgânica e a social é gerado pelo trabalho, que é a única categoria do ser social que tem um caráter de mediação, isto é, uma relação material entre homem e natureza. O trabalho é o elemento primário na fundação da esfera social do ser. Além disso, o autor, sempre amparado pela obra marxiana, elabora que teleologia e causalidade somente se põem, em primeira instância, no interior do próprio trabalho. Assim,

Para Marx, o trabalho não é uma das muitas formas fenomênicas da teleologia em geral, mas o único lugar onde se pode demonstrar ontologicamente a presença de um verdadeiro pôr teleológico como momento efetivo da realidade material. (LUKÁCS, 1981, p. 23)

Com Lukács (1978, p. 5), temos ainda que “com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo – ontologicamente – a possibilidade do seu desenvolvimento superior, do desenvolvimento dos homens. [...]”. E, mais adiante, a afirmação de que

Ao contrário, o homem torna-se um ser que dá respostas na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, freqüentemente bastante articuladas. [...] Tão-somente o carecimento material, enquanto motor do processo de reprodução individual ou social põe efetivamente em movimento o complexo do trabalho; e todas as mediações existentes ontologicamente apenas em função de sua satisfação (LUKÁCS, 1978, p.5).

Por outro lado, o trabalho na sociedade regida pelo capital expõe-se ainda com a insuperável mediação entre o homem e a natureza e com a transformação do homem e de seu meio. Todavia, o trabalho no capitalismo é estranho ao homem e, por isso, empobrece-o mental e fisicamente.

A identificação do trabalho como meio de resolução eminentemente humana das necessidades materiais e como condição de vida fundamental para a reprodução social é descrita por Marx nesses dois trechos de *A Ideologia Alemã*:

[...] para viver, é preciso antes de tudo comer, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (MARX, 1991, p. 31).

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, como da alheia, na procriação aparece agora como dupla relação: de um lado, como relação natural, de outro como relação social – social no sentido de que se entende por isso a cooperação de vários indivíduos, quaisquer que sejam as condições, o modo de finalidade (MARX, 1991, p. 32).

A existência do capital só é possível com a exploração do trabalhador, único ser capaz de criar valor, e que é, na relação capital-trabalho, ineliminável. Com o uso da ciência e do progresso tecnológico, contudo, aumenta-se a utilização e a produtividade do trabalho, de modo que se intensificam as formas de extração de mais-valia em tempo cada vez mais breve, fazendo ocorrer uma diminuição do tempo de trabalho necessário para aumentá-lo na forma de trabalho excedente. Na sociedade regida pelo capital, o uso da ciência associada à tecnologia no processo produtivo consegue intensificar o uso da força de trabalho durante toda a jornada de trabalho sem permitir ao trabalhador qualquer tempo ocioso ou oxigenação durante a execução de suas tarefas.

Em se tratando da esfera do complexo da educação, a serviço do capital, ocorre uma atualização dos processos no cotidiano escolar, em que se insere o uso intensivo de TICs para atender à formação de mão-de-obra para o capital. Apesar de intensos debates sobre a questão, Saviani (1986, p. 14) afirma que

todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.

Sendo verdadeira a afirmação de Saviani, é correto, também, o entendimento de que, no complexo da educação, as organizações das atividades têm por base a forma como o processo de produção vigente se configura. Isso quer dizer que as ações no dia-a-dia nas escolas não estão soltas no ar, pois refletem o momento de toda a sociedade nos modelos hegemônicos adotados pelos sistemas financeiros, industriais, mercantis e de serviços. No caso vigente, o toyotismo apresenta-se como modelo adotado por todos esses sistemas.

1.2 A reestruturação da produção e do trabalho no quadro da crise estrutural do capital

As transformações no mundo do trabalho que estão presentes desde o final dos anos 1960 e início de 1970 (ANTUNES, 1999) tiveram como força motriz a soma de três fatores: 1) a crise do regime fordista; 2) a globalização; 3) a revolução tecnológica em proporções e velocidade jamais vivenciadas pela humanidade. Como resultado desse processo, tivemos uma nova configuração no processo do trabalho que impõe condições cada vez mais desfavoráveis aos trabalhadores, tais como: o desemprego estrutural, a precarização, a terceirização e o aumento do setor informal da economia. Assim, todos esses procedimentos estão diretamente vinculados ao fenômeno da precarização do trabalho.

No início da década de 1970, elementos da crise estrutural do capital já estavam em relevo, como mutações econômicas, sociais, políticas, ideológicas, com o “resurgimento de ações ofensivas do mundo do trabalho e o conseqüente transbordamento da luta de classes” (ANTUNES, 1999, p. 40).

O neoliberalismo e a lógica de privatização do Estado, acompanhada da desregulamentação dos direitos dos trabalhadores e da transferência do setor produtivo estatal para a iniciativa privada, são contextos apontados por Antunes (1999) para descrever o processo de reestruturação da produção e do trabalho.

Antunes (1999) assevera que o neoliberalismo e a reestruturação produtiva constituem respostas à crise do capital, conduzindo a transformações perversas do mundo do trabalho, como: a elevação do número de desempregados, a precarização do trabalho, a terceirização, a desregulamentação dos direitos do trabalho, a acentuação do método de fragmentação da classe trabalhadora, a desarticulação sindical e a desarticulação do sindicalismo de classe.

O uso da precarização e da intensificação da exploração da força de trabalho corresponde a estratégias de concretização do ciclo reprodutivo do capital. Nesses termos, Antunes (1999) ainda destaca que a flexibilização imposta aos trabalhadores não eliminará a classe trabalhadora, “e sim [terá influência] na sua precarização, intensificação e utilização de maneira ainda mais diversificada” (p. 191).

O referido autor enfatiza o fato de o toyotismo ser um modelo originalmente japonês, que, na sua ocidentalização, recebeu influências dos países nos quais foi e é aplicado. Portanto, deve ser compreendido com esteio na realidade de cada local. Tal compreensão faz-se necessária, pois nesse regime está o germe do processo de precarização do trabalho que vivemos na contemporaneidade, exacerbando o individualismo negativo que se opõe às formas de solidariedade e de ação coletiva e social.

O autor ainda aponta como consequências das transformações na produção: a diminuição do operariado fabril; o aumento das inúmeras formas de precarização do trabalho; o crescimento do trabalho feminino; a expansão dos assalariados médios; a exclusão dos trabalhadores jovens e dos mais velhos; a intensificação e a superexploração do trabalho; a expansão do desemprego estrutural; e a expansão do trabalho social combinado, no qual trabalhadores de várias partes do mundo participam do processo produtivo. As novas tendências produtivas, baseadas em técnicas como *lean production*, *just-in-time*, qualidade total e *team work*, são responsáveis pela intensificação do trabalho e podem ter como consequências o aumento da insegurança no emprego, o estresse e as doenças ocupacionais.

Apesar do cenário assombroso para a classe trabalhadora, Antunes (1999) destaca o fato de que a flexibilização não acarreta sua eliminação, “e sim sua precarização, intensificação e utilização de maneira ainda mais diversificada” (1999, p. 191).

A automação decorrente dos avanços tecnológicos e o cenário de acumulação crescente do capital toleram ~~em~~ intensificar e alargar a produção numa escala jamais

imaginada, o que resulta no inevitável declínio das taxas de empregos e na naturalização dos processos de exclusão social delas decorrentes (ANTUNES, 1999).

No contexto contemporâneo, o mundo do trabalho e os avanços tecnológicos a ele associados possuem dois efeitos: de um lado, exige-se alta qualificação dos indivíduos e, de outra parte, extinguem-se postos de trabalho (ANTUNES, 1999). A exigência de qualificação mais elevada é fruto da disponibilidade de cada vez mais mão-de-obra existente no mercado de trabalho, bem como do aumento dos anos de escolarização de parte da população, dos equipamentos da microeletrônica que exigem conhecimentos específicos para a sua manipulação, entre outros fatores. Somado a isso, o exército de desempregados é cada vez mais significativo em todos os países, sem exceção, devido aos limites impostos pelo próprio sistema do capital.

Durante o início da crise estrutural do capital e do esgotamento do modelo fordista, o mercado esgotável de bens de consumo duráveis e o alto grau de organização dos partidos políticos e sindicatos vinculados aos trabalhadores tinham no centro um Estado em que tensões entre capital e trabalho foram, internamente, acirradas. Nesse momento, o fordismo, depois de uma época de altas taxas de acumulação de capital, logo após a Segunda Guerra Mundial, entra em declínio na década de 1970. O mercado dá sinais de esgotamento, o desemprego surge, a taxa inflacionária eleva-se e o ciclo fordista de acumulação capitalista mostra sua fragilidade. Nessa direção, segundo Harvey (1993), várias reformas do Estado são realizadas nos países centrais durante os anos de 1970 no contexto de transição entre o fordismo e a acumulação flexível, que são dois regimes de acumulação.

Se, para Harvey (1993), ocorre uma mudança na base de organização do processo produtivo de acumulação, do modelo rígido ao modelo toyotista dito flexível, para Mészáros (1990) as análises são sempre mais profundas. O autor compreende que, embora ocorram algumas alterações no sistema do capital, a sua estrutura permanece a mesma, não sendo suficiente combater os seus sintomas para solucionar sucessivas crises, o que faz necessária a sua superação. Segundo Mészáros (1999, p. 4),

[...] vivemos em uma época histórica sem precedentes. Podemos ter uma idéia de sua gravidade considerando o fato de que não estamos perante uma crise cíclica, mais ou menos vasta, do capitalismo – como aconteceu no passado –, mas perante uma crise estrutural sempre mais profunda do próprio sistema capitalista. E, enquanto tal, essa crise atinge – pela primeira vez na história – toda a humanidade e exige mudanças fundamentais na maneira como o metabolismo social é controlado.

Para Mészáros (2002), a crise do capital que experimentamos hoje se manifesta através de quatro aspectos: 1) caráter universal (não se restringe a uma esfera particular – financeira ou comercial); 2) alcance global (não se limita a um conjunto de países); 3) escala de tempo extensa (contínua e permanente); 4) um modo de desdobrar rastejante. Esses aspectos estão intimamente interligados caracterizando a maior crise que o sistema do capital já conheceu até hoje.

A crise contemporânea do capital tem, como já fizemos referência, caráter universal e incontrolável, de tal modo que

A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe a mais poderosa – estrutura “totalizadora” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar (MÉSZÁROS, 2002, p. 96).

Mészáros (2002), ao destacar a crise estrutural, e não mais conjuntural do capital e as consequentes imposições ao mundo do trabalho, torna-se referência essencial para a compreensão do capitalismo contemporâneo, revelando o caráter destrutivo da crise hodierna, e destacando que esse sistema socioeconômico é responsável pela barbárie social contemporânea.

O filósofo húngaro enfatiza que a única saída para o capitalismo diante de sua crise estrutural é o aprofundamento da barbárie em que o trabalho, sob o controle do capital, constitui instrumento reprodutivo do próprio capital, caracterizando o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho.

Para reversão da taxa de lucros, o atual estágio do capital em crise apresenta uma lógica da utilização decrescente do valor de uso das coisas. Aí se denuncia o caráter da descartabilidade das mercadorias no mundo capitalista, deslocando a produção destinada à produção de bens e serviços ao atendimento das necessidades humanas.

Em meio a uma crise estrutural do capital, o complexo da educação passa a ser pensado e posto em prática como importante mecanismo de administração da crise ou de sustentabilidade dos países pobres para a manutenção da ordem do capital. Assim sendo, o Banco Mundial, representante maior dos organismos internacionais, prepara um pacote de políticas educacionais que deverão ser impostas aos países membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Os países membros são, por sua vez, obrigados a cumprirem as recomendações, sob pena de serem excluídos dos

programas de auxílio oferecidos pelo Banco. A primeira meta a ser cumprida está reproduzida em quase todas as declarações ou documentos voltados para a educação: trata-se da universalização do ensino básico. Agregados à agenda da Educação para Todos - EPT, várias outras políticas concomitantes foram sendo criadas, como a capacitação do professor, que será configurada em uma formação aligeirada e, sobretudo, a distância.

Nessa direção, os países pobres condicionam as suas políticas de ajustes econômicos à política educacional, que define como alvo primordial o grande objetivo da EPT de consolidação do ensino básico. No entanto, para o alcance dessa meta, é sugerido o uso das novas tecnologias de comunicação, justamente com novos paradigmas educacionais. Assim sendo, a educação a distância (EaD) constitui o recurso mais efetivo da perspectiva da democratização do ensino, e que os países pobres precisam regulamentar sob pena de ficarem excluídos do chamado mundo global.

Para que a EaD pudesse ser comercializada, ou seja, vendida em pacotes para os países envolvidos desse projeto, foi preciso incorporar todos os elementos de uma mercadoria no sistema do capital, quer dizer, que fosse nova, atrativa e descartável.

Assim, sendo a EaD uma mercadoria produzida por esse modelo de sociabilidade, ela tende a uma maior obsolescência. Mészáros dá uma importante contribuição para o entendimento do caráter da descartabilidade dos produtos diante do modo de produção capitalista, afirmando que

[...] deve-se ignorar por completo o fato de que, em sua tendência geral, o modo capitalista de produção seja inimigo da durabilidade e que, portanto, no decorrer de seu desdobramento histórico, deve minar de toda maneira possível as práticas produtivas orientadas-para-a-durabilidade, inclusive solapando deliberadamente a qualidade (MESZÁROS, 2002, p. 636).

Mészáros também nos indica que “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Para o filósofo, como o capital tem o seu centro em si mesmo e não no parlamento, é ilusória a esperança em qualquer reforma que possa alterar substancialmente as condições sociais do trabalho pela via institucional, sem a intervenção de uma força extraparlamentar, apoiada em um amplo movimento de massas. Portanto, segundo sua análise, estaria eliminada a possibilidade de conciliação institucionalizada dos interesses entre o capital e o trabalho (MÉSZÁROS, 2002).

Marx e Engels perceberam a relação antagônica entre capital e trabalho e revelaram ao mundo as bases estruturantes da sociedade capitalista, que é antagônica por essência. MéSZÁROS, por seu turno, continua o legado e destaca os aspectos próprios da crise advinda justamente da tensão existente entre o capital e o trabalho, agora sob uma configuração de caráter global, generalizado e permanente.

O filósofo destaca o fato de que problemas decorrentes do embate desigual entre capital e trabalho são inerentes à “natureza do poder sob a dominação do capital – problema que permanecerá caso não haja uma reorientação fundamental do objetivo estratégico da transformação” (MÉSZÁROS, 2002, p. 795). Nessa vereda, qualquer político, dentro dos limites impostos pelo capitalismo contemporâneo, não pode encarar o problema da incontrolabilidade do capital sob a pena de proclamarem sua própria e insuperável ineficiência (MÉSZÁROS, 2002).

O aumento do desemprego, resultado da mudança do processo de acumulação capitalista que atingiu e fragilizou até mesmo os países que vivenciaram o Estado de Bem-Estar Social – que, de certa forma, oferecia uma relação de proteção dos trabalhadores –, serviu de objeto de estudos para Robert Castel², considerado um dos teóricos no debate francês sobre a questão da exclusão social com a matriz teórica da chamada “nova questão salarial”, ou como ele prefere, o termo “desfiliação”:

A vulnerabilidade social é uma zona intermediária, instável, que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade. [...]. Se ocorrer algo como uma crise econômica, o aumento do desemprego, a generalização do subemprego: a zona de vulnerabilidade se dilata, avança sobre a integração e alimenta a desfiliação. [...]. É por isso que ao termo da exclusão, hoje abundantemente orquestrado, preferirei o da desfiliação para designar o desfecho desse processo. A exclusão é estanque. [...]. Em contrapartida, falar de desfiliação não é ratificar uma ruptura, mas reconstruir um processo (CASTEL, 2001, pp. 24-26).

A flexibilidade e a contratação de trabalhadores em tempo parcial ou por contratos temporários são exemplos de precariedade comuns no mundo do trabalho. Diante da reestruturação produtiva do capital, provocou-se uma crise mundial de proporções sem precedentes ao disseminar para o mundo do trabalho as novas formas de sua organização, dependentes cada vez menos de mão-de-obra. Isso traz em seu conjunto o desemprego

² Castel, apesar de não se afinar ao legado marxiano, constitui importante intelectual que divulga, a seu modo, estudos sobre a precariedade do trabalho.

estrutural, a precarização, a terceirização, o aumento do trabalho informal e o retrocesso do poder sindical, que era uma das colunas de sustentação do modelo fordista.

Assim como Mészáros (2002, 2006, 2007), Pochmann (2006) reconhece a gravidade do desemprego atual que atinge, cada vez mais, um universo heterogêneo de pessoas:

Além do expressivo montante de pessoas desempregadas, cabe ressaltar a drástica alteração na composição do desemprego. Em outras palavras, o desemprego mudou de perfil, deixando de ser um fenômeno que atingia, no passado recente, a segmentos específicos do mercado de trabalho, como jovens, mulheres, negros e pessoas sem qualificação profissional, analfabetos e trabalhadores com pequena experiência profissional. Em síntese, o desemprego era um fenômeno relativamente homogêneo (POCHMANN, 2006, p.62).

Adiante, o mesmo autor conclui que

Atualmente, [o desemprego] transformou-se num fenômeno complexo e heterogêneo, pois atinge de forma generalizada praticamente todos os segmentos sociais, inclusive camadas de maior escolaridade, profissionais com experiência em níveis hierárquicos superiores em altos escalões de remuneração. Pode-se concluir, portanto, que não há mais estratos sociais imunes ao desemprego no Brasil. (POCHMANN, 2006, p.62).

Meneleu Netto (1996, pp. 88-89) aponta as seguintes características do atual mundo do trabalho:

1) desemprego crescente, com desregulação do mercado de trabalho e aumento da incerteza; 2) o aumento das mulheres na PEA; 3) o aumento dos trabalhadores em tempo parcial, com contratos de trabalho não-padronizados e/ou precários; 4) queda na taxa de sindicalização e/ou não reconhecimento dos sindicatos; 5) expansão do individualismo e declínio da ética da ação coletiva; 6) desemprego juvenil crescente, informalidade e economia subterrânea marginal.

Mészáros (2007) compara o desemprego crescente ao câncer. O autor considera que o subemprego esteve presente mesmo em países do bloco soviético e que, no período atual, a preocupação é mais intensa, visto que

O crescimento canceroso do desemprego está afetando hoje todos os países do mundo, inclusive aqueles que não o apresentavam no passado. Tomemos a Hungria como exemplo. Esse país tem hoje uma taxa de desemprego mais elevada do que a altíssima taxa encontrada na Alemanha. Aqui é possível ver a grande diferença entre o sistema capitalista e o sistema pós-capitalista de tipo soviético. No passado, não havia desemprego nos países de tipo soviético. Havia várias formas de *subemprego*, mas não desemprego (MÉSZÁROS, 2007, p. 72, grifos do original).

Portanto, ainda de acordo com Mészáros, compreendemos que “o desemprego não pode ser evitado nem mesmo nos países de capitalismo mais avançado” (MÉSZÁROS, 2006, p. 29).

Longe de se tornarem, verdadeiramente, avançadas e progressistas, a flexibilidade e a desregulamentação constituem duas formas de implementar políticas antitrabalho e neoliberais, que culminam no intenso processo de precarização. Para Mészáros (2007, p. 148),

Os verdadeiros obstáculos confrontados pelo trabalho no presente e no futuro próximo podem ser resumidos em duas palavras: “flexibilidade” e “desregulamentação”. Dois dos mais estimados lemas das “personificações do capital” hoje, tanto no comércio quanto na política. Tais termos têm a intenção de soar bastante atraentes e progressistas. Na verdade, porém, incorporam as mais agressivas aspirações antitrabalho e políticas do neoliberalismo, que alegam ser tão louváveis a todo ser racional quanto a maternidade ou uma torta de maçã. Pois a ‘flexibilidade’ com relação às práticas do trabalho – que devem ser facilitadas e aplicadas por meio de vários tipos de “desregulamentação” – equivale, na realidade, à implacável *precarização* da força de trabalho (grifos do original).

Com a crise do capitalismo, a humanidade vivencia a imposição das perdas salariais, a precarização do trabalho, o desemprego e a destruição de muitos direitos sociais arduamente adquiridos pelas lutas operárias. A vulnerabilidade atinge tanto os trabalhadores precários quanto os formais, uma vez que seus empregos se precarizam pelo recurso da contratação dos precários para substituí-los. Nesse contexto, a mobilização coletiva contra o sofrimento dá lugar aos esforços individuais pela obtenção ou manutenção de seu próprio posto de trabalho, constituindo-se, portanto, nos limites da defesa por parte daqueles que insistem em sobreviver no mundo do trabalho.

A configuração atual do mundo do trabalho, segundo Antunes (2005), apresenta a característica de incluir parcelas da sociedade em condições cada vez mais precárias e em atividades de períodos parciais, desregulamentadas, intensivas, de pouco nível técnico e de insuficiente remuneração. Esse novo modelo de acumulação capitalista, absorvido pelo capital a partir do trabalho parcial, precário e desregulamentado, apresenta as piores condições, além da ausência de direitos.

Em nossa tese, sustentamos que a precariedade no trabalho, vivenciada em ocupações provisórias e com intensa instabilidade, tem no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) sua materialização, pois as pessoas envolvidas são contratadas com bolsas. Nesse contexto, sem continuidade profissional ou salarial, nas mais profundas zonas da precariedade, elas se apegam-à condição de bolsistas.

Constata-se que a estratégia da flexibilização da mão-de-obra é, cada vez mais, responsável pelo aumento dos postos temporários, pela diluição de empregos estáveis, pelo aumento do desemprego e pela deterioração das condições de trabalho. No Brasil, desde a

década de 1980, segundo Antunes (2004), muitas mudanças ocorreram no mundo do trabalho. De acordo com o autor (2000, p. 24),

novos processos de trabalho emergem, o cronômetro e a produção em série e de massa são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca da produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado (grifos do original).

Na análise de Harvey (2005), a flexibilização produtiva e o mercado de trabalho exigem das instituições formadoras o preparo de uma mão de obra cada vez mais complexa e rápida na geração de respostas a demandas também rápidas e flexíveis. Daí o incentivo da EaD, em que a tecnologia no processo produtivo substitui profissionais como os professores, como pela instalação de plataformas de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), mediadas por tutores que perdem a sua autonomia intelectual e financeira por reproduzirem uma formação padronizada com base em pacotes instrucionais.

No contexto da reestruturação produtiva, a nova forma que o capital encontrou para reorganizar o modo de produção flexível foi o uso do suporte de avançada tecnologia para substituir cada dia mais o trabalho humano pelos impulsos eletrônicos das máquinas na mediação do processo produtivo. Os paradigmas da estabilidade e da segurança do fordismo são inadequados aos novos paradigmas da desregulamentação e da flexibilização das relações de trabalho no toyotismo.

Para Harvey (2003), a crise do fordismo em sua forma mais nítida pode ser traduzida por uma palavra: rigidez. Segundo o autor, havia rigidez nos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo, responsáveis pelos sistemas de produção em massa que impossibilitavam a flexibilidade de planejamento; nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho; no poder da classe trabalhadora; e nos compromissos do Estado, que aumentavam à medida que a rigidez na produção impedia a ampliação da tributação fiscal. O único instrumento de resposta flexível estava na política monetária, que possibilitou a impressão de moeda para manter estável a economia. Assim começou a onda inflacionária que corroe as bases da acumulação do capital, tendo como desfecho a crise do fordismo, que obrigou as grandes corporações a entrarem em um período de racionalização, reestruturação e intensificação do trabalho.

A reestruturação produtiva permitiu que um novo regime de acumulação – a acumulação flexível, totalmente distinta do estágio anterior – se instalasse como contraponto à rigidez do fordismo. Foram as inovações comerciais, tecnológicas e organizacionais

implementadas pela reestruturação que permitiram que a flexibilidade se fizesse presente nos processos de trabalho, nos mercados de trabalho, nos produtos e nos padrões de consumo (HARVEY, 2003). Dessa maneira, o trabalho passou a ter duas novas configurações: de um lado, a implantação de pontos de produção, sob a égide da flexibilidade, em regiões sem tradição industrial anterior, aumentando a competitividade entre os trabalhadores em termos internacionais; de outro lado, esse trabalho organizado passou a incorporar normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas.

Para Castells (2002), autor que não se pauta pelo marxismo em suas produções, acredita que a reestruturação permitiu que a sociedade passasse a ser caracterizada pela globalização das atividades econômicas estratégicas, pela organização em redes, pela flexibilidade e instabilidade do emprego e individualização dos trabalhadores.

A reestruturação produtiva propagou para o mundo do trabalho as novas formas de organização flexível do trabalho. Em tempos de crise do capital, o desemprego e a flexibilização no mundo do trabalho impõe um mercado de empregos temporários, em que os trabalhadores são forçados a assumir postos de trabalho precários e com salários baixos. Além da não formalização dos vínculos empregatícios, percebe-se um elevado processo de taxa de rotatividade na demanda de trabalho.

Para explicar essa conjectura da crise estrutural do capital, muitos teóricos procuram negar a existência da luta de classes na sociedade contemporânea em que vivemos, como se, nela, o cotidiano fosse desprovido de conflitos. Não obstante, o cenário da fome, do desemprego, da exploração da força de trabalho intensificada, da miséria e da opressão social reforça a atualidade da luta de classes.

Com a crise do modelo fordista-taylorista de produção do capital, a preparação para o mercado de trabalho se estende por períodos cada vez mais longos de formação, sem, entretanto, possibilitar qualquer garantia de emprego por longo período e em condições de sobrevivência para além da reprodução da esfera biológica. Nessa perspectiva, concordamos com as idéias de Tonet sobre a situação do momento atual, que, segundo ele, possui como características:

O aumento do desemprego, porém agora de uma forma avassaladora e irreversível; a precarização do trabalho; a corrosão dos direitos trabalhistas e sociais; a ampliação do trabalho informal; o processo de mercantilização das empresas e serviços públicos; uma produção cada vez mais destrutiva, ou seja, obrigada a tornar os bens cada vez mais rapidamente obsoletos; uma competição cada vez mais violenta entre as empresas e entre os Estados nacionais; a submissão mais direta dos Estados aos interesses do capital e inúmeros outros fenômenos. Tudo isso, juntamente com o

enorme agravamento dos problemas sociais de toda ordem: miséria, pobreza, fome, violência, degradação dos serviços de saúde, habitação, saneamento, educação etc. (TONET, 2007, p. 26).

O fenômeno do desemprego atinge, hoje, praticamente todos os países do mundo. Mesmo aqueles trabalhadores que fazem parte do contingente denominado de profissionais qualificados vivenciam esse fenômeno em algum momento de suas vidas. Assim, “por conseguinte, temos a proletarização da força de trabalho que há tempos foi mais segura. Esse é um processo contínuo. O desemprego é endêmico e ubíquo; não encontraremos hoje um único país que não o tenha em grau crescente” (MÉSZÁROS 2007, p. 72). Ainda para Mézáros (2006), o problema do desemprego e do “trabalho temporário” danifica até mesmo o mundo capitalista mais desenvolvido no contexto da “globalização”. Por outro lado, também segundo o autor, “A questão não é *se* o desemprego ou o ‘trabalho temporário flexível’ vai ameaçar os trabalhadores empregados, mas *quando* estes, forçosamente, vão vivenciar a precarização” (MÉSZÁROS, 2006, p. 27).

Do mesmo modo, Mézáros (2006) assevera que o problema do desemprego e da precarização é de ordem estrutural, portanto, insuperável para o capital. Em contrapartida, o mito da “flexibilidade” é uma maneira de disfarçar a imposição de sofrimento e de miséria a milhões de desempregados, fruto das contradições do sistema socioeconômico diante das consequências da crise estrutural do capital. Ademais, ainda sobre a questão do desemprego, o filósofo nos diz que “Atingimos uma fase do desenvolvimento histórico do sistema capitalista em que o desemprego é a sua característica dominante” (MÉSZÁROS, 2006, p. 27).

Quanto ao grupo de pessoas que proclamam a flexibilidade e democracia, Mézáros entende que fazem parte do mesmo contexto “as mesmas pessoas que chamam a difusão das mais precárias condições de trabalho pelo nome da ‘flexibilidade’ universalmente benéfica também têm o sangue frio de chamar de ‘democracia’ a prática da autoritária legislação antitrabalho” (MÉSZÁROS, 2007, p. 148). Percebemos, pois, que existem diversas formas de impor o desemprego a um conjunto cada vez maior de pessoas e, paralelamente, subjugar o grupo de trabalhadores empregados a condições cada vez mais perversas. Na compreensão de Mézáros (2007, p. 150),

Nesse meio tempo, a selvageria real do sistema continua firme, não somente expulsando cada vez mais pessoas do processo de trabalho, mas, com uma contradição característica, também *prologando* o tempo de trabalho, sempre que o capital consegue fazê-lo impunemente (grifo do original).

Portanto, o sistema do capital continua sistematicamente a lutar contra os trabalhadores, mantendo um conjunto destes fora do processo produtivo e exercendo uma pressão cada vez maior aos que conseguem permanecer nos escassos postos de trabalhos.

Adiante, ilustrando sobre a situação do desemprego, o filósofo diz que, no Japão,

o desemprego está aumentando perigosamente, sendo preciso tornar as condições de trabalho piores do que jamais foram no longo período pós-guerra de desenvolvimento e expansão do capital, o que inclui não apenas a grande intensificação de regimes de trabalho exploradores em nome da “flexibilidade”, mas também – o que é bastante incompreensível para muitas pessoas – o imperativo de uma semana de trabalho mais longa (MÉSZÁROS, 2007, p. 151).

O capitalismo sempre buscou extrair o máximo de lucro com a exploração da classe trabalhadora. Com a intensificação do desemprego, mesmo em economias como a do Japão, a extração de mais-valia ocorre verticalmente e horizontalmente, isto é, com jornadas de trabalho nas quais um único trabalhador assume diversas funções antes exercidas por diversos operários especializados, marcando o trabalho do flexível ou multifuncional, em que o número de horas por dia trabalhadas torna-se superior a outros períodos críticos da economia.

Sinteticamente, Mézszáros (2007, p. 181) conclui que “Cumprer mencionar também, nesse contexto, o problema talvez mais imediato e urgente, que ameaça em todo o mundo a desestabilização social e mesmo o potencial explosão: o câncer do *desemprego* crescente” (grifo do original). Essa analogia retrata, com propriedade, a gravidade do fenômeno do desemprego que atingiu a sua etapa estrutural e se alastrou por todo o mundo, universalizando-se.

O filósofo húngaro reconhece que, na crise estrutural do capital, entre as diversas formas de amenizar o desemprego, vivencia-se

A recente tentativa de resolver o problema do desemprego pela *precarização* – que é, em verdade, o modo mais cruel de *precarizar* os seres humanos vivos – só pode camuflar um fracasso cujo impacto tende a ficar cada vez mais sério no futuro próximo (MÉSZÁROS, 2007, p. 18, grifo do original).

A precarização, portanto, não é a solução para o desemprego. Ela consiste em subcontratações que tentam mascarar uma situação crítica que cresce a cada dia, sendo expressão fiel do fracasso do capitalismo, que nunca foi capaz de encontrar soluções para a humanidade.

O símbolo das crises econômicas do capitalismo é sempre manifestado pelas condições mais duras de acesso e de permanência dos trabalhadores em seus postos de trabalho. Nesse momento de crise estrutural do capital,

Sob determinadas circunstâncias, especialmente sob as condições de grandes crises socioeconômicas, os trabalhadores têm também de sofrer a perversidade do desemprego, a mazela cinicamente camuflada e hipocriticamente justificada da “flexibilidade do trabalho” e a selvageria da difundida *precarização*. Todas essas condições emergem da mesma determinação operacional do processo de trabalho capitalista. Devem-se à desumanidade irredimível da *contabilidade do tempo* do capital e à coação do *imperativo do tempo inalterável* do sistema (MÉSZÁROS 2007, p. 303, grifo do original).

Portanto, a condição do desemprego acompanha toda a história do capitalismo. Mas, no momento vigente, tenta-se impor aos trabalhadores a ideia de que a protelada flexibilidade é capaz de amenizar a condição cruel da falta de trabalho e a intensificação do mesmo para aqueles que vivenciam a precariedade na ocupação. Todavia, somente em um sistema distinto do capitalismo, a força de trabalho e o tempo disponível para o mesmo não seriam desperdiçados, o que possibilitaria a oferta de trabalho para todos, proporcionando tempo livre para a humanidade.

Reforçando que a educação e a formação profissional não constituem antídoto contra o desemprego, Mézáros (2007, p. 143; 2002, p. 1005) nos esclarece que

O problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não-qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. (gifos do original).

A Teoria do Capital Humano (TCH) sempre insistiu em responsabilizar o trabalhador pela sua condição de desempregado. Entretanto, percebemos que essa condição hoje não corresponde ao conjunto de trabalhadores sem escolarização ou formação profissional. O espectro do desemprego abrange por completo as classes sociais de todos continentes, sendo que a disputa por uma única vaga está cada vez mais acirrada.

Mesmo nos países considerados de capitalismo avançado, o desemprego atinge o conjunto de seus trabalhadores. A precarização disfarça a condição real imposta aos desempregados. Com os trabalhos por tempo determinado, temos os trabalhadores considerados autônomos ou flexíveis, porém, com condições de trabalho cada vez mais rígidas. Assim, Mézáros (2007, p. 82) expressa que o desafio é que

Hoje, os trabalhadores têm de enfrentar a ameaça às suas condições básicas de existência, porque o desemprego – frequentemente camuflado como vínculo temporário “flexível” – está se disseminando por toda parte. A luta contra o desemprego não pode ser considerada simplesmente uma negociação salarial. Foi-se o tempo em que se podia tratar o problema em termos do “desemprego marginal” – no auge da expansão keynesiana. Assim, as classes trabalhadoras, mesmo nos países capitalisticamente mais avançados, têm de enfrentar esse desafio.

Ocultar a abatesma do desemprego tem sido tarefa cada vez mais afanosa para o sistema do capital. Instalam-se vínculos transitórios de trabalho por todo o globo. A redução dos salários já não assegura a ampliação de postos de trabalhos. Destarte, há muito tempo, o desemprego tem se constituído um embaraço para os países, desde os periféricos do sistema do capital até mesmo os de economia mais central. As condições de trabalho, hoje, são piores do que as que vivenciamos desde o período pós-guerra e de expansão do capital – isso tudo em nome da flexibilidade, que intensifica de regimes de trabalho exploradores e de jornadas mais longas.

Nesse contexto, Mézáros (2002) assevera que, ao contrário, o capital estabelece um efetivo controle do metabolismo social, dada a sua natureza estruturante e totalizante. Essa natureza leva os seres humanos a uma adaptação e à subsunção a todas as formas de produção e reprodução destrutiva, ou então a serem postos à margem de tal processo. A humanidade, em seu cotidiano, acaba se tornando mero instrumento do capital na medida em que, espremida no meio do processo de valorização do valor, age como seu pilar.

Conforme Antunes, a sociedade contemporânea vem passando por profundas mutações. A resposta do capitalismo para a crise do sistema socioeconômico atual é analisada da seguinte forma:

A crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, têm acarretado, entre tantas conseqüências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Dentre elas, podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre o homem e natureza, conduzida pela lógica societal propriamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital (ANTUNES, 2001, p.15).

Para os ideólogos da flexibilização, os direitos dos trabalhadores são apenas obstáculos para a obtenção de lucro e de acumulação de capitais. Conforme Petras (1999, p. 63),

eles argumentam que os empregadores deveriam ser livres para organizar o trabalho sem qualquer limitação: poder absoluto dos empregadores sobre o trabalho é disfarçado como flexibilidade. Trabalhador é para estar sujeito às regras do capital, sem direitos. O termo flexibilização laboral significa que o trabalhador não tem nenhum direito, e que o capital possui todos os direitos.

A flexibilização é, portanto, uma forma de intensificar a exploração do trabalhador sem qualquer percalço para os capitalistas. A insuficiência de proteção aos trabalhadores sob o jugo do capital é a nuance que assegura a manutenção dos lucros para poucos e a exploração de muitos.

Corroborando Mészáros, Coggiola discorre sobre o processo da intensificação da exploração dos trabalhadores da seguinte forma:

Uma das principais características das últimas duas décadas é o aumento da taxa de exploração. Os três fenômenos que confluíram para viabilizar esse aumento são a desregulamentação trabalhista, a massificação do desemprego e a expansão da pobreza. O primeiro aspecto se verifica nos cortes aos direitos dos trabalhadores, que reforçam o controle gerencial dentro das empresas (COGGIOLA, 2002, p. 488).

A terceirização, a subcontratação e a flexibilização da jornada de trabalho constituem táticas de exploração do trabalho levando a cabo a perda de direitos trabalhistas e o disfarce do desemprego com contratações parciais que elevam o número de pessoas à condição de miseráveis. Mészáros arremata tal informação quando diz que “Atualmente, nenhum setor do trabalho está imune à miséria desumana do desemprego e do ‘trabalho temporário’ (*casualisation*)” (2006, p. 27, grifo original).

Para Mészáros (2006), o “trabalho temporário” é denominado, em algumas línguas, “precarização”. Entretanto, em muitas situações, o seu significado é deturpado tendenciosamente como “emprego flexível”. Como possível solução, o filósofo Mészáros, sem titubear, aponta-nos o cenário necessário, em que “A globalização do desemprego e da precarização, até o momento, não pode ser remediada sem a substituição radical do sistema capitalista” (MÉSZÁROS, 2006, p. 32). Daí a necessidade inadiável de superação do capitalismo para romper com o fenômeno crescente da precarização. Entretanto, vivemos momentos perversos nos quais “A novidade radical da nossa época é que o sistema do capital já não está em posição de conceder seja o que for ao trabalho, em contraste com as conquistas reformistas do passado” (MÉSZÁROS, 2006, p. 41).

Tendo o lucro como principal objetivo do capital, percebemos que o sistema impõe limites que não podem ser ultrapassados, sendo que “O capital é absolutamente incapaz de respeitar os seres humanos. Ele conhece só uma maneira de administrar o tempo de trabalho empregado e ignorando totalmente o tempo disponível na sociedade de forma geral, pois deste não pode extrair lucro” (MÉSZÁROS, 2006, p. 43). Sendo o capital um sistema desumano por essência, ele não pode ser reformado, humanizado sem romper com sua própria existência. Em outras palavras, não há solução para o desemprego, para a precarização e para a utilização racional de toda a força de trabalho da humanidade sem postular o fim do capitalismo.

Para tanto, o capital requer, cada vez mais, a intensificação da exploração do trabalho, tornando as condições de vida e de trabalho sempre mais precárias. As descobertas

científicas e os desenvolvimentos tecnológicos são cooptados para atender aos interesses do capital em detrimento dos trabalhadores.

1.3 O avanço das tecnologias de comunicação e a mercantilização da educação e das políticas socioeducativas nos marcos da crise do capital

O século XXI tem iniciado com inúmeras mudanças desde as de caráter mais estrutural às de meramente conjuntural. Muitas dessas mudanças têm contribuído para avanços no campo científico e tecnológico.

Os avanços nas pesquisas científicas vêm gerando tecnologia de ponta e disseminado a microeletrônica, a química e os estudos da biologia na cadeia produtiva. São postas novas necessidades frente a produtos inexistentes até bem pouco tempo, e substituídos equipamentos por novos antes mesmo de esgotar o potencial de uso, como se vê nos exemplos emblemáticos de computadores, telefones móveis, aparelhos de televisão, entre outros. Esses produtos são consumidos como descartáveis nas mãos de alguns e, ao mesmo tempo, são inexistentes nas mãos de muitos que não têm expectativa de satisfação de suas necessidades mais elementares, como o acesso à água potável e a refeições diárias, para não sermos extensos nessa lista.

Já é demais conhecido que o uso intensivo de tecnologias serve, entre outros objetivos, para ampliar os lucros, cumprir a função de reduzir a necessidade de contratação de mão-de-obra, agregar a redução da remuneração dos que conseguem manter-se em seus postos de trabalho com condições de vida e de trabalho cada vez mais perversas e precárias – condições essas baseadas na alta flexibilização e na rotatividade no mercado de trabalho.

Se, em um primeiro momento, tivemos a transferência de atividades manuais para as máquinas, proporcionando lucros fabulosos e maior intensificação da exploração dos trabalhadores, hoje, funções cognitivas são transferidas para as máquinas.

Nesse novo contexto, que é de computadorização das modos de produção, a educação formal passa a desempenhar o papel de formar um novo trabalhador que possa compreender, com atitude e habilidade, as atuais exigências do grande capital. Assim sendo, o papel da escola é alterado, tornando-se guardião e disseminadora do conhecimento e transformando-se em um instrumento na adequação do trabalhador às demandas do mercado. Vale lembrar que o processo de reformas no sistema educacional dos países pobres, incluindo

o Brasil, vem sendo administrado pelos organismos internacionais que acordaram com os países membros da UNESCO a meta de universalização do ensino básico.

Todavia, precisamos deixar claro que, na sociedade brasileira, até hoje, não houve a universalização da educação básica com o mínimo de doze anos de permanência na escola, que devem ser divididos em nove anos no ensino fundamental e em três anos no ensino médio. O acesso ao ensino superior também está longe de acontecer para, pelo menos, 30% da população entre 18 e 24 anos de idade.

Como mecanismo para o alcance das metas da universalização do ensino básico, o Banco Mundial vem recomendando, nos subseqüentes documentos de monitoramento, o uso da tecnologia de comunicação para a proclamada finalidade da democratização da educação e um conseqüente abastecimento no mercado de trabalho, de mão de obra minimamente qualificada.

Nesses termos, as tecnologias avançadas de comunicação e a Internet – que, na verdade, não são disponíveis para todos –, embasam as principais políticas educacionais de universalização do ensino básico, sendo a EaD o principal meio de alcance para tal. Dessa forma, a imposição da popularização da EaD em todos os níveis e modalidades é incentivada pela parceria entre os setores públicos e privados. A generalização da EaD tem sido efetivada no nível superior via Sistema UAB, em que se defendem os princípios do autoaprendizado, do aprender sozinho, do “aprender a aprender” e do “aprender a conhecer”. Dito de outro modo, é exacerbada a ideia do aprendizado individual e da sociedade cada vez mais individualista.

As tecnologias permitem, na visão dos seus defensores, o crescimento da produtividade do trabalho, a redução de custos com os salários e a intensificação do uso da força de trabalho. Esse processo não deixa imune a escola, que sempre foi recrutada para atender ao conjunto de transformações na cadeia produtiva enquanto fornecedora de mão-de-obra para o processo de produção e de reprodução do capitalismo. As mudanças e os ajustes na escola são necessários para imprimir a perfeita harmonia entre o mercado e a educação. Por isso é ampliada e intensiva a estratégia do capital de impor à educação a condição de mercadoria.

Alegam os defensores da EaD que a mesma é capaz de proporcionar uma produtividade individual mais elevada e o caminho certo para o acesso ao emprego. Na verdade, ocorre uma redução do valor unitário da mercadoria educação, em particular da educação presencial, que requer um quadro de professores com uma formação minimamente

sólida para dar cabo a um *quantum* de instrução e de formação. Com isso, a EaD consegue aumentar a taxa de lucro do capital dos setores da informação e da educação simultaneamente.

Nesse âmbito, os produtos do trabalho humano, inclusive as suas faculdades intelectuais, giram de forma independente de seus produtores, passando a ser propriedade dos proprietários dos meios de produção. Perde-se a pouca autonomia, outrora cedida aos docentes que detinham o controle sobre o seu fazer e saber-fazer.

Do mesmo modo, mantém-se a lógica de apropriação de conhecimentos produzidos pelos trabalhadores: eles são transferidos para os computadores e comercializados no mercado, e diplomas também são emitidos, ou seja, formou-se uma verdadeira indústria de certificados. Para tanto, recrutam-se doutores, mestres ou especialistas para dar um tom de seriedade no processo e contratam-se tutores para mediar todo o processo de assimilação do conhecimento ofertado por programas instrucionais. Por sua vez, reduz-se, ao máximo, o volume de conhecimentos a serem ofertados aos alunos, com o propósito explícito de tornar-se uma mercadoria mais leve, moderna, capaz de caber na cabeça do consumidor sem muito esforço cognitivo – uma mercadoria de fácil aceitação.

A racionalização inserida nos programas de instruções em EaD diminui os espaços de autonomia e de liberdade que, supostamente, existiam entre a atividade docente prescrita e a aula executada, reduzindo ao extremo todos os elementos não previsíveis e forçando uma padronização no processo de aprendizagem, em que o ensino praticamente desaparece.

Para os defensores da EaD, esta consegue dar conta de um contingente maior de alunos que a educação presencial, por prescrever um número incontável de tarefas a serem executadas por eles e pelos tutores com prévia determinação transferida para os computadores. Configura-se, portanto, uma postura de se alargar o caminho para a expansão da mercantilização do ensino, tendo destaque a EaD como modalidade educacional privilegiada no processo de intensificação do uso das TICs para a precarização do trabalho. A seguir, abordamos um pouco mais esse fenômeno.

1.3.1 A mercantilização da EaD frente às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)

A educação tem presenciado diferentes propostas para a solução dos seus problemas, que apontam, de maneiras variadas, os culpados e/ou os inocentes, os vilões e/ou os super-

heróis. Majoritariamente, as propostas indicam a educação como redentora de todos os males da sociedade, como violência, doença, miséria, entre outros.

Nos diversos documentos municipais, estaduais, nacionais e internacionais, as TICs assumem papel central como forma de aniquilar a educação dita tradicional ao implantar uma educação, genericamente, não-tradicional. Nesse modelo, o aluno, individual e autonomamente, seria capaz de aprender a obter conhecimento sem a necessidade de elevados custos com a contratação de professores bem qualificados, formados em cursos superiores de graduação plena e presencial com relações de trabalho estáveis e efetivas e com condições reais de gerir o processo de ensino e aprendizagem em prol da construção de uma sociedade sem classes sociais, sem estado e, portanto, sem violência e sem doenças decorrentes da miséria, além de outras questões inerentes ao modo de produção vigente regido pelo capital.

Assim, as TICs, associadas à EaD, em última análise, têm como meta a ser cumprida a materialização da educação enquanto mercadoria de baixo custo, de baixa qualidade e disponível para quem puder comprá-la no mercado. Ademais, aqueles que, por diversos motivos, não tiverem dinheiro suficiente para adquiri-la, poderão ter acesso à EaD pública como forma de atender aos acordos internacionais em expandir o acesso ao ensino superior com despesas reduzidas para os governos e custo zero para os empresários.

Por muito tempo, o termo educação tinha a escola como o espaço mais elaborado de sua concretização. Estava claro na cabeça de todos que a educação ocorria na presença física de professores e de alunos em um dado espaço no mesmo momento, isto é, espaço e tempo eram os mesmos para os mestres e seus discípulos, não necessitando de recursos sofisticados para que o processo de transmissão e assimilação de conhecimento ocorresse. Em boa medida, muitas gerações tiveram acesso ao mais elevado conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade no lugar chamado escola.

Esse contexto sofreu graves alterações a partir do final da década de 1960 e do início dos anos de 1970, com a insistência de introduzir na escola todas as ferramentas disponíveis no mundo do trabalho para melhor formar a classe trabalhadora, no sentido de servir aos interesses do capitalismo já em processo de intensificação de crise, que foi explicada por Mézáros como crise estrutural do capital.

Associada a esse período, a educação abandonou o seu caráter propedêutico, contemplativo, ornamental e restrito para poucos para tornar-se um fator econômico, mas, sobretudo, ideológico, para o desenvolvimento das nações. Na expectativa de sair de

sucessivas crises econômicas, os teóricos da Teoria do Capital Humano apostaram que a formação de mão-de-obra cada vez mais qualificada seria fundamental ao sistema capitalista.

O debate atual ainda gira em torno desse eixo: da educação como salvadora de perversas crises de toda ordem desde que não se alterem as bases do funcionamento da sociedade do capital. Sabemos que a vida humana é determinada pelo modo como produz e reproduz a sua existência, seja do estômago ou da fantasia. É, sem dúvida, o trabalho que demarca a essência do que é ou não humano. É no trabalho, na ação sobre a natureza, que a humanidade se liberta da condição natural comum a todos os seres. E, diferentemente dos demais, os quais, por todo o sempre, adaptam-se à natureza, o homem foi capaz de adaptar a natureza às suas infinitas necessidades e de inaugurar o ser social.

O domínio dos códigos formais, do código escrito, é uma exigência desde o final da Idade Média e do início da Época Moderna. A sistematização da ciência alude ao seu registro escrito e à sua incorporação no cotidiano no modo de vida urbano. A necessidade da universalização da educação obrigatória, isto é, para todos, é marca da ascensão da burguesia que, inicialmente, já declamava a ideia da escolarização básica, gratuita, universal, obrigatória e leiga.

A educação vigente é tão favorável aos interesses do capital que podemos compreender as intensas reivindicações da educação pré-natal e pré-escolar até o túmulo ou educação por toda a vida, presentes em diversos documentos dos organismos multilaterais.

Mesmo com o acréscimo de anos no período da escolarização básica e com a intensificação do tempo diário de permanência no espaço escolar, a função principal da escola que justifica a sua origem, ou seja, o ato de ensinar, está cada vez menos presente – basta observarmos os índices oficiais que declaram o baixo rendimento de aprendizagem dos alunos e as metas que não são atingidas.

Se a escola destinada às elites, em boa medida, consegue atender às expectativas quanto aos seus propósitos, o de mantê-las no poder, a escola destinada às massas está longe de universalizar a escolarização básica. Todavia, consegue formar para a subordinação eterna. A escola, dentro da perspectiva do capital, precisa estar voltada para fornecer mão-de-obra com fins de suprir o mercado de trabalho. No entanto, a escolarização da classe trabalhadora fica restrita ao minimamente necessário ao capital para se reproduzir, ou seja, é uma educação com foco no processo de acumulação, negando potencialmente o seu gênero humano.

Na contemporaneidade, a anexação das TICs à educação, além de fragilizar o conhecimento majorando o atraso e o aligeiramento da educação, tem o papel de acentuar um mercado de consumo de produtos tecnológicos que não são consumidos por não serem entendidos por seus consumidores em potencial. Um exemplo disso é o aumento da venda de impressoras, computadores, notebooks, netbooks, insumos de informática e provedores de acesso à Internet, dentre outros. Esse conjunto tem implicações diretas no aumento de consumo de produtos que, embora ofereçam elementos para elevação do ser social enquanto representante do gênero humano, não são incorporados e tendem a contribuir para a limitação do acesso ao conhecimento crítico ou ao “faça você mesmo”, já que a tecnologia virtual delega ao indivíduo construir o seu próprio processo conhecimento, ou seja, o próprio “faça você mesmo”. Nesses termos, a educação é momentânea, ágil, flexível, voltada para o imediato, informativa e em total sintonia com o atual momento do capital global.

Não se pode negar a importância das TICs e da Internet para a humanidade, no sentido de possibilitar o acesso a algum dado, informação ou conhecimento. Entretanto, impor o uso das TICs e da EaD como forma de universalizar o acesso à educação para as massas, para os pobres, põe em relevo o dualismo educacional: a) educação presencial para as elites; b) a educação a distância para as massas. Nesse sentido, dentro da crise estrutural do capital, há, segundo Jimenez (2005), três grandes exigências: 1) a precarização de toda ordem, inclusive, a do trabalho; 2) a mercantilização; 3) o acirramento do mecanismo de feiticização, em que a EaD, apontada como democratização do ensino, é, sem dúvida, a total dissociação entre o discurso e a prática. Trata-se da mercantilização da educação e de seu processo de expansão.

Como já foi dito, a análise de István Mészáros (anos de referência) sobre o capitalismo contemporâneo diferencia-se da de pensadores também contemporâneos que identificam a atual crise do capitalismo como sendo conjuntural. Mészáros, ao contrário, acredita que se trata de uma crise de natureza estrutural. Assim sendo, nossa crítica toma como ponto de partida a reflexão sobre o papel do Estado sob a ordem neoliberal. Esta atribui àquele o arcabouço da fonte de financiamento e de sustentação do capitalismo. Enunciamos a função da educação básica, que assume a atribuição de formadora de um “capital social” destinada ao atendimento das necessidades do mercado.

Nessa direção, o Estado, associado ao grande capital globalizado, fortalece a indústria tecnológica da comunicação em prol da formação da classe trabalhadora, que se sente pressionada a demandar serviços de capacitação e habilidades tão proclamadas como

necessárias ao novo cidadão do século XXI. Assim, as políticas públicas governamentais passaram a desenvolver mecanismos compensatórios no atendimento a dois segmentos antagônicos: de um lado, uma população considerada vulnerável, desempregada e despreparada para o mercado de trabalho; de outro, o capital, ávido para vender tecnologias de informática justificadas como sendo o principal meio de alcance do conhecimento e do desenvolvimento das populações pobres.

O atual avanço das tecnologias da comunicação legitimou, aparentemente, o proclamado mundo globalizado, apresentando-se como o responsável pela união dos povos a um mesmo patamar de informação e, conseqüentemente, ao mesmo desenvolvimento. Todavia, para que a expansão da informática fosse efetivada, seria necessário que o Estado assumisse uma bandeira social destinada aos menos favorecidos, que não poderia ser outra senão uma educação para todos, condicionada às demandas e à disponibilidade de recursos de cada país.

A centralidade da educação como política pública capaz de reduzir as desigualdades e promover a inserção dos países pobres ao chamado mundo globalizado passou a ser defendida pelos organismos internacionais em fóruns e conferências de educação mundial, a partir da década de 1990. Nessas circunstâncias, a educação nos países pobres passou a ser planejada e monitorada pelo Banco Mundial, que pratica reformas educativas similares na maioria dos países membros da UNESCO.

A educação, sobretudo a básica, torna-se, na concepção liberal dos organismos internacionais, o principal instrumento capaz de possibilitar a redução da pobreza e de preparar o “cidadão para o trabalho”. Desse modo, os países envolvidos precisariam programar reformas educacionais tomando por base o processo produtivo através da expansão de cursos técnicos ou tecnológicos, fundados nas percepções administrativas de competência e de eficiência de recursos.

As reformas da educação têm sido amplas nos países pobres, abarcando desde as diretrizes curriculares à gestão escolar até o processo de formação e aprendizagem, que têm como recomendação explícita nos acordos internacionais socioeconômicos e educacionais o uso dos computadores e o ensino a distância, através da Internet, considerado, portanto, o recurso inovador para encurtar distâncias não apenas geográficas, como também com relação às desigualdades sociais, provadas pelo próprio sistema do capital.

Nesse sentido, as novas propostas educacionais impostas em todos os países tomadores de empréstimos apresentam como alvo o indivíduo que não precisa mais dominar conteúdos e conhecimentos para exercer suas funções no mercado de trabalho, mas adquirir os “saberes” centrados exclusivamente nas habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento das suas atividades laborais e do cotidiano. Destarte, cabe à educação ficar restrita ao preceito de “aprender a aprender”, diretriz filosófica e pedagógica que direciona as concepções educacionais do século XXI, que são moldadas no individualismo e na autonomia em limitar a atuação institucional da escola presencial como pilar para o desenvolvimento pleno do homem. A nova ordem liberal do capital forma, assim, um indivíduo flexível e dissociado de classes, preso aos interesses de grupo sociais, em que prevaleçam as concepções de crescimento com foco em um indivíduo único e capaz por si só de constituir a sua sustentabilidade, mantendo-se em situação de empregabilidade ou tornando-se um empreendedor.

As demandas do mundo do trabalho para a educação, em especial para a EaD, são geralmente associadas à procura por qualificação profissional do trabalhador ou por formação continuada, com vistas a prepará-lo para as mudanças do mundo contemporâneo. Essas demandas podem ser atendidas segundo o interesse e a determinação do Estado, além de aliadas ao mundo empresarial e à sociedade em geral, ou seja, a educação é concebida como bem que deve ser vendido, tendo a sua natureza agora alterada. Essa alteração move um serviço dentro de um mercado competitivo que importa de imediato a flexibilização e a rotatividade da oferta, levando como principal determinante o preço, já que a regulação é o preço determinado pelas forças da oferta e demanda.

Nesse propósito, a educação, como serviço de mercado, torna-se também volátil e precisa de renovação, para que esse serviço/produto chamado de educação seja atraente ao consumidor. Assim sendo, a educação precisa baratear seus custos como qualquer mercadoria para ter poder de concorrência, como também precisa ter seu prazo encurtado, por dois motivos: primeiro, para baratear o produto/serviço para que o consumidor/educando possa comprá-lo, e segundo, o encurtamento dos cursos de graduação reduz custos e amplia o mercado educacional a preços mais baratos.

Nesse grande mercado da educação, sobreviverá aquela empresa educacional que conseguir baratear o seu produto/ensino. Sob amparo do Estado, tanto no aspecto legal, como no de auxílio de recursos, a educação privada vem se ampliando de forma intensa e totalizante, aliando-se ao desenvolvimento da tecnologia virtual.

A transformação da educação como objeto do interesse do grande capital elevou-o a uma categoria crescente de comercialização. Não é por acaso que há todo um debate em curso na Organização Mundial do Comércio/Acordo Geral de Tarifas e Comércio (OMC/GATT) acerca da conceituação da educação como um bem de serviço. A aprovação de tais acordos faria com que a educação passasse a ser regida pelas normas que se aplicam à comercialização de serviços em geral, ou seja, a educação, como bem que deve ser vendido, teria a sua natureza agora alterada, tornando-se um serviço dentro de um mercado competitivo que importa de imediato a flexibilização e a rotatividade da oferta, levando ao principal determinante o preço, já que o que regula é o preço determinado pelas forças da oferta e demanda.

Nesse propósito, a educação, como mercadoria/serviço de mercado, torna-se também volátil e precisa de renovação, para que este serviço/produto educação seja atraente ao consumido. Assim sendo a educação precisa baratear seus custos como qualquer mercadoria, para ter poder de concorrência, como também precisa ter seu preço embutido, por dois motivos: primeiro para baratear o produto/serviço e consumidor/educando para comprar e segundo, o encurtamento dos cursos de graduação reduz proporcionalmente os custos e amplia o mercado educacional, o preço mais barato.

Nesse grande mercado da educação sobreviverá àquela empresa educacional que conseguir baratear o seu produto/ensino. Nesse modo, sob amparo do Estado, tanto no aspecto legal, como de auxílio de recursos a educação privada vem se ampliando de forma intensa e totalizante, aliando-se ao desenvolvimento da tecnologia virtual.

Com a hegemonia da concepção educacional aligeirada, pontual e virtual voltada para a preparação da mão de obra para o mercado, a tecnologia da informação torna-se o principal instrumento de atuação da universalização da educação dentro dos parâmetros exigidos pelo apregoado processo de globalização vivenciado no século XXI. Todavia, dado o atraso de grande parte das economias capitalistas, situadas na periferia do capital, são impostos às políticas socioeducativas, cujo mérito maior é adequar a educação mínima aos padrões modernos tecnológicos de comunicação, para que se contemple uma população desassistida e vulnerável, que poderia, em última instância, comprometer o processo de ampliação do capital em crise.

Podemos elucidar que a EaD surge como a nova modalidade de ensino capaz de superar o desenfreado processo de privatização da educação convencional e presencial, haja vista que se tornou a opção mais viável e barata para atender às exigências de universalização

da educação mundial impostas aos países pobres pelos organismos internacionais. Acrescentamos ainda que a EaD torna-se uma mercadoria altamente rentável, que atrai grandes investidores, fortalecendo e expandindo o mercado da educação.

A partir da constatação de que a evolução da tecnologia tem revolucionado as práticas e estruturas educacionais no mundo todo, isto é, vem mudando o processo de ensino-aprendizagem e a gestão institucional, abrem-se, também, oportunidades de negócios no campo da educação. As previsões são assustadoras: a *International Data Corporation (IDC)* previu que, em 2010, o Brasil poderia destinar 2,7 bilhões de dólares no uso da tecnologia para educação.

CAPÍTULO II

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: AS EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS E O PROCESSO DE REGULAMENTAÇÃO NO BRASIL PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Neste capítulo, discutimos, em linhas gerais e com base em autores³ diversos, o processo de consolidação da Educação a Distância (EaD), em nível mundial, para, em seguida, voltá-lo à esfera brasileira. Em primeiro lugar, apresentamos os principais acontecimentos que marcaram o desenvolvimento histórico da EaD no mundo, desde os registros de experiências descontínuas e fragmentadas, como as sistematizações institucionais pioneiras desenvolvidas, até o estágio atual em que se encontra. Apresentamos, também, a história da EaD no Brasil, que é caracterizada por legislações e políticas públicas que definem suas tendências nos últimos anos, e mostramos os principais modelos adotados no país. Ao final do capítulo, exibimos alguns dados estatísticos que expressam o crescimento da modalidade EaD nos últimos anos, como também o amplo projeto dos organismos internacionais em prol da educação para todos, em que a educação a distância aparece como principal motor dessa meta.

2.1 Resgate de experiências históricas da Educação a Distância (EaD)

A origem de uma educação a distância remonta, segundo Ramal (2002), aos desenhos rupestres feitos em cavernas, cujos conteúdos simbolizam atos do cotidiano, inferências espirituais, instruções de caça e outros que ficavam à espera de grupos nômades que os achassem para que ocorresse uma transferência das informações ali estabelecidas.

Ramal (2002) é, sem dúvida, o autor que regressa mais longe para impor o pensamento de que a EaD sempre acompanhou a humanidade, afirmando que, desde a ocupação das cavernas, através de e ilustrações das mesmas, houve EaD. Essa afirmação expressa um otimismo pedagógico que pretende dar a ideia de naturalização da EAD na história humana.

Todavia, os estudiosos que discorrem sobre o histórico da EaD não entram em acordo acerca do período exato em que ela começou. Acredita-se que sua origem confunde-se

³ O conjunto de autores utilizados para elaborar o histórico da EaD não pode ser situados em um único campo. Entretanto, para situá-los melhor, podemos afirmar que todos eles expõem os aspectos positivos da EaD, isto é, buscam citar dados gerais sobre a EaD em prol de demonstrar o quadro dito evolutivo dos “avanços” da EaD como modalidade superior ao ensino dito tradicional, ou seja, presencial.

com a Antiguidade Clássica, não somente na Grécia, como, também, posteriormente, em Roma, onde teria sido desenvolvido um sofisticado sistema de correios que, além de transmitir notícias, voltava-se à transmissão de informações instrucionais (SARAIVA, 1996).

Ainda segundo Saraiva (1996), se tomarmos o epistolário greco-romano como o primeiro modelo didático de ensino a distância, os seus registros remontam aos gregos, com o filósofo Platão, e a Roma, com o apóstolo Paulo, pois se acredita que ele, em suas epístolas aos Romanos, representava um dos personagens mais antigos no uso de cartas com intencionalidade de ensino, instrumento que acabou por chegar até a Ásia e a África.

Assim, Saraiva (1996), por seu turno, é mais modesto em considerar a antiguidade clássica como o período mais remoto que marca o início da EaD. Entretanto, considera o uso de cartas e de sistemas de correios como sinônimo de intencionalidade da EaD.

Embora a institucionalização da EaD não seja de longa data (PETERS, 2004), muitos pesquisadores, como foi mencionado acima, confiam que sua história tenha começado a partir das cartas de Platão (427-347 a.C.) aos seus discípulos e das epístolas de São Paulo (10-67 d.C), por concebê-las como práticas de EaD. Ainda, segundo Peters (2004), o Cristianismo, por exemplo, no primeiro século, configura-se como um propósito de difusão de textos escritos e copiados, visando ensinar e difundir os princípios de Cristo àqueles que não estavam fisicamente presentes nas cerimônias religiosas.

Para o mesmo autor, o uso da correspondência ultrapassou as barreiras greco-romanas, ocorrendo em outras civilizações antigas, como na Mesopotâmia, no Egito e na Índia. Sabe-se que textos filosóficos eram enviados a leitores localizados nas mais variadas distâncias, os quais registraram os primeiros passos de um ensino por correspondência.

Segundo alguns autores, como Schons (2009) e Gontijo (2004), as cartas escritas também constituem, juntamente com a invenção da imprensa por Gutemberg, em 1455, o marco inicial do cenário internacional da EaD, em que a estratégia de aprendizagem focalizava-se nos cursos por correspondência.

Presume-se que, após Gutenberg, a difusão de informações e de conhecimentos tornou-se mais rápida e com menor custo se comparada ao processo anterior, baseado na reprodução de livros e de outros documentos escritos manualmente. Promoveu-se, então, uma elitização do universo de poucos leitores, já que apenas uma parcela da população possuía acesso aos bens culturais.

Ademais, a invenção da imprensa favoreceu o aumento das possibilidades e das variedades de combinações em comunicação, representando um expressivo elemento tecnológico para a produção e a difusão da EaD. Sendo assim, podemos considerar, fundamentando-nos nos autores disponíveis, que a EaD não é um fato novo, porque existem várias formas de ensino por correspondência como precursoras da EaD atual. Peters (2004), Schons (2009) e Gontijo (2004) expõem uma associação tautológica dos avanços na disseminação de informações, comunicação de massa e de sistemas de correios, bem como na impressão em série de livros como fatores decisivos para a EaD. Para esses autores, a EaD teria, portanto, mais de cinco séculos de existência.

Calcula-se que, em 20 de março de 1728, na Gazeta de Boston, nos Estados Unidos da América (EUA), ocorreu a primeira divulgação de uma ação sistematizada para a propagação do ensino por correspondência, por meio do anúncio de Caleb Philips oferecendo material para ensino e tutoria por correspondência (LANDIM, 1997).

Em 1833, um jornal na Suécia publicou anúncios de cursos por correspondência e, em 1840, na Inglaterra, Isaac Pitman trocava cartões postais com seus alunos com o intuito de oferecer curso de taquigrafia por meio de tal modalidade (NUNES, 1992).

Já em 1856, em Berlim, foi criada, por incentivo de Charles Toussaint e de Gustav Langenscheidt, a primeira escola de línguas por correspondência, a Sociedade de Línguas Modernas, voltada para o ensino de francês. Tal escola tornou-se uma das primeiras instituições fundadas para o ensino a distância postal. Na década de 1880, a Universidade de Chicago, nos EUA, também ofereceu seu primeiro programa de ensino por correspondência (NUNES, 1992; LANDIM, 1997; SCHONS, 2009).

Em 1920, na União Soviética, embora a frequência na sala de aula fosse obrigatória, foram introduzidos os cursos por correspondência integrados a cursos universitários regulares, incluindo cursos técnicos (LAASER 1997). Assim, realizavam-se estudos em que os principais meios de comunicação eram materiais impressos, geralmente compostos por um guia de estudos, com tarefas ou outros exercícios enviados pelos correios.

Percebemos, até aqui, que o uso das correspondências marcou as experiências mais sistematizadas da EaD, uso esse que foi seguidamente utilizado para mercantilizar a educação com o anúncio de cursos por demanda para quem pudesse pagar por eles. Nesse contexto, a experiência da EaD é, também, marcadamente, uma experiência de comercialização do ensino.

Após a popularização do uso do ensino a distância por correspondência, iniciou-se o uso de outra tecnologia: o rádio. As primeiras transmissões de estações de rádio pelo mundo datam de 1919, com a fundação da primeira delas na Holanda. No ano seguinte, em 1920, foi inaugurada uma estação no Canadá e, logo em seguida, em 1921, na Austrália. França, União Soviética e Inglaterra tiveram, quase simultaneamente, suas primeiras estações de rádio no ano de 1922. Bélgica, Tchecoslováquia, Alemanha e Espanha lançaram as suas estações radiofônicas em 1923 (GONTIJO, 2004).

O rádio, por ser capaz de superar distâncias a um custo relativamente reduzido, foi utilizado, em 1947, pela Rádio Sorbonne, para a difusão das aulas de diversas disciplinas literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris (LANDIM, 1997). Outras experiências similares foram registradas, como a Rádio Sutatenza, na província de Boyacá, Colômbia, organizada pelo padre Joaquin Salcedo, com a intenção de alfabetizar e de evangelizar camponeses (ABREU JR., 2004).

Vale ressaltar que, nas duas passagens anteriores, que dois períodos correspondentes são retratados: as Primeiras e Segundas Grandes Guerras, respectivamente. A disseminação do rádio e o seu uso na EaD estão associados, portanto, a momentos críticos da história do capitalismo.

Grosso modo, verificamos que a educação não presencial apresentada como gênese da educação a distância está de certo modo limitada à tecnologia. Seu avanço é percebido desde os primórdios do rádio e da imprensa e, na contemporaneidade, com o uso de telecursos e, posteriormente, da Internet, que vem dando nova feição à EaD.

A seguir, fazemos uma exposição de alguns modelos e estruturas adotados por instituições universitárias que ilustram a EaD em diferentes países.

2.2 A EaD nas instituições universitárias do mundo industrial: modelos, estruturas e mídias típicas

O modelo de EaD mais utilizado nas universidades tradicionais da Europa, apesar do desenvolvimento da Internet, ainda é o material impresso, com aulas presenciais ministradas em polos regionais por tutores locais (MOORE e KEARSLEY, 2007; LITTO, 2009).

Nunes (2009) destaca que a EaD apresenta notáveis vantagens, como democratização, eficiência, qualidade, prazos curtos e grande volume de alunos. O autor

estima que a EaD seja adotada em mais de oitenta países distribuídos nos cinco continentes, ocorrendo em todos os níveis e em sistemas formais e não formais de ensino.

Almeida (2007) sistematiza, apoiando-se em outros autores, como Souza (2000), Bunker (2003) e Niskier (2000), alguns marcos históricos da evolução da EaD em diversos países, com destaque para instituições universitárias.

Em 1882, conforme relatos de Souza (2000), criou-se uma divisão de extensão para se entregar cursos universitários pelos correios, marcando o início dos programas universitários de EaD nos Estados Unidos. Mas, também segundo Souza (2000), o reconhecimento acadêmico da EaD ocorreu em 1883, quando o Estado de Nova Iorque autorizou o Instituto Chautauqua a conceder diplomas por intermédio dessa metodologia de ensino.

Na África do Sul, foi criada, em 1916, a Universidade da África do Sul (University of South Africa – UNISA), que tem, até hoje, um enorme prestígio devido ao seu pioneirismo com relação ao uso da EaD e à promulgada universalização do ensino, sobretudo profissional, num país com enormes desigualdades socioeconômicas.

Bunker (2003) narra que, em 1938, na cidade de Vitória, Canadá, realizou-se a Primeira Conferência Internacional sobre Educação por Correspondência. O evento teria sido inspirado pelos pedagogos visionários que usavam a educação por correspondência para atender aos alunos distantes.

A designação de “Educação a Distância” popularizou-se a partir de 1982, quando o Conselho Internacional para o Ensino por Correspondência alterou o seu nome para Conselho Internacional para a Educação a Distância (ICDE). Para Souza (2000), a criação do ICDE tornou mais evidente a amplitude dessa modalidade de ensino-aprendizagem, possibilitando a participação de trocas de conhecimentos em torno do tema.

Em 1969, foi criada a Universidade Aberta do Reino Unido – Open University –, que, de acordo com Souza (2000), foi inspirada pela UNISA, sendo a mais bem sucedida instituição de EaD do mundo, destacando-se até os dias atuais. Contou com o apoio da BBC de Londres, provocando uma explosão de interesse em várias partes do planeta e servindo de modelo para a criação de outras universidades abertas.

As universidades de todo o mundo adotam modelos diversificados quando trabalham com a EaD. Cada uma possui suas características próprias, variando de um país para outro e,

muitas vezes, no interior de cada nação. Nesse contexto, Peters (2003) apresenta alguns tipos de universidades de ensino a distância e de estrutura de mídia típica.

Na Universidade da África do Sul, que se caracteriza como uma universidade por correspondência, os recursos utilizados são o material de curso impresso, os guias de estudo e a correspondência tutorial.

A Universidade Aberta do Reino Unido – Open University – é uma instituição de ensino a distância que dispõe de acesso livre. O material de curso é pré-preparado por uma equipe, transmitido via rádio e televisão e complementado por orientações e aulas particulares em centros de estudo.

A Universidade a Distância da Alemanha – FernUniversität – consiste em uma universidade de ensino a distância baseada em pesquisa. São utilizados materiais de curso pré-preparado, fitas cassetes e fitas de vídeo transmitidas pela televisão, além de aulas particulares em centros de estudo e da realização de seminários.

Na China, por sua vez, a Universidade Central de Rádio e Televisão pauta-se por mídias de massa. Realizam-se palestras por rádio e televisão, bem como várias aulas compulsórias por semana. É também oferecido material impresso suplementar.

Na Rede de Teleconferências da Universidade Nacional, nos Estados Unidos, sucede um tipo de extensão promovida por um consórcio de universidades por meio de videoconferências interativas. O ensino a distância é realizado com vídeo de ensino face a face em uma faculdade, em conjunto com livros didáticos e instrutores.

No Projeto North, em Ontário, no Canadá, acontece uma cooperativa de ensino a distância baseada em teleconferências – conferências por áudio, conferências audiográficas, videoconferências e conferências por computador para cursos de extensão universitária.

De modo geral, a origem da EaD no mundo tem como características predominantes a busca pelo atendimento de populações fisicamente distantes das instituições de ensino ou cujas atividades profissionais não permitem que se estude em horários regulares. Contudo, percebemos, no seu conjunto, que a população predominante em cursos a distância, desde as primeiras experiências até hoje, é aquela desprovida de fortunas, isto é, os pobres. Percebemos que a EaD no mundo visa ampliar o acesso a algum tipo de escolarização à população carente. Porém, a população atingida é sempre composta pelos pobres que, fazendo parte da classe trabalhadora, não dispõem de tempo e de condições sociais para concorrerem a um curso presencial. Até hoje, mesmo em países que avaliam como positiva a prática da EaD,

seus cursos são considerados de qualidade duvidosa, o que constitui sinônimo de má formação educacional, ou faz referência a um atendimento mínimo de educação.

Outro aspecto a ser considerado é que a EaD no mundo sempre esteve relacionada a uma política educacional de cunho comercial, na maior parte dos casos analisados. Dito isto, a EaD é, seguramente, mais uma forma que o Estado, regido pelo capital, encontrou para eternizar-se, como uma mercadoria no processo de expansão do capital contemporâneo.

Na sociedade regida pelo capital, não podemos imaginar que a educação ofertada pelo Estado ou pela iniciativa privada possa agir contra o seu mantenedor, isto é, não é possível, no sistema vigente, uma educação contra o capital ou para além do capital. Para tanto, seria necessária a superação do capital para construir-se uma nova educação em uma nova sociedade.

Após essa breve exposição, trataremos da história da EaD no Brasil, fazendo relatos de fatos históricos que registraram o movimento da EaD no País. Ressaltamos a escassa literatura sistematizada sobre o assunto. Nesse sentido, os relatos disponíveis sobre a EaD são, majoritariamente, cronológicos, sem maiores detalhes ou análise, apresentando caráter sempre otimista e evolucionista sobre o desdobramento da EaD.

2.3 A Educação a Distância no Brasil: gênese e legislação no ensino médio e na universidade

Segundo Niskier (2000), no Brasil, desde a Fundação Rádio Sociedade, em 1923, e depois, com o Instituto Universal Brasileiro, em 1941, muitas experiências em EaD foram iniciadas, registrando um relativo sucesso e representando, nas últimas décadas, a mobilização de grandes contingentes de recursos.

A seguir, descrevemos os principais fatos que marcaram a EaD no Brasil. Em 1891, foi anunciado, no Jornal do Brasil, na primeira edição da seção de classificados, um curso profissionalizante de datilografia via ensino por correspondência. Devido à pouca importância atribuída à educação a distância e às dificuldades operacionais dos Correios, que eram muitas vezes alegadas, esse tipo de ensino recebeu pouco incentivo por parte das autoridades educacionais e dos órgãos governamentais (SARAIVA, 1996).

O primeiro registro de EaD no Brasil data de 1904, quando a instituição americana Escolas Internacionais oferecia cursos por correspondência em anúncios de jornais no Rio de

Janeiro. A princípio, os cursos eram em espanhol. Somente em 1971, os cursos, com um total de 75, foram traduzidos para o português. Tal instituição atendia, na década de 1970, empresas como Nestlé, Duratex, Singer, Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira e Ford (VIANNEY, 2003).

O início da EaD no Brasil mostra-se controverso. Alguns autores que abordam essa temática lembram como seu marco inicial a inauguração, no ano de 1923, da primeira emissora de rádio com fins lucrativos, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, na própria capital, fundada por um grupo de pessoas, dentre as quais Henrique Morize e Edgard Roquette Pinto. Eram oferecidos programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, de línguas, de literatura infantil e outros de interesse comunitário. Em 1936, essa emissora foi doada ao Ministério da Educação e Saúde e, no ano seguinte, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, conforme registram Belloni (1999), Alves (2009), Schons (2009), Rodrigues (1998), Bittencourt (2008) e Gontijo (2004).

No Brasil, atribui-se ao determinismo geográfico as dificuldades em se oferecer educação básica e superior presencial para toda a população devido à sua extensão territorial, o que faz com que se torne fértil o discurso para o desenvolvimento de cursos de EaD. Os cursos por correspondência atingiram ampla propagação no país, porque as iniciativas privadas e públicas recorreram a essa modalidade de ensino. A Marinha, por exemplo, utiliza-se de ensino por correspondência desde 1939. Outro exemplo vem do Ministério do Exército, que, em 1965, instituiu, na Escola de Comando e Estado Maior (ECEME), a Divisão de Ensino a Distância (DED), com a missão de preparar os oficiais candidatos para nela ingressar, organizar e aplicar provas de concurso de admissão e manter atualizados os oficiais que concluíssem os diferentes cursos (BITTENCOURT, 2008).

Assinalam Niskier (1999), Alves (2005), Rodrigues (2005), Guioti (2007), Nunes (1992), Saraiva (1996) e Barcia & Vianney (1998) que, no Brasil, em 1939, criou-se o Instituto Rádio Técnico Monitor e, em 1941, foi implantado o Instituto Universal Brasileiro (IUB), sendo que ambos utilizavam o ensino a distância por correspondência.

Alves (2005) afirma que, também em 1941, foi criada, no Rio de Janeiro, a Universidade do Ar, com o objetivo de formar professores leigos através de rádio. Em 1947, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criou o Curso Radiofônico da Universidade do Ar, com o intuito de se treinarem comerciantes e comerciários em técnicas comerciais. De

1947 a 1962, quando de sua desativação, o programa chegou a alcançar noventa mil alunos, abrangendo 318 cidades.

Segundo o autor, em 1943, a Igreja Adventista lançou a Voz da Profecia, instituição voltada para a evangelização. Foram produzidos sete cursos por correspondência, com a finalidade de oferecer aos ouvintes programas radiofônicos por intermédio da Escola Rádio-Postal. Ao todo, contabilizaram-se 25 mil matrículas (ALVES, 2005).

De acordo com Guioti (2007), desde 1960, surgiram iniciativas com o propósito de atingir um número considerável de pessoas, como foi o caso do Movimento de Educação de Base (MEB), da Igreja Católica, fundado em 1961, cujo objetivo era promover a alfabetização de jovens e adultos por meio de programas de rádio. Tal projeto, elaborado por Paulo Freire, chegou ao fim em 1964. Esse programa de formação serviu de modelo para outras iniciativas de alfabetização de jovens e adultos e também influenciou a criação dos canais de televisão educativos durante a década de 1960, como a FUNTEVE, em 1967, a TV Cultura e a TVE do Maranhão, em 1969.

Bittencourt (2008) registra que foi criado pelo MEC, após a década de 1960 – mais precisamente em 1972 –, o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), que tinha como finalidade coordenar e apoiar a teleducação no Brasil. Esse programa foi substituído mais tarde pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (SEAT), extinta em 1977.

Segundo Alves (2005), em 1967, o MEC fundou, no Rio de Janeiro, a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FUNTEVE), atual TVE. No mesmo ano, o Governo do Estado de São Paulo criou a Fundação Padre Anchieta, atual TV Cultura, para a promoção de atividades educativas e culturais via rádio e TV, entrando em operação em 1969, com o lançamento do Telecurso Madureza Ginásial. Ainda em 1967, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, foi criada a Fundação Padre Landell de Moura (FEPLAM), que, com a utilização de rádio, televisão e material impresso, promoveu programas de educação profissionalizante a distância, fornecendo metodologia e materiais instrucionais para programas governamentais na década de 1970. Continuando com a oferta de cursos profissionalizantes na modalidade a distância, foi criada, em 1968, a Dom Bosco Escolas Reunido, que teve 6.900 alunos, em 1970 e 5.200, em 1971.

Guioti (2007) relata que os programas desenvolvidos nas décadas de 1970 e de 1980 receberam incentivos de verbas públicas para aqueles destinados à população de jovens e adultos voltados para a profissionalização. Naquele momento, o país passava por uma forte

demanda de mão-de-obra especializada para atuar na indústria e nos serviços. Devido a isso, a EaD realizada naquele período era estigmatizada por muitos preconceitos quanto à sua qualidade e eficácia.

Alves (2005) lembra que a Portaria nº 408 do Governo Federal, de 1970, passou a obrigar as emissoras comerciais de rádio e TV a apresentarem programação educativa durante trinta minutos diários ou por 75 minutos nos sábados e domingos. Por meio de uma parceria entre MEC, Fundação Padre Anchieta e Fundação Padre Landell de Moura, com base na Lei 5.692/1971, foi criado o Projeto Minerva⁴, cuja ênfase consistia na educação de adultos, com a transmissão de conteúdos que visassem à preparação para os exames supletivos de Capacitação Ginásial e de Madureza Ginásial, em rede nacional, através de 1.200 emissoras de rádio e de 63 emissoras de televisão. O programa atendeu a 17.246 alunos, entre outubro de 1970 e novembro de 1971.

Já Cunha (2006) e Saraiva (1996) mencionam que o projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI) foi engendrado e executado, inicialmente, em forma experimental, entre os anos 1967 a 1974, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Contando com a utilização de satélite e exibindo programas em forma de telenovela dedicados à formação, funcionou até 1976. Seu objetivo era o estabelecimento de um sistema nacional de teleducação, visando atender não somente às pessoas que ainda não possuíam o ensino básico – referente às quatro primeiras séries do primeiro grau –, como também era treinar professores.

Alves (2005) anota que, em 1970, o Ministério da Fazenda iniciou, através da Escola de Administração Fazendária (ESAF), a oferta de cursos por correspondência, tais como Português, Redação Oficial, Introdução à Administração, Administração por Objetivos, Computação e Contabilidade Pública.

⁴ O Minerva foi um projeto criado em outubro de 1970 pelo Governo Federal – Militar –, através de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério das Comunicações. Transmitido pela Rádio MEC, ocorria em todas as rádios e televisões comerciais ou privadas do país, com uma duração de cinco horas semanais. Tendo o apoio de material impresso, possibilitou que muitas pessoas concluíssem seus estudos básicos. Foi um dos projetos que mais obteve impacto no país. O Minerva substituiu outro programa anterior que era promovido pelo Movimento de Educação de Base (MEB) e que tinha como objetivo a alfabetização de milhares de jovens e adultos através das escolas radiofônicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, dando suporte aos primeiros passos da educação dessa população pobre e esquecida às margens da sociedade. Tal programa foi estendido até a região Sul por iniciativa da Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura (FEPLAN), em 1965. Já a Fundação Padre Anchieta, em 1967, lançou-o na rádio e na TV para o estado de São Paulo, como evento educativo e cultural (CUNHA, 2006). O Projeto Minerva, iniciado no ano de 1973, como supletivo de primeiro grau, somou-se aos cursos de alfabetização de adultos do Mobral e aos Telecursos desenvolvidos pela Rede Globo, em parceria com órgãos públicos. O Telecurso de segundo grau, em parceria com a TV Cultura de São Paulo, em 1979, e o Telecurso de primeiro grau, em parceria com FUNTEVE, atual TVE do Rio de Janeiro, em 1984, são outros exemplos da EaD no Brasil (GUIOTI).

No Ceará, o Governo do Estado criou a Televisão Educativa do Ceará (TVE/CE) pela Fundação Educacional do Ceará, em dezembro de 1973, iniciando as operações em março de 1974 e alcançando, inicialmente, oito municípios. A TVE/CE produzia e fornecia teleaulas e material impresso para o ensino da 5^a à 8^a séries do 1º Grau, atuando como instrumento de educação a distância e como apoio à educação presencial, em que passa a ser denominado de Televisão Ceará (TVC).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) iniciou suas atividades em EaD em 1976, com a criação de um Sistema Nacional de Teleducação, oferecendo cerca de quarenta cursos e atendendo milhares de pessoas no território nacional, inclusive com cursos de pós-graduação *lato sensu*.

A Fundação Roberto Marinho foi criada em novembro de 1977, lançando o Telecurso de Primeiro Grau. Em janeiro de 1978, ela lançou, através de um convênio com a Fundação Padre Anchieta, o Telecurso de Segundo Grau, composto da seguinte forma: a) por programas televisivos com o uso de atores do elenco comercial da Rede Globo; b) pela produção de fascículos semanais vendidos em bancas de jornal; c) pela programação de chamadas de audiência durante programação regular da Rede Globo e da TV Cultura, formando um *pool* nacional de mais de 38 emissoras comerciais e de outros oito canais educativos. O objetivo era oferecer suporte à preparação dos alunos para os exames oficiais de supletivo, nos moldes do extinto Madureza Colegial. Nesse período e até a década de 1980, fundações privadas e organizações não-governamentais começaram a oferecer cursos preparatórios de supletivos a distância, utilizando tecnologias de teleducação, satélite e impressos.

Gontijo (2004), em seu turno, observa que, em 1980, o primeiro serviço de comunicação de dados, o Transdata, foi implantado no país pela Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel). Naquele momento, houve a interligação entre Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília. Em 1981, já se encontravam interligados dois mil funcionários de uma empresa, o que constituiu o primeiro sistema de rede brasileiro. Em 1984, estava disponível o primeiro serviço público de correio eletrônico. A Embratel ativou a Rede Nacional de Comunicação de Dados por Comutação de Pacotes (Rempac), cujo serviço atingia, em 1997, cerca de sessenta mil portas de acesso. Entretanto, as primeiras iniciativas informais de rede surgiram em 1988, o que possibilitou a ligação de centros de pesquisas e universidades localizadas no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Porto Alegre, com o apoio do Ministério da Ciência e Tecnologia, responsável por lançar o projeto de Rede Nacional de Pesquisa (RNP),

em 1989. Durante esse processo, em 1995, a Internet brasileira foi disponibilizada a provedores privados.

Alves (2005) aponta que o Projeto Um Salto para o Futuro, em 1991, foi criado pela Fundação Roquette Pinto e pela TVE/Rio, em parceria com a Secretaria Nacional de Educação Básica em articulação com Secretarias Estaduais de Educação. O referido projeto consistia num programa de atualização de docentes das séries iniciais do 1º Grau, auxiliando na formação de professores que ainda cursavam a universidade, e era formado por programas de televisão, com núcleos de recepção organizados em escolas e instituições de ensino superior (IES). Após 1997, passou a integrar a grade de programação do canal TV Escola, criado pelo MEC, em 1995.

No Brasil, o primeiro curso superior na modalidade de EaD data de 1995. Trata-se do curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), com habilitação em Licenciatura Plena em Educação Básica, visando à formação de professores da 1ª à 4ª séries da rede pública, e abrangendo o Estado do Mato Grosso do Sul. Tal universidade é seguida da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como uma das pioneiras na utilização de EaD no país.

Outros exemplos podem ser mencionados. Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, foi realizado, de 2000 a 2005, o Curso Normal Superior. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), destaca-se o Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, criado em 1995, e os variados cursos ofertados pelo Laboratório de Ensino a Distância (PINHEIRO, 2002; GUIOTI, 2007; SCHONS, 2009).

A criação dos primeiros cursos de graduação em EaD, no Brasil, está articulada ao processo de expansão do ensino superior para atingir as metas de desenvolvimento impostas pelos organismos multilaterais, reduzindo, ao máximo, os custos com a oferta do ensino superior, marcadamente com programas de formação de professores.

Do exposto até aqui, está correto, do ponto de vista hegemônico, favorável à EaD. Entretanto, a literatura crítica sobre o assunto ainda está sendo construída por pesquisadores do legado marxiano. O que podemos afirmar é que, justamente em períodos de grandes crises do capital, são tomadas medidas intensivas a favor de uma educação mais econômica, flexível e a distância, a exemplo do que foi historicamente presenciado na Primeira e Segunda Guerras Mundiais, na Crise do Petróleo de 1973 e nos abalos econômicos dos anos 1990.

Vale aqui destacar que a EaD no Brasil tem ganhado dimensões cada vez maiores: além de ser implementada em cursos de graduação de universidades públicas, é também implementada em cursos de pós-graduação realizados a distância, em alinhamento ao grande mercado de cursos profissionais de mestrado e doutorado de âmbito global que vêm se ampliando em todos os continentes. Como exemplo, podemos citar o Curso de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional⁵. Trata-se de um Mestrado Profissional, em Rede Nacional, com iniciativa acadêmica da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) com apoio estrutural da Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por intermédio do Sistema Universidade Aberta.

Segundo Mészáros, como estamos vivenciando uma crise estrutural do capital sem precedentes desde o final da década de 1960 e do início da de 1970, observamos que são criadas medidas favoráveis à EaD. Tais medidas ganham mais intensidade para recompor as taxas de lucro do capital em crise e se legitimam ideologicamente como uma política educacional democrática e universal a todos na dita atual sociedade do conhecimento.

2.3.1 A legislação da EaD no Brasil: regulamentação da parceria entre a educação pública e a privada

A legislação brasileira voltada para a educação tem sido marcada pelo fortalecimento do privado, não apenas como parceira no processo de universalização da educação brasileira, tão comprometida historicamente pela ausência de políticas sociais sérias voltadas para este fim, mas, sobretudo, pela lógica empresarial que impera nas diretrizes das políticas educacionais.

A primeira legislação que versava sobre a EaD no país – a LDB 5.692/1971 – dirigia-a para educar os excluídos do país, estimulando o uso de meios de comunicação diversos para alcançar a população não escolarizada com cursos supletivos.

De modo geral, até o final da década de 1990, a EaD tem como principais registros alguns programas, feitos de mídias diversas: o Movimento de Educação de Base, de 1956; o Projeto Minerva, de 1970; o Logos, de 1977; o Telecurso de 2º grau, de 1978; o Mobral, de 1979; a Fundação Educar, de 1988; o Projeto Um Salto para o Futuro, de 1991; o Telecurso 2000, de 1995; a TV Escola, de 1996; e cursos de graduação nas IES.

⁵ Disponível no site www.proformat-sbm.org.br.

Considerando as diversas mídias utilizadas durante a história da EaD até hoje, o computador, sem dúvida, tem concentrado vantagens em relação às demais. Atualmente já são muitas as atividades desenvolvidas pelo MEC por intermédio da Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED). Ademais, segundo o MEC, a EaD, com o uso do computador associado à Internet, tem possibilitado não só um longo alcance territorial, como também vem depositando nos cursos a distância pela WEB a predominância das políticas educacionais dos últimos anos.

Na perspectiva de alcançar as metas de expansão do ensino básico impostas nos acordos internacionais, no mundo e no Brasil, faz-se uso de ações para introduzir a EaD de modo amplo e inquestionável como política positiva. Assim sendo, o capital lança mão, sucessivamente, de estratégias para auxiliar a recomposição das taxas de lucros e ampliar os seus “nichos” do mercado educacional.

Fonseca (1999) compreende a EaD como um fenômeno recente na história da educação mundial. Para o autor, seu crescimento caminha paralelamente às mutações econômicas do final do século XVIII e durante o processo de desenvolvimento do século XIX. Sabemos que os cursos na modalidade de EaD no Brasil, durante todo o final do século XIX e no século XX, eram realizados sem qualquer legislação específica, cuja preocupação maior estava restrita ao atendimento do mercado de trabalho, sem o cuidado de se fundamentarem em leis que se atentassem para a evolução da tecnologia da comunicação.

Assim, acredita-se que a EaD, que tem por objetivo buscar atender a um contingente que se encontra localizado longe de seus mestres, e por não se pautar por uma legislação específica, consolida-se na informalidade e no não-convencional. Inicialmente, foram utilizados os sistemas de correios e telégrafos, mas, com os avanços tecnológicos, passaram a ser usadas as chamadas Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (NTCI), hoje denominadas de Tecnologias da Comunicação e Informação (TCIs), devido à sua popularização.

Essas tecnologias eram voltadas para servir aos chamados cursos livres ou de profissionalização, os quais não requeriam regulamentações específicas, como os cursos ofertados pelo Rádio Monitor, hoje conhecido por Instituto Monitor, e pelo Instituto Universal Brasileiro (IUB). Como exemplo, em meados das décadas de 1970 e de 1980, mencionamos cursos que iam desde corte e costura e montagem e manutenção de rádio e televisão até mesmo a cursos supletivos.

Atualmente, esses cursos ainda continuam sendo ofertados, mas sob uma perspectiva de política inclusiva a populações vulneráveis, ou seja, pobres. Os cursos que o mercado de trabalho exige atualmente são configurados em moldes de continuidade, não havendo uma formação específica, mas sim uma constante formação do trabalhador.

Os cursos de Madureza⁶ no ensino de 1º grau, hoje correspondente ao Ensino Fundamental (EF), no de 2º Grau, correspondente ao Ensino Médio (EM), e no profissionalizante, em sua quase totalidade, utilizavam também essas tecnologias, recorrendo ao rádio e à televisão, além do material impresso.

Sob uma nova reconfiguração, segundo Formiga (2009, p. 45), a EaD é uma “modalidade que se firmou internacionalmente sem legislação específica”. Ainda conforme o autor, existe o uso e o abuso de termos técnicos, de forma equivocada, muitas vezes ultrapassados ou inexistentes, que são empregados mesmo por estudiosos, profissionais e pesquisadores de EaD.

Todavia, somente com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, seguida pela Lei nº 5.692, de 15 de agosto de 1971, houve a permissão de se organizarem cursos ou escolas experimentais, cabendo ao Conselho Federal de Educação (CFE) ou ao Conselho Estadual de Educação (CEE) permitir seu funcionamento, de acordo com a natureza de cada curso ou de cada escola. Enquanto o primeiro ficava responsável pelos cursos superiores ou por estabelecimentos de ensino primário e secundário sob a jurisdição do Governo Federal, o segundo ficava responsável pelos cursos primários e médios.

Entretanto, o que ocorreu nesse período foi a expansão da oferta de cursos preparatórios para exames supletivos de 1º e 2º graus. O Estado permitia o treinamento para

⁶ “Nome do curso de educação de jovens e adultos – e também do exame final de aprovação do curso – que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei nº 709/69. Isso ocorreu porque a clientela dos exames de madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para estas pessoas somente o exame interessava. Em acordo com o Ministério da Educação, a TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta, produziu o primeiro Curso de Madureza Ginásial da tevê brasileira que contou com uma rede de telepostos em vários municípios paulistas, com a finalidade de atender às necessidades da massa de indivíduos marginalizados da rede escolar, utilizando para tanto os recursos propiciados pelo rádio e televisão. Em 1971, o Curso de Madureza foi substituído pelo Projeto Minerva e, posteriormente, pelo curso Supletivo”. Fonte: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Madureza" (verbeta). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=293>>. Acesso em 11/03/2010.

os exames supletivos via EaD e validava os estudos por meio de seus exames realizados em calendários próprios.

Portanto, a LDB n° 5.692/1971 ofereceu essa possibilidade, apesar de não a instituir. Seu artigo 104 permitiu a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios. Ademais, admitiu que os cursos supletivos fossem ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência, entre outros meios de comunicação.

A modalidade a distância, contudo, tem amparo legal pela primeira vez com a criação da LDB n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme estabelece o seu Artigo 80, nos Parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º, Incisos I, II e III⁷:

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 a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para a 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 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.

Tal artigo equipara os estudos presenciais aos estudos a distância, assegurando certificação ou diplomação com os mesmos direitos para ambos, devendo as avaliações, nas duas modalidades, ocorrer presencialmente. Dessa maneira, a EaD deixou o seu status de informalidade, de clandestinidade, de excepcionalidade ou até mesmo de ilegalidade, para ser a principal política na universalização de formação de professores em nível de graduação para a classe trabalhadora.

Já nos Incisos II e III do Artigo 87, também da LDB n° 9.394/1996, consta o reforço da EaD para jovens e adultos, assim como para a capacitação de professores:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

⁷ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 12/05/2010.

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercícios, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

Além dos artigos presentes na LDB nº 9.394/1996, vários decretos, pareceres, portarias e resoluções foram criadas com o intuito de se regulamentar a EaD no país, os quais veremos a seguir. Para uma maior organização, eles aparecem agrupados e apresentados em ordem cronológica. Observa-se também que o Artigo 87 deixa claro que os cursos a distância são destinados justamente aos não escolarizados ou com limitada escolaridade. Outro aspecto, objeto de nossa análise crítica, refere-se à legitimação da capacitação de professores por meio do mecanismo de formação a distância, revelando, desse modo, o total descaso com o conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade.

Decretos

O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, publicado no Diário Oficial da União (DOU), regulamenta o Artigo 80 da LDB 9.394/1996, instituindo um conceito oficial de EaD que passou a ter um regime especial de funcionamento. Esse decreto abrange todos os níveis e modalidades de ensino e de educação, além de estabelecer os critérios de credenciamento de instituições do sistema federal de ensino, autorizando e reconhecendo programas educacionais a distância de educação. Ele também assegura a transferência e o aproveitamento de estudos da educação presencial para a EaD e vice-versa, exigindo a obrigatoriedade de exames presenciais nos cursos de EaD.

Por meio dele, foram atribuídas competências ao Ministro de Estado da Educação nos atos de credenciamento das instituições dos sistemas federais de ensino e das instituições de educação profissional, assim como da educação superior dos demais sistemas. E esse decreto delibera, ainda, que os sistemas de ensino tenham competência para credenciar as instituições, no âmbito de suas atribuições, para ofertar cursos dirigidos à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao ensino médio.

De acordo com tal decreto,

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (Decreto nº 2.494, de 10/02/1998).

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, juntamente com a Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, discorre sobre matérias implícitas ou apenas enunciadas na LDB. Além disso, ele regimenta, como o Decreto 2.494/1998, o Artigo 80 da

LDB 9.394/1996. Este, porém, ao revogar o decreto anterior, faz com que entre em vigor uma nova definição de EaD:

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. (Decreto nº 5.622, de 19/12/2005).

Seu Artigo 30 dispõe sobre o credenciamento de instituições para a oferta de EaD e do requerimento de autorização junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para que se ofereçam os ensinos fundamental e médio a distância. Tal artigo trata, ainda, do incentivo ao desenvolvimento e da veiculação do ensino a distância em todos os níveis e modalidades, como também da educação continuada que caracteriza a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Com a educação continuada, temos a materialização da educação ao longo da vida. No ensino e aprendizagem em EaD, temos a separação dos professores do convívio sistemático com seus alunos, o que dificulta ações de posicionamentos mais críticos sobre os conteúdos estudados. Em função disso, a EaD é organizada conforme metodologia, gestão e avaliação peculiares, isto é, são adaptadas metodologias próprias com a proposta educacional de facilitar, ao máximo, o ingresso, a permanência e a saída dos alunos com um fluxo em perfeita harmonia. Entenda-se que, para isso, é necessária uma gestão que vise atender todas as metas de redução de evasão, abandono e retenção de alunos. Portanto, na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, leva-se em conta a possibilidade de assegurar o máximo de aprovação, o que reduz a possibilidade de evasão, repetência e abandono, responsáveis por elevar os gastos com a oferta de educação.

Também é necessária a criação de polos, sendo que alguns quesitos devem ser observados, como a obrigatoriedade do momento presencial para a avaliação do estudante, os estágios, a defesa do trabalho de conclusão, a prevalência dos resultados dos exames presenciais sobre os demais, dentre outros aspectos.

A oferta de EaD, no Artigo 8º do decreto em questão, destina-se à educação fundamental, à EJA, ao ensino médio e à educação profissional. Esse mesmo artigo também delega competência às autoridades integrantes dos sistemas de ensino contidos na LDB, a fim

de se promoverem os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições.

As características da EaD de destinar a educação fundamental à EJA, ao ensino médio e à educação profissional estão em consonância com as recomendações dos organismos internacionais no sentido de atingir as metas da Educação para Todos (EPT), que apresenta como prioridade a universalização do acesso ao ensino básico.

O credenciamento de cursos na modalidade EaD deve, então, ser encaminhado aos órgãos do Sistema Municipal ou Estadual, ou seja, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, que são os responsáveis por esse credenciamento e pela autorização de cursos, a menos que se trate de instituição vinculada ao Sistema Federal de Ensino. Nesse caso, o credenciamento deverá ser feito pelo Ministério da Educação, que assegura mais incentivo a tal modalidade de ensino.

A seguir, detalhamos os principais aspectos das legislações brasileiras sobre a modalidade de ensino a distância, destacando decretos, portarias e resoluções a partir da década de 1990.

O Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, pondera sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e de cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, tendo como principal questão a definição de como a EaD será regulada e avaliada, definindo também suas regras gerais, como consta no Artigo 5º, Parágrafo 4º:

§ 4º. À Secretaria de Educação a Distância compete especialmente:

- I – examinar parecer sobre os pedidos de credenciamento e reconhecimentos de instituições específicas para oferta de educação superior a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;
- II – examinar parecer sobre os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de educação a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;
- 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 específicas para oferta de educação superior a distância;
- IV – 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, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação. (Decreto nº 5.773, de 09/05/2006).

O Decreto nº 5.800, de 8 de julho de 2006, por sua vez, versa sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), mostrando o oferecimento prioritário de cursos de licenciatura e de formação inicial de professores da educação básica, de capacitação de dirigentes, de gestores e de trabalhadores também em educação básica. Tal decreto apresenta, ainda, a oferta de cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento e a constituição de um sistema nacional de educação superior a distância.

Isso nos leva a retomar o Artigo 24, do Decreto nº 5.622/2005, em face do disposto no Parágrafo 1º, do Artigo 80, da Lei nº 9.394/1996, o qual determina que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, programas de mestrado e de doutorado, em EaD, serão ofertados, exclusivamente, por instituições de pesquisa de comprovada excelência credenciadas pela União. O artigo em questão institui normas e exigências com base nos referenciais de qualidade, equiparando a EaD à educação presencial em numerosos aspectos, inclusive na adoção de números fixos de vagas, além de adotar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na educação superior a distância.

Para que a EaD seja autorizada e reconhecida no âmbito da educação superior, o processo de credenciamento é idêntico ao dos cursos presenciais junto ao Ministério da Educação. Dá-se entrada aos processos na Secretaria da Educação Superior, e eles são posteriormente julgados por especialistas na área do curso proposto, juntamente com especialistas em EaD, os quais emitirão parecer sobre o requerimento de credenciamento. Os cursos superiores de pós-graduação *lato sensu*, ou de especialização, e *stricto sensu*, na modalidade da EaD, são discriminados no Capítulo V, do Decreto nº 5.622/2005, e na Resolução nº 1, da Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 3 de abril de 2001.

O Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, cumpre o papel de alterar dispositivos do Decreto nº 5.622/2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e do Decreto nº 5.773/2006, que versa sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e de cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

No Brasil, enquanto Estado Federativo, prevalece a Constituição Federal como estatuto legal básico que orienta todos os ramos do Direito, sendo inválidas as decisões que não estejam em harmonia com a Carta Magna. Esse princípio é expresso na hierarquia das leis.

As Emendas à Constituição são leis que a modificam parcialmente. Já as Leis Complementares são as leis destinadas a complementar ou a integrar a Constituição, situando-se em nível intermediário entre a Constituição e a Lei Ordinária. É possível que a Lei Ordinária venha a regulamentar aspectos decorrentes de Lei Complementar, tendo de manter a predominância desta última.

Temos subordinadas às anteriores as Leis Ordinárias, as Leis Delegadas e os Decretos legislativos. Já as Resoluções geralmente são atos de natureza administrativa expedidos por autoridade ou órgão colegiado, de qualquer dos três poderes.

Nos Atos Administrativos Normativos temos as determinações referentes ao modo como a lei será aplicada. Esses atos não podem contrariá-la e nem ir além dela, sob pena de serem considerados ilegais.

Sendo assim, a hierarquia dos atos administrativos normativos segue a ordem: 1) Decretos – atos administrativos normativos da alçada dos chefes do poder Executivo; 2) Regulamentos – são disposições baixadas também por decretos, como o “decreto regulamentar” para a ordenação de toda a matéria; 3) Regimentos – são normas de organização interna de órgãos ou entidades; 4) Resolução – são determinações de órgãos colegiados.

Portanto, as leis apresentam uma hierarquia, na qual as de menor importância estão subordinadas às de maior grau. No Direito brasileiro, temos na ordem de importância: Lei Constitucional, Emenda à Lei Constitucional, Tratado Internacional sobre Direitos Humanos, Lei Complementar, Lei Ordinária, Tratado Internacional, Medida Provisória, Lei Delegada, Decreto Legislativo, Resolução, Decreto, Portaria, Instruções, entre outras⁸.

A seguir, apresentamos as principais portarias que dão sustentação às ações da EaD.

Portarias

A Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998, normatiza os procedimentos de credenciamento de IES para a oferta de cursos de graduação e de instituições de ensino para a oferta de educação profissional tecnológica a distância.

A Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, trata da regulamentação, no ensino superior, da oferta de disciplinas a distância para atender até 20% da carga horária de cursos reconhecidos, indicando, no corpo da portaria, mais precisamente no Artigo 2º, o uso de

⁸ Detalhes ver em: DINIZ, M. H. **Curso de direito civil brasileiro**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

Tecnologias da Informação e Comunicação e (TICs): “A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos”.

A Portaria nº 335, de 28 de março de 2002, cria a Comissão de Assessoramento para alteração das normas de EaD. Já a Portaria do MEC de nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, revoga a de nº 2.253/2001, porém mantendo os 20% da carga total do curso. Com ela houve a permissão da introdução, na organização pedagógica e curricular de cursos superiores reconhecidos, da oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem a modalidade semipresencial.

Em 29 de dezembro de 2004, o MEC divulga, através da SEED, a Portaria nº 4.361, consistindo num texto de 25 artigos que dispõem sobre o credenciamento de instituições públicas e privadas para oferecer cursos e programas na modalidade de educação básica, profissional, técnica e de nível superior. Tal portaria também revogou os Decretos nº 2.494/1998 e nº 2.561/1998.

As Portarias Normativas nº 01 e nº 02, ambas de 10 de janeiro de 2007, abordam os ciclos avaliativos do Sistema Integrado de Administração Escolar (SINAE), bem como o credenciamento de instituições para a oferta de EaD e o funcionamento dos polos de apoio presencial. A Portaria nº 1 estabelece, no Artigo 7º, que a avaliação de instituições e de cursos na modalidade a distância deveria ser feita com base em instrumentos específicos de avaliação de instituições e de cursos a distância, editados mediante iniciativa da SEED, na forma prevista no Artigo 5º, Parágrafo 4º, Incisos III e IV, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio 2006, até o dia 15 de maio de 2007. Já a Portaria nº 02/2007 “dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância”.

Destacamos a definição de polo de apoio presencial no Parágrafo 1º, do Artigo 2º, da Portaria nº 02/2007, como “a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”.

Em 13 de dezembro do mesmo ano, a Portaria nº 40.169 é publicada no Diário Oficial da União. Essa Portaria estabelece o e-MEC, que é um sistema eletrônico de fluxo de trabalho que gerencia informações referentes aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.

A Portaria nº 40/2007 trata das Disposições Peculiares aos Processos de Credenciamento, Autorização e Reconhecimento para oferta de EaD, e traça diretrizes para ela. Além disso, o Artigo 71 revoga, entre outras, a Portaria Normativa nº 02/2007.

A Portaria Normativa nº 10, de 2 de julho de 2009, que “fixa critérios para dispensa de avaliação *in loco* e dá outras providências”, trata da questão da avaliação *in loco* dos polos de apoio presencial para cursos na modalidade a distância.

Já os pareceres oferecem elementos para decisões sobre situações equivalentes. Seleccionamos alguns para ilustrarmos a importância dada a questões ligadas a EaD.

Pareceres

No que tange ao ensino superior, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Ensino Superior (CES) nº 78/1996, de 7 de outubro de 1996, coíbe a revalidação de diplomas de graduação e de pós-graduação na modalidade EaD, os quais eram oferecidos pela American World University em convênio com o Colégio Brasileiro de Aperfeiçoamento e Pós-Graduação (COBRA), com a Faculdade e Seminário Teológico do Brasil e com qualquer outra instituição brasileira. No que tange à educação básica, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 15/1997, de 3 de novembro de 1997, “responde consulta sobre ensino fundamental e médio (supletivo) com utilização de metodologia de ensino a distância”.

O Parecer CNE/CEB nº 31/2000, de 2 de outubro de 2000, trata da consulta sobre ensino a distância. O Parecer CNE/CEB nº 10/2001, de 3 de abril de 2001, responde consulta sobre convênio entre instituições de educação profissional para ministrar cursos de educação técnica profissional a distância.

Nessa direção, o Parecer CNE/CEB nº 28/2001, de 6 de agosto de 2001, refere-se à consulta sobre a viabilidade de se ministrarem cursos de ensino fundamental e médio a distância em outros Estados da Federação. Já o Parecer CNE/CEB nº 31/2002, de 4 de outubro de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para EaD na EJA e para a educação básica. E o Parecer CNE/CEB nº 41/2002, de 2 de dezembro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a EaD na EJA e para a educação básica na etapa do ensino médio.

As resoluções estabelecem critérios das rotinas adotadas pela EaD. Observa-se, mais adiante, o número significativo de resoluções que tratam de solucionar a legalização da EaD no país.

Resoluções

A Resolução CNE/CES nº 01/2001, em seu Artigo 11, estabelece que os cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade EaD só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União. Tal resolução estabelece, também, a realização de provas presenciais e a obrigatoriedade de defesa presencial de trabalho de conclusão de curso ou de monografia nesses cursos.

Em síntese, com a Lei nº 9394/1996, a EaD passou a abranger todos os níveis de ensino, possibilitando a oferta de cursos nessa modalidade desde a educação básica – nos ensinos fundamental e médio e nas modalidades regular, de jovens e adultos e de educação especial –, até a educação superior em cursos de graduação e de pós-graduação. A seguir, apresentamos o “Quadro 1: Legislação brasileira que trata da EaD”, sintetizando a cronologia das leis, decretos, portarias, resoluções e pareceres que versam sobre a EaD no país.

Em síntese, no Quadro 1, a legislação brasileira tem como objetivo regular a EaD nas instituições educacionais ou similares.

Quadro 1: Legislação brasileira que trata da EaD

Legislação	Objetivo
Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	Permitiu a organização de cursos ou escolas experimentais com o uso da EaD.
Lei nº 5.692, de 15 de agosto de 1971.	Permitiu a organização de cursos ou escolas experimentais com o uso da EaD.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Abrange a EaD para todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil.
Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o Artigo 80 da LDB 9.394/1996.	Institui o conceito oficial de EaD; estabelece critérios para o credenciamento de instituições.
Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001.	Regulamenta a oferta de 20% da carga horária de disciplinas a distância em cursos superiores.
Resolução CNE/CES nº 01/2001.	Estabelece que os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> na modalidade da EaD somente poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União.
Parecer CNE/CEB nº 31/2002.	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EaD na EJA.
Portaria do MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.	Revoga a Portaria No. 2.253/2001, porém, mantendo os 20% da carga total do curso.
Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.	Altera o conceito de EaD do Decreto 2494/98.
Decreto nº 5.800, de 8 de julho de 2006.	Constitui o Sistema Nacional de Ensino Superior de EaD via Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.	Define a regulação e a avaliação de cursos de EaD.
Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.	Altera as funções de regulação, supervisão e avaliação de cursos.
Portarias nº 01 e nº 02, de 2007.	Abordam sistemas de avaliação e credenciamento de instituições para EaD.
LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Legitima a EaD, com abertura e regime especiais, oferecida por instituições credenciadas pela União, como a EJA e a capacitação de professores.
Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e Lei 5.692, de 15 de agosto de 1971.	Permite a organização de cursos ou escolas experimentais de educação a distância.
Portaria do MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.	Traças as Diretrizes EaD – Cria comissão de assessoramento para meios de EaD.
Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.	Conceito oficial de EaD.
Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2006 .	Versa sobre os cursos de pós-graduação.
Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006.	Regulamenta, supervisiona e avalia o ensino superior.
Decreto 6.303, de 12 de dezembro de 2008.	EaD e as bases da educação social.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Os objetivos das leis, decretos, portarias, normas e resoluções sobre EaD demonstram sucessivos ajustes na reedição de políticas públicas educacionais desde a década de 1960, com a permissão de escolas experimentais em EaD até o processo de regulamentação, supervisão e avaliação de cursos na primeira década do ano de 2000. Percebemos que essas políticas estão voltadas para o atendimento do mercado educacional com a regulação da modalidade EaD e a implementação da oferta no setor público, o que reduz os custos com a educação ofertada gratuitamente pelo Estado.

Outro aspecto que merece destaque, conforme o quadro anteriormente apresentado, é a criação, em 2006, da UAB, em que se definem conceitos e diretrizes da EaD, situada como estrela da educação social.

Como ilustração do processo de regulamentação da EaD na lógica do mercado, citamos a matéria de capa da revista *Época*, de 30 de agosto de 2010, com texto intitulado “Tire seu diploma pela internet: As faculdades de bom nível já formaram 650 mil brasileiros à distância. Um guia para você estudar sem sair de casa”. Portanto, um número significativo de brasileiros já foi diplomado em cursos ofertados na modalidade EaD, fruto do processo de

sucessivas legislações educacionais em prol da regulação da expansão dessa modalidade no país.

Em defesa da EaD, a mesma matéria proclama que “um em cada sete novos alunos de graduação no país faz seu curso a distância. Eles são mais baratos, e o MEC está aumentando a cobrança de qualidade” (Época, 2010, p. 80). Para a ABED, segundo a revista, foram 649.854 pessoas matriculadas em curso superior, somente em 2009 (Época, *idem*, *ibidem*). Reforçando, pois, o exposto, cerca de 55% dos cursos em EaD, segundo o MEC, são pagos, enquanto os demais são ofertados gratuitamente, como os do sistema UAB.

Entre as diversas ofertas de graduação na modalidade EaD, existe uma extensa lista de cursos. Como exemplo, podemos citar alguns cursos de licenciatura, como Filosofia, Geografia, Educação Artística, Educação Física, Química, Turismo, Pedagogia, Ciência, História, Biologia, Letras, dentre outros. Quando o assunto é bacharelado, chama-nos a atenção os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Enfermagem, sendo o último o único curso dessa natureza, em âmbito mundial, ofertado a distância, cuja instituição promotora é a Universidade Anhanguera-Uniderp, com turmas iniciadas desde 2008 para os Estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Pará.

A legislação brasileira assegura aos egressos dos cursos presenciais, semipresenciais ou a distância, a emissão de diplomas idênticos, sem distinção. Com títulos sem diferenciação entre o curso remoto ou presencial, cabe ao mercado elevar o número de concorrentes para as, cada vez mais, escassas vagas no mundo do trabalho e do emprego.

2.3.2 A EaD regulada e monitorada pelos organismos internacionais

A partir da década de 1990, com o advento da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, os organismos internacionais, patrocinados pelo Banco Mundial (BM), passaram a reger a educação mundial tomando como meta principal a universalização do ensino básico como condição fundamental para a inserção dos países pobres ao mundo global e sustentável do capital em crise. Nesses termos, vêm sendo promovidos conferências e fóruns mundiais, atrelando ajuda financeira ao cumprimento dessas metas. Assim sendo, a educação a distância foi sendo utilizada como o mais importante meio de alcance dessa meta, desdobrando-se em vários programas educativos, desde a formação de professores para séries iniciais até o amplo negócio de educação a distância das pós-graduações.

Para demonstrar a força que os organismos internacionais adquiriram perante a sociedade contemporânea na condução de políticas socioeducativas, destacamos, em linhas gerais, algumas conferências mundiais de educação que retratam as recomendações ou regras impostas aos países periféricos, enfocando a EaD como a política indispensável ao cumprimento dos acordos pré-estabelecidos.

Em Nova Delhi, no ano de 1993, reuniram-se os nove países mais populosos do mundo – Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia –, com o propósito da universalização da Educação Primária Universal (EPU). Nessa conferência, os referidos países reafirmaram o estabelecimento de, até o ano de 2000, cumprirem todas as metas de obtenção da universalização do ensino básico.

A Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos é o compromisso desses nove países, que abrigam mais da metade da população mundial e apresentam graves indicadores educacionais. Em conformidade com essa declaração, datada de 16 de dezembro de 1993, e com os compromissos assumidos, assinalam:

[...] melhoraremos a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o "status", o treinamento e as condições de trabalho do magistério; melhorar os conteúdos educacionais e o material didático e implementar outras reformas necessárias aos nossos sistemas educacionais (1993, p. 3).

Destarte, naquele momento, os nove países não apresentavam maiores detalhes sobre o treinamento do magistério e quais reformas seriam necessárias para a empreitada. Contudo, nos demais documentos que sucederam ao de Nova Delhi, os países e organizações partícipes dos fóruns e conferências reforçam o uso das TICs e da EaD como medida de alterar a formação dos docentes e adequar os conteúdos educacionais e materiais didáticos aos desígnios da EPT, a contento dos organismos mundiais do capital.

A Conferência Mundial de Educação Especial (CMEE) representou 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia ocorrida em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. A presente conferência reafirmou os compromissos em relação à Educação para Todos, reconheceu a necessidade e a urgência de se providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, e reendossou a Estrutura de Ação em Educação Especial como guia de provisões e recomendações para todos os governos e organizações.

A CMEE incorpora todos os governos signatários e congrega, além dos governos nacionais, as agências internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência

Mundial em Educação para Todos, como: UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial, além de suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF.

A referida conferência teve o objetivo de informar sobre políticas e guias de ações governamentais, de organizações internacionais ou de agências nacionais de auxílio, de organizações não-governamentais, dentre outras instituições, objetivando guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial.

Essa conferência postula também que os governos e as organizações “garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas”. Mais adiante, afirma, no item 38, que a "preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas [...]". Destacamos que esses programas de treinamento de professores não se darão de forma tradicional como o ensino presencial, pois se recomenda a utilização da EaD e de outras técnicas autodidáticas, como se prega no “aprender a aprender”. Vejamos, agora, na Estrutura de Ação, parágrafo 43, as seguintes seções: II, que trata das “Orientações para a ação em nível nacional” e C, intitulada “Recrutamento e Treinamento de Educadores”:

O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e frequentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de **educação à distância e outras técnicas autodidáticas** (grifos nossos).

Seguidamente, na Estrutura de Ação da Declaração de Salamanca, em seu parágrafo 82, na seção II, que se refere às “Orientações para a ação em nível nacional” e trata de Serviços Externos de Apoio, temos fortes apelos ao uso das tecnologias da informação e comunicação, parceiro ideal da EaD. Portanto, a “coordenação internacional deveria existir no sentido de apoiar especificações de acessibilidade universal da tecnologia da comunicação subjacente à estrutura emergente da informação”, levando a cabo o sentido da EaD e das TICs nos níveis internacional, nacional e regional.

A pedido da UNESCO, ocorreu a VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação (PROMEDLAC VII), realizada em Cochabamba, Bolívia, de 5 a 7 de março de 2001, com a presença dos Ministros de Educação da América Latina e do Caribe. Nessa Sessão, foi aprovada a Declaração de Cochabamba, na

qual reconheceram que a educação é uma das prioridades nas agendas de desenvolvimento. Para tanto, afirmam que “todos os países devem continuar buscando métodos eficazes para erradicar o analfabetismo, inclusive através do rádio e da televisão”. Percebemos, a partir daí, a forte indicação ao uso da EaD.

Das treze recomendações do documento “Declaração de Cochabamba – Março de 2001 - Educação Para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos”, identificamos duas que versam sobre: tecnologia(s), comunicação, informação, formação, professor(es), educação e distância. Trata-se das recomendações terceira e décima.

A terceira destaca a importância do professor no processo de aprendizagem e a necessidade de reforma na formação inicial e continuada dos professores com o uso de novas tecnologias:

[...] o papel dos professores é insubstituível para assegurar um aprendizado de qualidade na sala de aula. As mudanças pretendidas com a reforma se baseiam na vontade e na preparação do magistério. Enfrentar e resolver o problema dos professores com uma abordagem compreensiva continuará a ser um fator urgente e fundamental nos próximos cinco anos. A função e a formação docente necessitam ser repensadas com um enfoque sistêmico que integre a formação inicial com a continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho docente nos centros educacionais e a pesquisa numa interação permanente. A participação de novos atores e a introdução de novas tecnologias precisam atuar no sentido do reforço da função profissional dos professores. Adicionalmente, precisamos considerar com urgência todos os outros temas que afetam a capacidade dos professores de realizar suas tarefas em condições de trabalho apropriadas, que abram oportunidades para o crescimento profissional contínuo: remuneração adequada, desenvolvimento profissional, aprendizado ao longo da carreira, avaliação do rendimento e responsabilidade pelos resultados no aprendizado dos estudantes.

Já o décimo item destaca que as TICs devem ocupar o seu espaço, além de incentivar, mais uma vez, o uso da EaD. Destarte, compreendemos que a insistência do uso das TICs e da EaD na formação inicial e continuada de professores, repetidamente, faz parte do estratagema dos organismos multilaterais do capital para controlarem a educação mundial e fragilizarem a formação docente, ofertando uma formação com baixo custo e de qualidade duvidosa. Sobre esse assunto, a Declaração de Cochabamba afirma:

[...] que o ensino das tecnologias de informação e comunicação deve ter lugar dentro do contexto das políticas sociais e educacionais comprometidas com a equidade e a qualidade. Nos próximos anos um claro desafio será a construção de um modelo de escola no qual estudantes e professores possam aprender a usar a tecnologia a serviço dos seus respectivos processos de aprendizado. No entanto, não se deve esquecer que a decisão de tornar esse ensino mais eficiente deve levar em conta primordialmente a potencialidade das pessoas – especialmente a dos professores – e o respeito pela identidade cultural, e não apenas as promessas da própria tecnologia. O recurso à tecnologia abre novas possibilidades para a educação a distância e para o desenvolvimento de redes de aprendizado que podem

fazer muito para tornar uma realidade o aprendizado ao longo de toda a vida. A introdução de tecnologias – como os computadores – nas escolas públicas deve ser vista como um fator de igualdade de oportunidade, assegurando a amplitude do acesso a esses instrumentos educacionais.

Não é por acaso que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Brasil são distribuídos em quatro eixos: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2) Matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias; 4) Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Destaca-se em cada eixo “e suas Tecnologias” para o atendimento integral da Declaração de Cochabamba.

Reunidos em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000, os participantes da Cúpula Mundial de Educação comprometeram-se a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) com o lema “Atingindo nossos Compromissos Coletivos para cada cidadão e cada sociedade”.

O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação em que os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Para tanto, na responsabilidade de serem atingidas, são realizadas amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiadas pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais.

É considerada uma medida de suma importância aperfeiçoar a formação profissional dos professores em todo um esforço que visa melhorar a qualidade da educação. Sendo assim, a valorização e a qualificação dos professores são consideradas fundamentais para a melhoria da qualidade da educação. Essa medida é assumida pelos Estados Membros da UNESCO, incluindo o Brasil, nos seis objetivos do Marco de Ação de Dakar.

A UNESCO tem atuado de forma significativa no apoio à utilização de todos os meios possíveis para atingir as metas de Dakar. No caso da EaD e do uso das TICs na educação, a UNESCO considera sua responsabilidade alertar para o fato de que nenhuma metodologia de ensino ou tecnologia educacional surtirá efeitos desejados se não forem colocadas a serviço de objetivos pedagógicos claros.

No conjunto dos documentos analisados, percebemos a ênfase dada às TICs para o cumprimento de metas para a educação mundial. Assim, mais uma vez, para atingir seus objetivos, os governos, as organizações, as agências, os grupos e as associações representados na Cúpula Mundial de Educação no Marco de Ação de Dakar comprometeram-se a “angariar

novas tecnologias de informação e comunicação para apoiar o esforço em alcançar as metas EPT”.

O Brasil, assim como outros países, tem um enorme desafio a enfrentar para realizar os seis compromissos assumidos em Dakar:

1. Assegurar que todas as crianças recebam educação fundamental de boa qualidade até o ano de 2015;
2. Melhorar em 50 por cento, até o ano de 2015, os níveis de alfabetização de adultos, em particular de mulheres, e o acesso equitativo à educação básica e continuada de adultos;
3. Eliminar, até 2015, as disparidades de gênero na educação fundamental e média;
4. Melhorar, sob todos os aspectos, a qualidade da educação oferecida;
5. Expandir e melhorar a educação infantil;
6. Garantir que as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens sejam satisfeitas de modo equitativo.

A incorporação de métodos e práticas de EaD impõe-se como estratégia efetiva no processo de realizar as metas de Dakar. Nesses termos, podemos afirmar que os organismos internacionais promoveram regras mundiais de educação expressadas em documentos publicados periodicamente para serem seguidos pelos países devedores e dependentes do capital que são membros da Unesco. Dessa maneira, a EaD, que envolve no seu processo de realização uma macroestrutura de bens e serviços, com computadores, Internet etc., torna-se uma fonte inesgotável de lucros fáceis ao capital.

Destarte, a relação entre a EaD e as diretrizes educacionais proclamadas nos consecutivos fóruns mundiais impulsionados pelo Banco Mundial buscam assegurar a reprodução do capital, e o uso das TICs é o elemento, por excelência, de superação da falta de professores ditos qualificados para a educação básica, levando-se a cabo a intensificação do processo de mercantilização da educação e de aligeiramento de cursos no ensino superior e em demais níveis. Diante da crise do capital em acumulação de lucros, a EaD surge como um toque de varinha de condão para o ajuste do projeto do capital na agenda mundial para a educação, sobretudo nos países com extrema pobreza.

Sendo a educação posta em posição de proeminência diante do grunhido do capital em crise, principalmente neste início de século XXI, a ONU, o BM e a UNESCO

estabeleceram metas, prazos e consequentes estratégias para o cumprimento de agendas para a educação mundial nesta primeira década e meia do século vigente.

É nítido perceber que, desde 1990, com o Plano de Educação para Todos, fruto da Conferência de Jomtiem, a educação assumiu o papel de atender plenamente às necessidades de reprodução do capital, sendo liderada pelo BM que atua, desde então, como o Ministério Mundial da Educação, como afirmaria Leher (1998).

Ocorre uma semelhança entre a substituição do atendimento bancário por um agente denominado de “caixa do banco” para o autoatendimento e a substituição do professor pelo tutor na EaD, corporificando o aprender a aprender ou aprender sozinho, sem a presença do professor, o que é sem dúvida, uma forma de assegurar a maior rapidez ou aligeiramento no fornecimento de serviços. Em se tratando da esfera educacional, sabemos que, para acelerar o processo, necessariamente, os conteúdos dos cursos são sintetizados, resumidos, emitidos em formatos telegráficos, comprometendo, sobremaneira, o processo de formação plena de professores.

Nesse contexto, a preocupação não é formar professores, seja presencialmente ou em EaD. Do mesmo modo, é preciso voltar os olhos para a oferta de cursos que continuem o processo de mistificação da realidade diante da barbárie vivenciada pela sociedade, além de conservar a sociedade regida pelo capital, jamais permitindo a superação do sistema vigente.

Com a EaD, longe de estar disponível todo o acervo cultural da humanidade, o que se oferece aos alunos são somente tópicos sobre a existência desse acervo, sendo improvável a formação do indivíduo como representante da riqueza do gênero humano mais elevado. Dito de outra forma, a proposta da EaD consiste em limitar o acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade até hoje. Essa afirmação tem como base o tempo programado para os estudos nessa modalidade acrescentado ao fator da não existência de professores onde se ocorre a formação, sendo os alunos atendidos por tutores.

Seguramente, se com a educação presencial sabemos que se trata de um complexo derivado do complexo do trabalho, portanto, incapaz de possuir a força inicial que tiraria da inércia o processo de transformação da realidade no sentido de superação do capital, com a EaD, cumpre-se a manutenção da ordem e ajustamento dos indivíduos à naturalização do mundo mercantil.

Portanto, com a padronização e a expansão da EaD, o processo de reprodução social e seus complexos de mediações, como política, cultura, educação etc., estão cada vez mais

distantes de agirem em prol de uma nova sociabilidade ou oferecimento de subsídios para o combate teórico-ideológico dos paradigmas orquestrados pelo capital.

A EaD e a incorporação das TICs nos processos educacionais têm sido indicadas como estratégias tanto na ampliação do acesso à educação quanto na melhoria da qualidade dos materiais educativos a custos que são significativamente inferiores em relação aos envolvidos pelas formas mais tradicionais de educação, isto é, a educação presencial, sobretudo por requerer maior número de professores. Igualmente, a EaD é peça fundamental na realização das metas da EPT, em destaque as acordadas em Dacar.

A adesão incondicional às novas tecnologias da comunicação e informação, bem como da educação a distância na universidade pública, impõe retomar o debate posto por Trotski, quando descreve que

A universidade é a última etapa na educação estatalmente organizada dos filhos das classes possuidoras e dominantes, de maneira análoga a como o quartel é a instituição educativa final da jovem geração de operários e camponeses. O quartel educa os hábitos psicológicos de subordinação e disciplina necessários às funções sociais dos mandos subalternos. A universidade, em princípio, prepara para funções de administração, direção e poder (TROTSKI citado por GOGGIOLA, 2001, p. 58).

A preparação para funções de administração, direção e poder não tem sido atribuição fácil para a universidade desde o princípio do século XX, quando Trotski declamou essas palavras. Longe de ficarmos nas aparências superficiais do fenômeno, sabemos que, inicialmente, percebemos as mudanças no cotidiano concreto e, após essa percepção, buscamos elaborações que expliquem a realidade.

De fato, a universidade, desde a década de 1970, já não cumpre o papel exclusivo de preparação de quadros para comando. O capital em crise sempre usou de outros métodos e critérios para assegurar a perpetuação das desigualdades. A massificação do ensino universitário desde o final da Segunda Grande Guerra contrasta com a necessidade de qualificação de mão-de-obra, inclusive, de parcelas das classes populacionais que, progressivamente, passaram a ter acesso aos bancos acadêmicos e obterem os seus diplomas.

Temos no Brasil e no mundo diversos tipos de ensino superior. No caso brasileiro, os cursos superiores podem ser ministrados em universidades, centros universitários, faculdades e institutos superiores. Com a adesão ampliada à EaD, configurou-se uma nova universidade, que tem como foco o ensino superior a distância: a Universidade Aberta do Brasil.

CAPÍTULO III

3 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO ENSINO SUPERIOR VOLTADA AO MERCADO

Este capítulo analisa a inserção do ensino superior no campo da modalidade do ensino a distância. Nesse propósito, avaliamos os dados divulgados pelo próprio governo federal no processo de expansão da Educação a Distância (EaD), que vem sendo regimentada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tomando a perspectiva marxiana, analisamos, nesse sentido, a função que a EAD adquiriu como meta de democratização do ensino superior, cujos objetivos se centram no cumprimento do programa de Educação para Todos, que atrela essa condição à formação para a cidadania e a empregabilidade da força de trabalho ao mercado. Vale destacar que a própria educação do ensino superior se torna uma mercadoria bastante rentável no promissor mercado da educação.

3.1 Breve histórico da privatização do ensino no Brasil: o caminho do ensino a distância

Apresentamos, em linhas gerais, a trajetória da educação superior no Brasil, cujo regulamento pelo Estado tardou a ser efetivado. Todavia, fundando na reconfiguração do capital, observamos que, historicamente, o ensino superior vem modificando, desde a sua gênese, o caráter privatizante.

Segundo Barreyro (2008)⁹, o segmento privado de ensino no Brasil foi inaugurado com a República, em 1891, deixando de ser exclusividade das ordens religiosas. Somente em 1930, portanto, há menos de cem anos, foram estabelecidas normas para a organização, mediante o Estatuto da Universidade Brasileira. Em meados de 1950, foi instituída a gratuidade na universidade pública brasileira, entretanto, o segmento privado na educação superior brasileira representa mais de 70% (setenta por cento) de todo o universo.

Esse processo foi efetivado a partir da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, em que foi implantada a normatização para a autorização e o reconhecimento das instituições de ensino superior no país.

Para Cunha (1980), a educação superior no Brasil começa em 1572 com a criação dos cursos de Artes e Teologia no Colégio dos Jesuítas da Bahia. Depois da expulsão dessa

⁹ Barreyro, Gladys Beatriz. Mapa do Ensino Superior Privado / Gladys Beatriz Barreyro. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 77 p. il. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551 ; 37) 1. Educação superior – Brasil. 2. Privatização. I. Título. CDU 378(81

ordem religiosa, em 1759, houve a abertura de aulas de matérias isoladas até que, em 1776, uma faculdade foi criada no Seminário dos Franciscanos no Rio de Janeiro e, em 1798, no Seminário de Olinda.

Ainda segundo o autor, o ensino superior não-religioso teve início com a transferência da sede do império português para o Brasil. No início de 1808, foram instalados cursos superiores no Rio de Janeiro com o intuito de suprir as necessidades do Estado Português, formando profissionais para a burocracia e também profissionais liberais. Instituiriam, então, cursos de Cirurgia, Medicina e Matemática, relacionados com as atividades militares, e Agronomia, Desenho Técnico, Economia, Química e Arquitetura, destinados à burocracia estatal. Houve outros cursos ligados à Academia de Belas Artes, tais como os de Desenho, História, Arquitetura e Música. Depois da Independência, foram criados os cursos de Direito¹⁰. O início do século XIX foi marcado pelo desenvolvimento do ensino superior ligado à formação profissional. Os estabelecimentos isolados de ensino estruturavam aquele momento, assim, as escolas isoladas persistiram durante todo o Império, embora assumindo novas formas como: academias, faculdades, entre outras. Foram muitas as tentativas de reuni-las, as quais não obtiveram êxito. Apesar de discussões sobre a criação de uma universidade, nada foi materializado.

Após a Independência no Brasil, tivemos dois setores de ensino: de um lado, o do ensino estatal (secular) e do outro o ensino particular (religioso). Já no Império, havia o consenso geral da liberdade do ensino particular primário e médio, atendendo aos argumentos dos políticos liberais que almejavam um Estado fora do campo educacional, em nome da liberdade de opinião e crença (BARREYRO, 2008).

Conforme Sampaio (2000), a Constituição de 1891 “descentralizou o ensino superior, que era exclusivo do poder central, delegando-o também para os governos estaduais e permitiu a criação de instituições privadas” (p. 37). Regra geral, as instituições eram de confissão católica ou criada pelas elites locais, exclusivamente privadas ou com apoio do Estado.

Para Cunha (1980), somente em 1920 o Brasil teve instituída a sua primeira universidade: a Universidade do Rio de Janeiro, fruto da junção de escolas isoladas que, mesmo após a união, mantiveram o seu isolamento. Posteriormente, tivemos a Universidade

¹⁰ Não é nossa intenção o aprofundamento deste histórico, portanto, fazemos uso dos estudos realizados por Luiz Antônio Cunha (1980), embora possa haver outras fontes que indiquem outros dados.

de Minas Gerais, com a aglutinação de faculdades, em 1927, e a Universidade do Rio Grande do Sul, em 1932.

Nesse contexto, a educação superior brasileira apresenta duas tendências que se iniciam antes do século XX: a existência de instituições isoladas e o desenvolvimento de instituições privadas; essa última desde a Constituição Republicana de 1891.

Se a expansão pelo caminho privado foi uma característica desde antes da década de 1970, não houve, contudo, expansão significativa – nem pública nem privada – entre 1980, considerada a década perdida, e no início dos anos 1995 devido às diversas crises econômicas.

Mas, desde a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Legislação subsequente, houve impulso que gerou o impressionante crescimento do sistema, bastando apenas sete anos para duplicar as matrículas entre 1995 e 2002. Soma-se a isso o fato que desde 2004 as instituições privadas com fins lucrativos aderirem ao Programa Universidade para Todos (ProUni) em troca de renúncia fiscal parcial, voltando a receber fundos públicos, indiretamente. Assim, apesar de “privadas”, as instituições de educação superior recebem importante participação de fundos públicos, seja pela via direta das subvenções, seja pela indireta das isenções fiscais. O crescimento do setor privado tem contribuído para a ampliação do acesso à educação superior nos últimos 20 anos, embora as matrículas do setor público também tenham aumentado no período. Porém, essa ampliação não trouxe correlato na democratização do acesso, pois os dados mostram que algumas desigualdades sociais na educação superior são extremamente significativas, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas.

A educação superior passou por um processo de privatização que inclui tanto a criação de novas instituições privadas quanto processo de privatização no interior da universidade pública mediante a existência de fundações dentro das referidas instituições que têm favorecido a criação de cursos de pós-graduação *lato sensu* – especialização – ou de *stricto sensu* – mestrado profissional – pagos, apesar de a Constituição postular o “ensino gratuito em estabelecimentos oficiais”¹¹.

Somado a esses fatores, o Plano Nacional de Educação (PNE) previu como meta a inclusão de pelo menos 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos na educação

¹¹ CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

superior até 2010. Chegamos a 2010 longe de atingirmos a meta proposta, mesmo com os incrementos das instituições privadas e com a criação do Sistema UAB.

O público e o privado no sistema educacional brasileiro têm demonstrado a predominância do último em detrimento do primeiro. O mercado educacional no Brasil tem ganhado fôlego com a EaD, assegurando o processo de expansão da mercantilização do ensino nos lugares mais remotos dos grandes municípios urbanizados sem grandes investimentos, sobretudo com instalações físicas e contratação de pessoas.

3.1. 1 A expansão da Educação a Distância no Brasil no ensino superior

Em um breve panorama estrutural da EaD no ensino superior brasileiro, tomando como referência o ano de 2007, Tonegutti (2010) afirma que um número significativo de estudantes cursando EaD, no Brasil, deveria estar sendo atendido pelo ensino presencial público. O autor considera o trabalho docente na modalidade EaD, vinculada tanto a IES públicas quanto a privadas, um nível de precarização muito maior do que o verificado no ensino presencial, considerando como indicador o regime de trabalho exercido pelo docente.

Para Tonegutti (2010), baseado nos dados do INEP/MEC (2008), do total de 4,9 milhões de matrículas no ensino superior brasileiro, em 2007, a participação da EaD é de 7,6%, sendo os restantes 92,4% referentes ao ensino presencial. Atualizando esses dados para o ano de 2008, tivemos, segundo o MEC/INEP/DEED, em valores absolutos, 727.961 matrículas na EaD, com oferta de EaD em 115 IES, distribuídos em 647 cursos, sendo ofertada 1.699.489 vagas, conforme Quadro 1.

Quadro 2: Evolução do Número de Ingressos, Matrículas e Concluintes na Educação a Distância – Brasil – 2002-2008

ANO	Ingressos	%	Matrículas	%	Concluintes	%
2002	20.685	-	40.714	-	1.712	-
2003	14.233	- 31,2	49.911	22,6	4.005	133,9
2004	25.006	75,7	59.611	19,4	6.746	68,4
2005	127.014	407,9	114.642	92,3	12.626	87,2
2006	212.246	67,1	207.206	80,7	25.804	104,4
2007	302.525	42,5	369.766	78,5	29.812	15,5
2008	430.259	42,2	727.961	96,9	70.068	135,0

Fonte: MEC/INEP/DEEP

Quadro 3: Evolução do Número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos na Educação a Distância - Brasil – 2002-2008

ANO	IES	%	Cursos	%	Vagas	%	Inscritos	%
2002	25	-	46	-	24.389	-	29.702	-
2003	37	48,0	52	13,0	24.025	-1,5	21.873	-26,4
2004	45	21,6	107	105,8	113.079	370,7	50.706	131,8
2005	61	35,6	189	76,6	423.411	274,4	233.626	360,7
2006	77	26,2	349	84,7	813.550	92,1	430.229	84,2
2007	97	26,0	408	16,9	1.541.070	89,4	537.959	25,0
2008	115	18,6	647	58,6	1.699.489	10,3	708.784	31,8

Fonte: MEC/INEP/DEED

A distribuição de IES por categoria administrativa, segundo dados do INEP¹², conta com 90% de instituições privadas e 10% de instituições públicas, divididas entre federais (4,1%), estaduais (3,6%) e municipais (2,7%). Estão incluídas aqui todas as IES que oferecem cursos de graduação (presencial e a distância). O Censo da Educação Superior de 2008 registrou a participação de 2.252 IES no país.

No mesmo ano, os cursos de graduação presencial somavam 24.719, um incremento de 5,2% em relação a 2007. Os cursos de graduação a distância contavam 647, representando um aumento de 58,6% entre 2007 e 2008.

As vagas na graduação presencial atingiram, em 2008, o total de 2.985.137, um incremento de 5,7% em relação a 2007, contra 1.699.489, e um incremento de 10,3% em relação a 2007.

Quadro 4: Evolução do Número de Vagas na Graduação Presencial, segundo Categoria Administrativa – Brasil – 2002 a 2008

Ano	No de Vagas	%	União	%	Estado	%	Município	%		%	Privada	%
2002	1.773.087	-	295.354	-	124.196	-	132.270	-	38.888	-	1.477.733	-
2003	2.002.733	13,0	281.213	-4,8	121.455	-2,2	111.863	-15,4	47.895	23,2	1.721.520	16,5
2004	2.320.421	15,9	308.492	9,7	123.959	2,1	131.675	17,7	52.858	10,4	2.011.929	16,9
2005	2.435.987	5,0	313.368	1,6	127.334	2,7	128.948	-2,1	57.086	8,0	2.122.619	5,5
2006	2.629.598	7,9	331.105	5,7	144.445	13,4	125.871	-2,4	60.789	6,5	2.298.493	8,3
2007	2.823.942	7,4	329.260	-0,6	155.040	7,3	113.731	-9,6	60.489	-0,5	2.494.682	8,5
2008	2.985.137	5,7	344.038	4,5	169.502	9,3	116.285	2,2	58.251	-3,7	2.641.099	5,9

Fonte: MEC/INEP/DEED

¹² Resumo técnico. Censo da educação superior 2008. (dados preliminares). Brasília – DF. 2009

De acordo com os dados do Censo, 115 instituições ofereceram, em 2008, cursos de graduação a distância: foram 18 IES a mais em relação às registradas no ano de 2007. É possível observar (Quadro 3) que o número de cursos de graduação a distância aumentou de maneira significativa nos últimos anos. Comparado ao ano de 2007, foram criados 239 novos cursos a distância, representando um aumento de 58,6% no período. O número de vagas oferecidas em 2008 registrou um aumento de 10,3%, ou seja, uma oferta de 158.419 vagas a mais. O crescimento no número de vagas da educação a distância deu prosseguimento a um aumento que se observa desde 2003, registrando, nesse período, uma variação de mais de 70 vezes o número de vagas ofertadas. Outro aspecto que se destaca é a razão entre inscritos e vagas: enquanto em 2007 foram registrados 0,35 candidatos para cada vaga, no ano seguinte, essa relação subiu para 0,41. A participação maior do setor público certamente está associada às políticas do governo federal, principalmente por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, também, de alguns Estados, na ampliação da oferta de vagas em cursos superiores pela EaD.

A EaD ocupa, hoje, um papel central em todas as políticas educacionais do Brasil. Desde a LDB nº 9.394/96, em seu Art. nº 80, que a EaD é apontada como antídoto para diversos males da educação – desde a formação de professores até a proposta de educação ao longo da vida. A EaD é a base para o mais audacioso projeto de formação de professores que o país já conheceu: o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Reforçamos que o Art. 2º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, diz que:

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, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

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.

Deste modo, o Decreto nº 5.622/2005 reforça o Art. 80 da LDB, permite a EaD em todos os níveis e modalidades educacionais e deixa claro a supremacia da EaD, anunciando uma perspectiva de se tornar a principal modalidade de ensino. Em suma, a expansão do ensino superior brasileiro público e privado, nas últimas duas décadas, com destaque na

formação de professores (licenciaturas) tomou como principal mecanismo a modalidade de EaD.

No cenário de reformas, a CAPES passou a contar com duas novas diretorias: a) Educação Presencial da Educação Básica e b) Ensino a Distância. A UAB está inserida nessa segunda diretoria, onde a formação inicial e continuada de professores em serviço dar-se-ia, prioritariamente pela EaD.

3.1.2 A EaD no anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância nos anos de 2005 a 2006

O primeiro Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD) foi lançado em abril de 2005 com tiragem de três mil exemplares. O Anuário é uma publicação do Instituto Monitor, primeira instituição brasileira a oferecer sistematicamente cursos a distância, o qual foi fundado em 1939; e da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), instituição científica filiada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Trata-se de uma publicação que visa a sistematizar informações dispersas sobre a EaD.

Nesse sentido, o ABRAEAD/2005 é pioneiro na consolidação de dados sobre a EaD no Brasil, abrangendo todas as suas instâncias de aplicação no ensino oficialmente credenciado. O Anuário usou fontes apropriadas nos diferentes níveis. O INEP e o MEC ficaram responsáveis pelo nível federal; os Conselhos Estaduais de Educação, pelos níveis estaduais; e os Conselhos Municipais de Educação, responsáveis pela esfera municipal. Ademais, recorreu-se aos censos educacionais e às demais bases de dados de instituições para se averiguarem quantos praticam, quem pratica, como se pratica e o que se oferece em EaD no país.

Segundo o ABRAEAD/2005, os dados oficiais disponíveis até o início de 2005 sobre a EaD estavam desatualizados porque, até seu acabamento, os números disponíveis eram os do Censo de 2003, sendo que eles, em alguns recortes, voltavam-se apenas para cursos de graduação. Além disso, esses dados se encontravam limitados a apenas algumas modalidades de ensino, que eram aquelas afeitas ao órgão responsável por divulgá-las. Não estavam consolidados os dados nos níveis de credenciamento estadual, ou seja, nos Conselhos Estaduais de Educação, os quais, na época, eram responsáveis pela Educação a Distância de

mais de 150 mil pessoas, ou 48,6% do universo de alunos de todas as instituições autorizadas a ministrar cursos de EaD.

O ABRAEAD/2005 considera relevantes os diversos níveis educacionais que atuam na modalidade a distância – Básico, Médio, Técnicos e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, constatando, até o momento de sua publicação, a escassez de pesquisas que buscassem consolidar dados num cenário nacional.

Em 2004, pelo menos 1.137.908 brasileiros fizeram uso da EaD, conforme levantamento realizado pelo ABRAEAD/2005. Esse universo de alunos de EaD não contempla ambientes diversos, como o mundo corporativo, ou ainda o dos cursos livres ministrados pelas escolas credenciadas oficialmente pelo sistema formal de ensino. O ABRAEAD/2005 destaca, ainda, que o Brasil é carente de dados amplos sobre sua Educação a Distância, registrando os trabalhos precursores de João Vianney, da UniSul, e o de Marta de Campos Maia, da FGV/EAESP. O Anuário também enfatiza a publicação do *Guia Brasileiro de Educação a Distância*, de Carmem Maia, pela Editora Esfera.

No Brasil, no período de 1999 ao início de 2004, pelo menos 1.337 trabalhos acadêmicos, dentre artigos, teses e dissertações, foram produzidos sobre EaD, segundo estudos de Fredric Litto, Andrea Filatro e Cláudio André, divulgados no segundo capítulo do ABRAEAD/2005. Litto, Filatro e André verificaram que a maior parte das produções acadêmicas refere-se aos níveis de graduação e de pós-graduação. Quando as publicações se referem ao nível médio, elas o fazem por meio de retalhos, o que acontece também com a área de formação de professores, modalidade que tem recorrido crescentemente à EaD.

Vejamos, a seguir, o cenário da EaD em 2004, expresso no ABRAEAD/2005: até 2004, existiam 166 instituições credenciadas oficialmente para ministrar cursos a distância no país, nos níveis federal, estadual e municipal, as quais foram responsáveis pela formação de 309.957 pessoas.

No período de 1982 a 1994, houve elevação da oferta de cursos a distância por essas instituições, permanecendo praticamente constante. Contudo, a partir de 1995, nota-se um aumento ininterrupto na oferta de novos cursos. A tendência dos últimos cinco anos é de crescimento praticamente exponencial e, nos últimos três anos, a oferta de novos cursos mais do que triplicou.

O número de alunos a distância, em algumas modalidades educacionais como graduação e pós-graduação, cresceu mais de noventa vezes desde o ano 2000, demonstrando considerável elevação da demanda nesse setor.

Na região Sudeste do país, localizavam-se 54% das instituições de EaD, as quais ficaram responsáveis por 53% do total de alunos a distância, enquanto isso, no Nordeste, ocupava-se a segunda posição, com 18,7% do total de alunos, seguido de perto pela região Sul, com 17%. Percebemos com esses dados a concentração espacial da EaD nos grandes centros econômicos do país.

A mídia mais utilizada na EaD foi o conteúdo impresso, por 84% das instituições, seguido pelo e-learning, com 63%, e pelo CD ROM, com 56%. Quanto às principais formas de avaliação, tivemos a prova escrita presencial como a mais comum nos cursos a distância, naquele período, utilizada por 92% das instituições. Em seguida, o Trabalho de Pesquisa, com 55%, e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com 52%.

Havia, em 2004, um número médio de 116 funções docentes e de apoio por instituição que atuava em EaD, sendo que a oferta era diversificada: 25% das instituições também ofereceram cursos livres, ou seja, não credenciados oficialmente.

Os recursos mais comumente oferecidos para apoio aos alunos a distância foram o e-mail, utilizado por 89% das instituições; o telefone, por 84%; o professor presencial, presente em 77%; e o professor on-line, presente em 67%.

Do total de cursos oferecidos, 82% deles determinavam o tempo para sua conclusão. Nas Instituições pesquisadas, 63% mantinham seus alunos mediante a formação de turmas, enquanto que o público-alvo era expresso em 24% das instituições no mercado corporativo, sendo que, desse percentual, 21% se encontrava no funcionalismo público.

Cada instituição representava uma média de 3,7% de cursos oferecidos por instituição. Além de equidade entre os níveis educacionais, sendo as instituições que ministram cursos com credenciamento estadual – EJA, Técnicos, Fundamental e Médio – praticamente o mesmo número de alunos a distância que instituições que ministram cursos de graduação e de pós-graduação.

Entretanto, o número total de estudantes pela modalidade da EaD no Brasil é um enigma que a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED), vinculada ao MEC, bem como a ABED e o próprio ABRAEAD não decifram facilmente. As somas das instituições

dedicadas à EaD afoitam-se a apresentar números inferiores à realidade, pois o surgimento de novas experiências em EaD, muitas vezes, não é devidamente registrado nos órgãos oficiais.

Uma característica visível dos projetos em EaD é a de que eles, em sua maioria, atendem como público-alvo estudantes excluídos da Educação Formal, Regular, Presencial, normalmente frequentadores da educação pública, a qual é mantida por meio de escassos recursos financeiros. Contudo, de todos os projetos, o que mais se destaca, possuindo abrangência nacional, é um de iniciativa privada: o Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho, ativo desde 1995. Esse projeto é desenvolvido com o uso de material impresso com versão em vídeo, sendo distribuído por editoras licenciadas e podendo ser acompanhado pelo estudante em conjunto com teleaulas transmitidas em emissoras como a TV Globo e o Canal Futura. Quanto aos exames para o Ensino Fundamental e Médio, o teleestudante pode prestá-los nas Secretarias Estaduais de Educação.

Cada Estado, conforme sua regulamentação, divulga editais para os exames de recebimento do certificado de conclusão do Ensino Fundamental e/ou Médio. A Fundação Roberto Marinho não é uma instituição oficialmente credenciada para tal, mas seu material didático atende ao currículo obrigatório definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do MEC. Estima-se que mais de quatro milhões de pessoas, no período de 1995 a 2005, segundo a Fundação, tenham assistido aos programas do Telecurso.

Já o segundo ABRAEAD, lançado em 2006, teve tiragem de cinco mil exemplares, dois mil a mais do que o primeiro, lançado no ano anterior. Esse dado revela o aumento da demanda por acesso a informações sobre a EaD em um intervalo de apenas um ano.

Os Anuários de 2005 e de 2006 solidificaram-se como o principal veículo informativo e estatístico sobre a EaD no Brasil. Em sua segunda versão, o ABRAEAD atualizou os dados da edição anterior e buscou números representativos da EaD além da esfera oficial.

O ABRAEAD/2006, por sua vez, traz os dados da EaD do ano de 2005. Vejamos os principais: pelo menos 1.278.022 de brasileiros estudaram por Educação a Distância no ano de 2005, tanto pelos cursos oficialmente credenciados quanto por grandes projetos nacionais públicos e privados. O número de instituições que ministram a EaD de forma autorizada pelo Sistema de Ensino cresceu 30,7%, passando de 166, em 2004, para 217, em 2005.

O número de alunos que estudam nessas instituições cresceu ainda mais, passando de 309.957, em 2004, para 504.204, em 2005. No ano de 2005, houve um pico na oferta de

novos cursos a distância: foram oferecidos, pelas instituições da amostra, 321 novos cursos neste ano, contra 56, em 2004, e 29, em 2003.

As regiões Sul e Centro-Oeste do país cresceram muito em pontos percentuais quando comparadas com o número de alunos das demais regiões. Isso se deveu, principalmente, ao grande crescimento de alunos no estado do Paraná, que teve seu número triplicado, e do Distrito Federal.

A prova escrita presencial foi, ainda, a forma de avaliação mais requisitada pelas instituições de EaD, sendo utilizada por 64,3% delas. O e-mail como apoio tutorial continuou sendo o recurso mais comum nas escolas de EaD, sendo usado por 86,75% delas. Em seguida vem o telefone, com 82,7%; o professor on-line, presente em 78,6%; e o professor presencial, presente em 70,4%.

A mídia mais utilizada para aulas de EaD é a impressa, utilizada por 84,7%. Em seguida, vem o e-learning, com 61,2%; e o CD-ROM, com 42,9%. A EaD, como podemos perceber por meio dos dados apresentados, é a modalidade educacional que mais cresce no Brasil. Essa modalidade envolve empresas de ramos diversos, como treinamento, produção de conteúdo, de softwares, de material didático, de serviços – como hospedagem, logística, entre outros –, despertando interesse de empresários de diferentes áreas de atuação. Se, num primeiro momento, o mercado fornecedor para EaD preferia o setor privado, o crescimento de negócios junto ao setor público vem ganhando relevo nessa modalidade, principalmente com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, e da própria Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED).

O uso das TICs, recomendado pelos organismos internacionais, amplia os nichos do mercado da tecnologia.

A UAB é apresentada, pelo ABRAEAD/2006, como a maior novidade em termos de políticas públicas na área de educação que o país apresentou no ano de 2005. Na verdade, a UAB é um sistema criado pelo Governo Federal que não possui sede ou salas de aula. Trata-se de um consórcio entre diversas universidades destinado aos 5.561 municípios brasileiros.

Inicialmente, trinta Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e 55 universidades federais distribuídos pelo Brasil formaram a estrutura da UAB para o estabelecimento de grades curriculares e programas de cursos, dependendo do interesse das universidades na formatação destes e da existência de demanda na região.

A UAB surgiu num contexto de grande demanda reprimida por acesso ao ensino superior público no país e de números insuficientes de professores para a educação básica. Em 2005, estimava-se que, no Brasil, um milhão de professores em atuação no Ensino Básico não possuía licenciatura plena.

Para Ronaldo Mota, secretário de Educação a Distância do MEC em 2005, a UAB consiste na única saída para se enfrentar esse panorama nada promissor. Segundo ele, “A demanda é muito grande. Ou se atende usando a educação a distância ou não atende”, diz ele (MOTA, 2006, p. 123). Essa frase, dita pelo então secretário da SEED, reforça a lógica do mercado que atribui o acesso da educação da classe trabalhadora restrita à EaD.

Em 2005, registraram-se 1.724 títulos recebidos, incluindo a produção científica dos principais programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e áreas correlatas: 678 dissertações de mestrado, 129 teses de doutorado, e 917 artigos de cunho científico publicados por três grandes instituições. A metodologia adotada para o levantamento das dissertações de mestrado e das teses de doutorado baseou-se na busca dos títulos dos trabalhos em bases de dados digitais, disponíveis na Internet, e por meio de palavras-chave. A principal base consultada foi o Banco Digital de Teses e Dissertações Eletrônicas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e as palavras-chave foram “educação à (a) distância”, “ensino à (a) distância” e “aprendizagem à (a) distância”, “educação on-line”, “ensino on-line”, “aprendizagem on-line”, “educação virtual”, “ensino virtual” e “aprendizagem virtual” (LITTO, FILATRO E ANDRÉ, 2006).

O estado da arte da pesquisa em Educação a Distância no Brasil, no período de 1999 a 2005, realizado por Fredric Michael Litto, Andrea Filatro e Claudio André (2006), é realizado desde 2004 e atualizado anualmente. Seu objetivo é analisar os temas emergentes na pesquisa sobre EaD no Brasil, procurando identificar tendências, sobreposições, lacunas e desafios para a investigação sobre o assunto, a partir da organização da literatura primária disponível. Tal estudo também levanta dados de diversas áreas do conhecimento que, em algum momento, dedicam-se aos estudos sobre EaD, traduzindo a natureza multifacetada do tema, principalmente por meio de estudos disponíveis nas áreas de Engenharia de Produção, Matemática, Pedagogia, Comunicação, entre outras, cada qual possuindo sua abordagem própria.

A contradição ineliminável¹³ entre capital e trabalho impõe à esfera da educação a função de preparar para a inserção no mercado de trabalho, para o exercício da cidadania e democracia com seus mais variados adjetivos: plena, planetária, crítica, participativa.

3.1.3 A EaD no Censo da Educação Superior de 2008

Podemos perceber o impacto da Educação a Distância (EaD) nos cursos de graduação brasileiros por meio dos dados presentes no documento intitulado "Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2008"¹⁴, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relativos ao Censo da Educação Superior de 2008.

Esse censo é realizado anualmente pelo INEP. No de 2008, que disponibiliza desde dados de 2002 ao ano mencionado, foram registradas 2.252 IES no Brasil, observando-se uma diminuição de 29 instituições em relação ao ano anterior. Pela primeira vez, desde 1997, tal diminuição foi observada, sobretudo em se tratando das faculdades federais devido à integração de instituições, por fusão ou compra. Como exemplo, destacamos a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), que ocorrem, em geral, a partir da fusão de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

No que concerne à distribuição de IES por categoria administrativa, contamos com 90% de instituições privadas e 10% de instituições públicas, sendo estas últimas divididas entre federais, com 4,1%; estaduais, com 3,6%; e municipais, com 2,7%. É importante salientar que estão incluídas nesses dados todas as IES que oferecem cursos de graduação, sejam presenciais ou a distância. Portanto, como se pode constatar, prevalece o domínio das instituições privadas de ensino superior, compondo o panorama brasileiro de educação nesse nível.

O Censo registrou 321.493 funções docentes no ensino superior ao pesquisar as 2.252 IES no país. O número de funções docentes, contudo, não corresponde, precisamente, ao número de professores, porque os profissionais que trabalham em mais de uma instituição são declarados no Censo por todas as IES nas quais exercem alguma função, o que, consequentemente, possibilita a múltipla contagem de um mesmo profissional.

¹³ É um neologismo proposital.

¹⁴ Disponível em http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm. Acesso em: 07 de janeiro de 2010.

Quanto ao percentual de doutores em relação ao total de funções docentes no ensino superior brasileiro, o número atingido no Censo de 2008 foi de 77.164, correspondendo a 24%. O número de mestres, em contrapartida, é praticamente o dobro do número de doutores, chegando ao número absoluto de 114.537, correspondendo, aproximadamente a 35,6 % do total. Os especialistas, por sua vez, somam 129.792, ou 40,4%.

Já com relação aos cursos de graduação na modalidade de EaD, foram oferecidos 647 por 115 instituições em 2008. Em 2002, de acordo com o Censo de 2008, este número era de 25. Portanto, as instituições que se aderiram à EaD cresceram 4,6 vezes em seis anos. O número de matrículas nesses cursos a distância representa 14,3% do total das matrículas dos cursos de graduação, incluindo os presenciais.

Observamos um total de 344 cursos de licenciatura ofertados no Brasil na modalidade a distância, correspondendo a 53,2%. Os bacharelados somam 138 cursos, perfazendo 21,3 %, enquanto que os tecnológicos chegam ao total de 162 cursos, o que representa 25% do total. Com esses dados, observa-se a concentração de oferta de cursos a distância na formação de professores, ou licenciaturas, respondendo a mais da metade do total, enquanto que a soma de cursos tecnológicos e bacharelados chega ao universo de, aproximadamente, 46,3%.

Na esfera pública, abrangendo os setores federal, estadual e municipal, o total de licenciaturas corresponde a 197 cursos, ou 59,8%, atingindo o número de 26 cursos nas IES estaduais, correspondendo a 72,2% deles. Na esfera privada, por sua vez, o número de cursos é de 147, ou 40,2%.

Em se tratando do ingresso em cursos de Educação a Distância na esfera pública, observou-se, em 2008, o número de 183.238 alunos matriculados e, na esfera privada, de 247.021, contabilizando, ambas, um total de 430.259 matrículas. De acordo com o Censo de 2008, em 2002, o número total de alunos era de 20.865, havendo, portanto, um aumento de 20,8 vezes em seis anos. Desses mais de 430 mil alunos, a licenciatura, na esfera pública, recebeu 55.000, enquanto que, na esfera privada, esse número foi de 94.319 estudantes.

Por outro lado, nesse mesmo ano, percebeu-se um contingente bem maior de alunos matriculados em cursos de graduação presenciais, totalizando 5.077.403 estudantes nas esferas públicas e privadas. No bacharelado, foram 3.517.472 alunos, ou 69,3%; no tecnológico, 412.032, ou 8,1%; e, na licenciatura, 818.632 alunos, ou 16,1%.

É necessário enfatizar que, em 2008, o número de alunos matriculados na EaD ultrapassa, em muito, o de ingressos por processo seletivo na educação presencial na esfera pública. No primeiro caso, foram 430.259 matrículas e, no segundo, 307.313 .

Tratando do atual cenário internacional da EaD, Litto (2009) comenta a diversidade de nomenclaturas para ela adotadas: “educação a distância”, “aprendizagem a distância”, “aprendizagem aberta”, “aprendizagem flexível”, “modo dual”, “aprendizagem blended”, “aprendizagem semipresencial”, “aprendizagem híbrida”, “aprendizagem distribuída”, “aprendizagem contígua”, “aprendizagem off campus”, “aprendizagem autônoma”, “aprendizagem autodirigida”, “aprendizagem de marcha autorregulada”, “aprendizagem on-line”, “aprendizagem externa”, “aprendizagem baseada em materiais impressos”, “estudo por correspondência”, “estudo em casa”, “estudos independentes”. Essas terminologias utilizadas no campo da EaD, segundo o autor (2009, p. 14), não detêm precisão científica ou rigor metodológico para a opção de um ou de mais termos utilizados por diferentes autores, dificultando a sistematização de estudos sobre a EaD.

Litto (2009) compreende a EaD como possuindo natureza interdisciplinar e acredita que os diversos profissionais que a ela se dedicam não se submeteram à formação regular ou formal na área. Apesar dessa constatação, o Brasil se encontra, segundo o autor, em uma etapa de consolidação da Educação a Distância em todos os níveis de ensino.

Toda essa terminologia expressa o cunho ideológico que o capital faz uso para subordinar a classe trabalhadora, destinando a mínima educação necessária para a sua reprodução.

3.2 Universidade Aberta do Brasil: a política de Educação a Distância para ensino superior

O processo de inclusão social ou de democratização do acesso ao ensino superior para a população excluída coloca a EaD como modalidade mais rápida e econômica para atingir as metas do *Plano de Desenvolvimento da Educação –PDE*, pois a UAB não requer a criação de novas IES ou instalação de novos *campi* reduzindo, portanto em investimentos e infraestrutura. O “pulo-do-gato” ainda não está dado. Ocorre, pois, que esse processo de expansão de cursos de formação de professores para educação básica não requer, proporcionalmente, novos concursos públicos para a contratação de docentes para o magistério superior público. Tem-se a explícita substituição de professores por tutores,

intensificando o processo de precarização da formação dos professores e precarização dos professores (denominados de tutores) que têm a eliminação, por completo, de qualquer relação trabalhista, recebendo tão somente uma bolsa por suas atividades prestadas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), reforçamos, sem nenhum vínculo com a instituição executora da UAB.

A UAB no PDE assume, portanto, o papel da expansão do ensino superior, principalmente, na formação de professores. Se a UAB é um projeto ambicioso, as políticas públicas para atender aos interesses do capital não param por aí, pois o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), resultado da parceria entre as Secretarias de Educação a Distância (Seed) e de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), implantam polos de escolas técnicas profissionalizantes, hoje executados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que também assumiram o Sistema UAB e não abrem mão dos tutores como executores dos projetos.

Assim, podemos afirmar que a UAB assume o papel de articuladora dos processos vigentes de precarização do trabalho docente. Por este motivo, nos dedicamos a desvelá-la no subcapítulo a seguir.

3.2.1 A UAB – Origem e desenvolvimento

Em 2005, representando um momento histórico para a educação a distância no Brasil, o governo federal divulgou o edital da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um projeto do MEC para a “articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas, que levarão ensino superior público de qualidade aos Municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

Em 2006, foi publicado o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB):

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância;

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

No alicerce da EaD, foram sendo construídos diretrizes educacionais de cunho flexível e aligeirado com a expansão profissionalizante. Na mesma direção, a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), destaca, em linhas gerais, os seguintes objetivos: a) a elevação global do nível de escolaridade da população; b) a melhoria no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e c) democratização da gestão no ensino público.

No PNE, a EaD ganha destaque como um dos objetivos e metas para a Educação Superior até o ano de 2010, buscando instalar um amplo sistema de EaD, utilizando-o, inclusive, para expandir as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada. O PNE considera a EaD como uma solução concreta ao processo de universalização e democratização do ensino no País, considerando os déficits educativos e as disparidades regionais elevadas.

Nas diretrizes sobre a EaD, o PNE propõe que essa modalidade é um importante instrumento para a formação e capacitação de professores em serviço, em franco atendimento à LDB na formação em nível superior de todos os docentes. O Plano considera que a EAD é capaz de formar professores em um prazo razoavelmente curto, atendendo à ampliação da oferta do ensino superior com maior dinamismo do que ocorre nos cursos de graduação presenciais, além de consolidar o projeto de institucionalização de uma universidade aberta.

Diversas vantagens, portanto, são apresentadas no PNE acerca da EaD e apontam o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar com novas concepções de tempo e espaço. Nesse sentido, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, em conjunto com o Fórum das Estatais pela Educação e com o apoio da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES),

concentraram esforços para a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, consolidado pelo Decreto 5.800/2006.

No ano seguinte, isto é, em 2007, a publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) avigora ainda mais o Sistema UAB como ferramenta para a formação de professores para a educação básica.

O PDE traduz o PNE em programas para a materialização das metas definidas. Como política pública, o PDE propõe por mediação da EaD, concretizada no Sistema UAB, uma ação que tem como objetivo central a formação de professores para a Educação Básica, de forma aligeirada e com baixo custo para o Estado brasileiro.

Alegam que a EaD executada pela UAB visa a expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, atingindo as camadas da população até então excluídas do acesso ao ensino superior. O vigoroso processo de institucionalização e consolidação da UAB atende às diretrizes elencadas no PDE.

Portanto, as políticas públicas e programas em EaD do Governo Federal investem na EaD e nas novas tecnologias como uma das estratégias para o que denominam de democratização e elevação do padrão de qualidade da educação brasileira. De modo geral, a formação inicial e continuada de professores na modalidade EaD ofertada pela União em parceria com as Unidades da Federação e Municípios acata a meta de expansão e interiorização da oferta de ensino público e gratuito no país, desde que não ocorra, prioritariamente, de forma presencial, configuração que indica a educação presencial como “tradicional”, “conservadora”, incapaz de integrar novas tecnologias. A EaD seria a concretização de uma educação “flexível”, adequada ao atendimento das demandas educacionais urgentes do país, fazendo uso de um sistema complexo que envolve: material didático inovador (fascículos em detrimento dos livros); tutoria; mediação tecnológica; equipe e gestão multidisciplinar; infraestrutura física composta de polos e centros de EaD sem a necessidade de instalação de novos *campi*.

Recordemos alguns programas precursores da EaD no Brasil como: a) Curso de Pedagogia da UFMT (1995); b) Consórcio CEDERJ (2000); c) Projeto Veredas – MG (2000); Projeto Piloto do Curso de Administração Banco do Brasil – MEC (2006). Podemos perceber a velocidade da estruturação da EaD no Brasil.

A meta do Sistema UAB é atingir, até 2011, mil polos de EaD distribuídos em 522 microrregiões por todo o território brasileiro com prioridade para os cursos de formação de professores e cursos na área de Administração Pública.

Atualmente, o Sistema UAB conta com o total geral de 562 polos em funcionamento distribuídos nas cinco regiões geográficas administrativas conforme tabela a seguir:

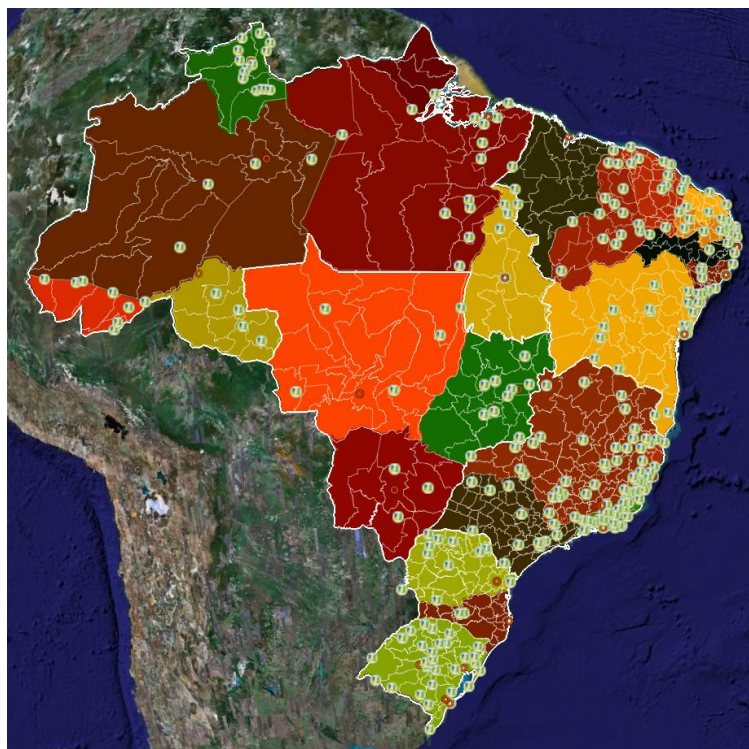
Tabela 1: Regiões e UAB

REGIÃO	TOTAL
Centro-Oeste	47
Sudeste	155
Norte	85
Nordeste	177
Sul	98
TOTAL GERAL	562

Fonte: UAB/SEED/CAPES/MEC

Podemos observar, conforme dados da TABELA 1, que o Nordeste concentra o maior número de polos do Sistema UAB, seguido pela região Sudeste, enquanto as regiões Norte e Centro-Oeste detêm uma quantidade menor de polos. Pela ideia geral da UAB, as regiões mais afastadas das capitais e centros econômicos do país deveriam concentrar-se em EaD, entretanto, isso não ocorre. Nas duas regiões mais carentes de sistema universitário, também é escassa a oferta de EaD, enquanto na região Sudeste, por exemplo, onde, historicamente, temos a concentração de Universidades, temos, novamente a centralização do ensino. Chama-nos atenção o fato da liderança da região Nordeste, com 177 polos, todavia, não temos dados suficientes para compreender a sistemática de escolha da concentração de polos.

Figura 1: Atuação da UAB no Brasil.

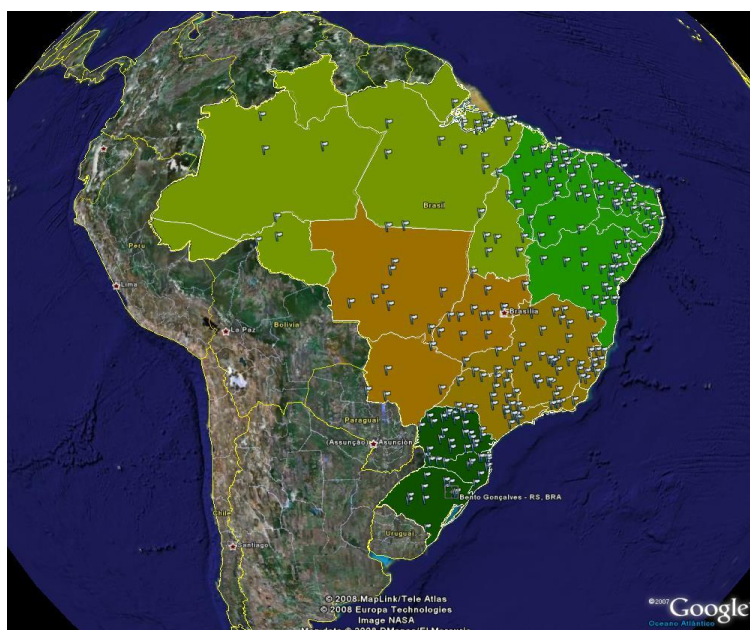


Fonte: *Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância - SEED/MEC*

I Edital SEED – MEC 2005-2006

291 polos em funcionamento; 49 IES; 151 cursos; 40.000 Vagas

Figura 2: Atuação da UAB no Brasil – POLOS UAB 2



Fonte: *Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância - SEED/MEC*

II Edital SEED – MEC 2006-2007-2008

271 polos seleccionados; 40.000 vagas; POLOS UAB2 (a partir de agosto de 2008)

É nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) da esfera Federal e Estadual que ocorrem as ações no processo de expansão do ensino superior a distância via UAB. Com as imagens anteriores, podemos perceber a abrangência da EaD no Sistema UAB atuando no país e apostar no processo de expansão dessa oferta a ser duplicada até 2011, uma vez que a análise dos anos demonstra que, a cada ano, o crescimento da EaD é acentuadamente expressivo.

Se a EaD pode ser, em alguma medida, utilizada com proveito no enriquecimento dos cursos de formação de professores, não podemos deixar de levar em conta que se trata de uma educação de segunda categoria, destinada aos pobres. A expansão da EaD pode tornar-se um recurso para a certificação sem a formação efetiva. A EaD indicada para solucionar a escassez de professores pode vir a destruir o ensino público, travestido de democratização do acesso ao ensino. Contribui para o aligeiramento da educação e destruição do trabalho docente.

Destarte a institucionalização da EaD no sistema de educação formal brasileiro desde a LDB de 1996, essa modalidade vem ocupando um espaço cada vez maior na educação superior. De 7 para 115 instituições de ensino superior que ofertam cursos de graduação em EaD entre os anos de 2000 e 2008, percebemos a maior atenção pelo Estado e pela iniciativa privada em esforços voltados para essa modalidade.

Até a aprovação da LDB/1996, a EaD ocupava no ensino superior uma posição secundária. Analisando, detidamente, a questão, percebe-se que a LDB, apenas, indica a possibilidade da oferta da EaD. Com o Regulamento Geral da EaD, na década seguinte, precisamente, em dezembro de 2005, tivemos os primeiros detalhamentos das normas de credenciamento, supervisão e avaliação dessa modalidade, além de sucessivas portarias. Nesse movimento, não podemos esquecer o papel do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio, que propõem a EaD como uma missão privilegiada no artifício de mercantilização do ensino superior, um verdadeiro cumprimento de agendas atendendo a todas as recomendações dos organismos multilaterais.

Traçando três momentos da legalização da EaD, podemos indicar: 1º) Institucionalização – Artigo 80 da Lei 9.394/1996 (LDB) e Decreto 5.622/2005 (Regulamenta a EAD); 2º) Expansão – Lei 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação – PNE), Portaria 2.253/2001 e Portaria 4.059/2004 (Oferta de 20% de EAD), e Lei 11.096/2005 (PROUNI); e 3º) Regulação e Avaliação – Decreto 2.494/1998 (Revogado pelo Decreto 5.622/2005), Lei 10.861/2004 (Avaliação SINAES) e Decreto 5.622/2005.

O Art. 6º do Decreto nº 5.800/2006 diz que: “As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, (...)”.

A UAB, enquanto programa do Ministério da Educação, tem como prioridade a formação e capacitação inicial e continuada de professores para a Educação Básica na modalidade de Ensino a Distância (EaD). Está vinculado à Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC.

Seu objetivo é de estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior. Esse sistema é formado por instituições públicas, as quais se comprometem a levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros. Tendo como meta o aprimoramento da educação a distância, o sistema UAB propõe-se a ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior.

Para atingir suas metas ambiciosas, o sistema tem como base (retire) parcerias entre União, Estados e Municípios.

A oferta de cursos a distância na UAB requer um processo de inscrição e aprovação de propostas por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas com interesse em participar da demanda e inscrição de municípios interessados. A IES ou município deve apresentar a lista dos cursos superiores pretendidos, com o número de vagas assim como a proposta de criação de polos regionais com infraestrutura física, logística e recursos humanos necessários para realização dos cursos.

A diferença entre uma IES que oferece um curso superior a distância de uma IES vinculada à UAB é que, nessa última, ela atende a municípios que também tenham se inscrito nesse projeto. O primeiro edital foi lançado em 2005, e suas vagas abertas em 2007.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo MEC no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior sob cinco eixos fundamentais:

- 1 - Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- 2 - Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- 3 - A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
- 4 - As contribuições para a investigação em educação

superior a distância no país; e 5 - O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância”¹⁵.

O Sistema UAB não cria uma nova instituição de ensino, articula as instituições existentes, buscando levar ensino superior público aos municípios brasileiros cuja oferta de cursos não atende a todos os cidadãos, isto é, a todos os municípios brasileiros. Os cursos oferecidos no Sistema UAB são ofertados por instituições públicas de ensino superior, neste contexto, são gratuitos. Entretanto, as instituições gozam de autonomia para cobrar taxas de matrículas.

Como a UAB não cria uma nova IESP, apenas aproveita estruturas já existentes, temos uma universidade sem universidade, isto é, são os municípios que assumem o papel de assegurar estrutura física e equipamentos necessários para o funcionamento dos polos da UAB. Segundo a LDB 9394/96, a responsabilidade pelo ensino superior é da união, no caso da UAB, esta responsabilidade é, de certa forma, repassada para os municípios, ou seja, temos um processo de municipalização do ensino superior.

Para a execução da UAB, são instalados polos que são unidades responsáveis no Sistema da UAB em oferecer espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região. Sua responsabilidade é manter as instalações físicas necessárias para apoiar alunos em questões de tecnologia, de laboratório entre outros.

Na execução da UAB, diversos profissionais são envolvidos na Instituição executora, entre eles temos: Coordenador UAB na IES e Coordenador Suplente; Tutor a Distância; Professores; Coordenador de Polo; Aluno; Tutor Presencial; Professor Pesquisador e Professor Conteudista. A seguir, em síntese, uma breve descrição das atividades desenvolvidas por cada um¹⁶ das funções inerentes a organização da UAB.

Quadro 5: Cargo / Função e Atividades da UAB

CARGO/FUNÇÃO	ATIVIDADES
Coordenador UAB na IES e Coordenador suplente	Desenvolvem atividades administrativas, coordenam os cursos ofertados pela IES e gerenciam contatos entre MEC e Polos associados.
Tutor a distância	Estabelece contato com alunos para apoio aos estudos. Os tutores no Sistema UAB são bolsistas e atendem aos requisitos exigidos na LEI nº 11.273, e

¹⁵ Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111:sobre-a-uab—apresentacao&catid=25:artigos-uab&Itemid=27> Acesso em: 15/12/09, 10:25.

¹⁶ Maiores detalhes ver em: Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/uabimagens/mapauab_etapas_visaoexterna.jpg> Acesso em: <15/12/2009, 10:53>

	selecionados pelo coordenador UAB de uma instituição participante do sistema.
Professores	Realiza aulas, disponibiliza em espaço virtual e ministra aulas. Faz visitas aos polos em períodos de aulas presenciais, quando necessário.
Coordenador de polo	Coordena a oferta do curso superior em seu polo , a manutenção das instalações para atender a seus alunos e estabelece contato entre coordenadores UAB nas IES e MEC.
Alunos	Recebem os cursos a distância por meio de tecnologia informatizada e utilizam o polo de apoio presencial para realizarem seus estudos, pesquisas e assistirem às aulas presenciais previstas no currículo.
Tutor presencial	Estabelece contato com alunos para apoio aos estudos <i>in-loco</i> .
Professor Pesquisador	Realiza pesquisas voltadas às práticas de educação a distância com o enfoque da Universidade Aberta do Brasil.
Professor Conteudista	Realizam atividade de apoio ao professor na criação de conteúdos.
Coordenador do Curso	Realizam atividades administrativas do curso

Fonte: UAB/CAPES

Como vimos no quadro 4, anterior, os nove cargos/funções distribuídas no Sistema UAB proporcionam uma intensa especialização das funções, separando aqueles que pensam dos que executam, ou, dito de outra forma, a cabeça das mãos, fragilizando as atividades docentes. Todos esses cargos/funções são remunerados por intermédio de bolsas.

A Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Os valores das bolsas variam entre R\$ 100,00 (cem reais) mensais e R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais, conforme o caso específico:

“Art. 2o As bolsas previstas no art. 1o desta Lei serão concedidas:

I - até o valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, para participantes de cursos ou programas de formação inicial e continuada;

II - até o valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício de tutoria voltada à aprendizagem dos professores matriculados nos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, exigida formação mínima em nível médio e experiência de 1 (um) ano no magistério;

III - até o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício das funções de formadores, preparadores e supervisores dos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, inclusive apoio à aprendizagem e acompanhamento pedagógico sistemático das atividades de alunos e tutores, exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado; e (Redação dada pela Lei no 11.502, de 2007)

IV - até o valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais, para participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica, exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior

Destacamos que alunos de programas de pós-graduação podem atuar como tutores na UAB e acumular bolsa conforme a Portaria Conjunta CAPES/CNPq/nº 01, de 12 de dezembro de 2007, que resolve:

Art. 1o Os bolsistas da CAPES e do CNPq, matriculados em programas de pós-graduação no país, selecionados para atuar nas instituições públicas de ensino superior como tutores da Universidade Aberta do Brasil - UAB, de que trata o Decreto no 5.800, de 8 de junho de 2006, nos termos da Lei no 11.502 de 11 de julho de 2007, terão as respectivas bolsas de estudo preservadas pelas duas agências, pelo prazo da sua duração regular. § 1o A autorização para atuar como tutor nas condições deste artigo deverá ser formulada pela coordenação do curso ou programa de pós-graduação em que o bolsista estiver matriculado, com a devida anuência de seu orientador.

§ 2o A presente autorização não exime o bolsista de cumprir com suas obrigações, inclusive quanto ao prazo de validade da bolsa, junto ao curso de pós-graduação e à agência de fomento concedente da bolsa.

Outro destaque da UAB é que em sua execução a figura do tutor ocupa função que seria exercida por docentes em uma IESP convencional. O tutor, hoje, percebe R\$ 600,00 por mês para assumir turmas de EAD com recursos oriundos da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), menos de 10% dos vencimentos de professores permanentes. Só para termos um parâmetro do que isso expressa, os vencimentos de um professor adjunto com dedicação exclusiva em uma IESP da União é de R\$ 6.722,¹⁷. Assim,

¹⁷ Professor Adjunto

Titulação Exigida: diploma de graduação e título de doutor, no mínimo.

Ingresso: Nível I da Classe de Adjunto, no regime de 40 horas semanais de trabalho com dedicação exclusiva, (40h/DE), com proibição de exercer outra atividade remunerada pública ou privada, correspondente ao Vencimento Básico + Gratificação Especial do Magistério

Superior-GEMA + Retribuição de Titulação-RT.

Professor Assistente

Titulação Exigida: diploma de graduação e título de mestre, no mínimo.

Ingresso: Nível I da Classe de Assistente, no regime de 40 horas semanais de trabalho com dedicação exclusiva,

temos, de um lado, o tutor, contratado por demanda e remunerado por meio de bolsa, sem qualquer relação trabalhista e seus respectivos direitos assegurados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ou Estatuto Único do Servido Público (Estatutário). O tutor é a materialização da precarização do papel do professor em todos os sentidos. Na UAB, temos uma Universidade sem universidade, e alunos de licenciaturas sem professores.

Nesses cinco anos de existência, o Sistema UAB não constitui uma nova instituição. Apesar da denominação de Universidade, não podemos encontrá-la em nenhuma rua, logradouro, pois a mesma não tem endereço, trata-se de um consórcio, de uma rede nacional composta por diversas Universidades Públicas que articuladas executam suas ações na formação inicial e continuada em polos distribuídos em diversos municípios brasileiros.

Em agosto de 2009, o Sistema UAB contava com 636 polos distribuídos entre 74 IES, entre elas Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais de Educação, atendendo a um universo de 165 mil alunos.

As aulas do Sistema UAB ocorrem em polos disponibilizados pelos municípios que aderiram ao Sistema. O Ensino-Aprendizagem conta com um Sistema de tutoria presencial nos respectivos polos e com a tutoria a distância. A remuneração do pessoal envolvido é feito por intermédio de bolsas, dispensando concurso público, convocação, nomeação, posse e qualquer vínculo com as Instituições promotoras dos cursos.

Com a inserção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no processo da UAB, atuando na formação de professores para o magistério da educação básica, conforme a Lei. 11.502/2007.

O Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em 2009, seguindo a onda do Sistema UAB, assim como o PDE (2007) e PNE, somam

percebendo remuneração de R\$ 4.442,60 (quatro mil, quatrocentos e quarenta e dois reais e sessenta centavos) com proibição de exercer outra atividade remunerada pública ou privada, correspondente ao Vencimento Básico + Gratificação Especial do Magistério Superior-GEMA + Retribuição de Titulação-RT..
Professor Auxiliar
Titulação Exigida: diploma de graduação, no mínimo.
Ingresso: Nível I da Classe de Auxiliar, no regime de 40 horas semanais de trabalho com dedicação exclusiva, percebendo remuneração de R\$ 2.757,64 (dois mil, setecentos e cinquenta e sete reais e sessenta e quatro centavos) com proibição de exercer outra atividade remunerada pública ou privada, correspondente ao Vencimento Básico + Gratificação Especial do Magistério Superior-GEMA + Retribuição de Titulação-RT. (<http://www.srh.ufc.br/editais/edital1412010.pdf>) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-EDITAL Nº 141/2010-CONCURSO PÚBLICO PARA PROFESSOR ADJUNTO-CAMPUS DA UFC EM FORTALEZA). 25/5/2010

esforços na consolidação da EaD como estratégia de expansão para a formação de professores.

A EaD constitui, hoje, em última análise, a principal estratégia de expansão do ensino superior, com destaque para a formação de professores. A qualidade da formação nos cursos de EaD para diplomarem docentes que atuarão na educação básica presencial serão melhores analisadas em estudos posteriores.

Se, por muito tempo, a EaD tem ganhado rejeição de adeptos por considerarem a mesma como uma forma “inferior” de ensino-aprendizagem, hoje, com intensa regulamentação, não podemos atribuir o mesmo adjetivo sem consequências penais. Isto é, está consolidada a equivalência de estudos presenciais com a EaD sem ser (?) vetada a discriminação do último ou do primeiro.

O Sistema UAB ocorre em parceria com os municípios que disponibilizam polos presenciais com instalações físicas mínimas necessárias e equipamentos para execução das ações dos cursos em EaD, registrando um processo de municipalização do ensino superior.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (2009), articulado com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, pretende formar, no próximo quinquênio, 330 mil professores que ainda não são graduados e atuam na educação básica, pois, segundo o Educacenso de 2007, aproximadamente, 600 mil professores que atuam na educação pública básica não possuem graduação ou licenciatura específica para as disciplinas que lecionam.

No referido Plano, os cursos de Formação de Professores podem ser ofertados na modalidade EaD ou presencial, destacando a atuação do Sistema UAB que hoje faz parte da Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES em parceria com a SEED. O Sistema UAB, ao completar seus cinco anos, não permite, ainda, uma análise mais aprofundada por não apresentar elementos suficientes para a mesma.

Ademais, temos no Sistema UAB uma universidade sem uma nova universidade, uma universidade sem *campi*, estruturada em polos interiorados nos quais muitos de seus alunos nunca conhecerão a estrutura de uma universidade presencial.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, colabora com a consolidação do Sistema UAB, incorporando seguramente os programas do MEC no Governo Lula. Além de um Plano, o PDE constitui-se como uma agenda de metas a serem executadas

por diversos agentes relacionados pelos programas postos pela União que investem em modelos de formação com o uso da EaD em oposição ao modelo presencial.

Enquanto o PNE determina prover, até 2011, a oferta da educação superior para, pelo menos, 30% da população entre a faixa etária de 18 a 24 anos, o PDE legitima esforços para que essa meta seja atingida com o uso intensivo da EaD.

No cumprimento do PNE e PDE, o Sistema UAB é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela CAPES, que passou a assumir a política nacional de formação de professores com assessoria da SEED do MEC. São nas Universidades Federais, Universidades Estaduais e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que a UAB é consolidada.

Sabemos que o PNE/2001 foi construído no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na trilha das propostas da LDB/1996. O diagnóstico do acesso ao ensino superior no Brasil, demonstrando a histórica desigualdade de acesso e permanência na escola, tem já no PNE a EaD como proposta para a expansão da oferta do ensino superior. Assim, a constituição da UAB teve um longo processo histórico de origem até sua consolidação no Governo Luis Inácio Lula da Silva.

Percebe-se uma verdadeira continuidade na lógica da mercantilização do ensino com a expansão do ensino superior privado e a implantação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que impulsionou a adesão das Universidades Federais à política de oferta de cursos de EaD, aligeirando a graduação e dando como prioridade a formação de professores.

A reestruturação do ensino superior brasileiro via REUNI tem na UAB a expansão do número de vagas na graduação e uma solução mais rápida e de baixo custo. Diante das ruínas das universidades públicas, surge a EaD como forma de atender à pressão da população por cursos superiores, sendo que massifica o acesso e aligeira a formação, dando uma educação minimalista, privando, inclusive, o acesso ao espaço físico presencial que constituiu a história do ensino superior até hoje.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), objetivando financiar as Instituições Privadas de Ensino Superior e o cumprimento das metas do PDE em expandir o número de alunos no ensino superior, também não abriu mão da compra de vagas nas Instituições Privadas na modalidade EaD. Esse conjunto de paradigmas está voltado para o ensino superior institucionalizando a permanência predominante da EaD.

A UAB flexibiliza, nesses últimos cinco anos, o acesso ao ensino superior público com o uso da EaD, atendendo às metas do PNE e do PDE. A formação massiva de docentes com o Sistema UAB distancia, cada vez mais, a integralização do tripé ensino-pesquisa-extensão, princípio tão caro na história da educação superior brasileira. Os egressos dos cursos ofertados pelo Sistema UAB serão diplomados, entretanto, não terão formação equivalente aos cursos presenciais? Serão necessários mais alguns anos para essa avaliação.

3.3 A mercadoria Educação a Distância no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

O PDE assume o compromisso da “Educação para Todos” com o lema: “Todos pela Educação”, que é um nítido cumprimento de agenda internacional firmado em 1990, em Jontiem - Tailândia.

Com a crise estrutural do capital, o modo de produção capitalista tem nas políticas públicas, em especial nas educacionais, a oportunidade de expansão econômica no contexto dos elevados índices de desemprego estrutural, enquanto, até bem pouco tempo, a educação atendia ao discurso da Teoria do Capital Humano (TCH) em assegurar ascensão social por intermédio dos estudos e anos dedicados à escolarização. Hoje, a palavra de ordem é a empregabilidade e o empreendedorismo. Porém, percebe-se que a educação cumpre o papel de acumulação do capital diante de intensa mercantilização do ensino como no caso do ensino superior brasileiro, majoritariamente nas mãos da iniciativa privada.

Para os Governos Federal, Estadual e Municipal, o professor ganha cada vez mais importância nos aspectos de constituir-se como principal agente do processo educativo. Por outro lado, essa importância não reflete nas condições de trabalho dos profissionais do magistério e em sua remuneração. No PDE, em linhas gerais, temos o foco do professor na necessidade de sua formação continuada, em detrimento de sua formação inicial como condição para a melhoria do ensino.

A empregabilidade, o empreendedorismo, as habilidades e as competências somam ao aprender a aprender uma nova proposta educacional que tem como alvo o indivíduo que não precisa mais dominar conteúdos e conhecimentos para exercer suas funções no mercado de trabalho, deste modo, os saberes e o saber fazer substituem toda uma geração que precisava dominar conhecimentos para desenvolver plenamente suas atividades laborais e do cotidiano.

A educação tornou-se um negócio altamente rentável, atraindo diversos investidores capitalistas. Se a educação convencional, presencial já atraía grandes somas de capital, com a EaD, surge uma nova modalidade de geração de lucros.

A EaD ocupa, hoje, um papel central em todas as políticas educacionais do Brasil. Desde a LDB nº 9.394/96, em seu Art. nº 80, que a EaD é apontada como antídoto para diversos males da educação – desde a formação de professores até a proposta de educação ao longo da vida. A EaD é a base para o mais audacioso projeto de formação de professores que o país já conheceu: O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Reforçamos que o Art. 2º do Decreto No. 5.622 de 19 de dezembro de 2005 diz que:

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, nos termos do art. 37 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

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.

Deste modo, o Decreto No. 5.622/2005 reforça o Art. 80 da LDB permitindo a EaD em todos os níveis e modalidades educacionais. Portanto, a expansão do ensino superior brasileiro público e privado, nas últimas duas décadas, com destaque na formação de professores (licenciaturas) deu-se pela modalidade de EaD.

No cenário de reformas, a CAPES passou a contar com duas novas diretorias: a) Educação Presencial da Educação Básica e b) Ensino à Distância. A UAB está inserida nessa segunda diretoria, onde a formação inicial e continuada de professores em serviço dar-se-ia, prioritariamente pela EaD.

O processo de inclusão social ou de democratização do acesso ao ensino superior para a população excluída coloca a EaD como modalidade mais rápida e econômica para atingir as metas do PDE, pois a UAB não requer a criação de novas IES ou instalação de novos *campi* reduzindo, portanto, em investimentos em infra-estrutura. O “pulo-do-gato”, ainda não está dado, ocorre, pois que esse processo de expansão de cursos de formação de

professores para educação básica, não requer, proporcionalmente, novos concursos públicos para a contratação de docentes para o magistério superior público, temos a explícita substituição de professores por tutores, intensificando o processo de precarização da formação dos professores e precarização dos professores (denominados de tutores) que tem a eliminação, por completo de qualquer relação trabalhista, percebendo, tão somente uma bolsa por suas atividades prestadas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), reforçamos, sem nenhum vínculo com a instituição executora da UAB.

A UAB no PDE assume, portanto, o papel da expansão do ensino superior, principalmente, na formação de professores. Se a UAB é um projeto ambicioso, as políticas públicas para atender os interesses do capital não param por aí, pois, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), resultado da parceria entre as Secretarias de Educação a Distância (Seed) e de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) implantam pólos de escolas técnicas profissionalizantes, hoje executados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) que também assumiram o Sistema UAB, não abrem mão dos tutores como executores dos projetos.

3.3.1 Receituário mercantilizado da educação a distância (EaD) no ensino superior brasileiro

No contexto da educação brasileira, o ensino a distância passou, a partir da década de noventa, a ser estratégico em relação às políticas públicas de Estado. Nessa direção, os programas e projetos de EaD assumiram o cotidiano educacional das escolas públicas brasileiras, cujo objetivo maior seria a qualificação dos professores.

Atualmente, como expressão máxima da EaD, como já foi dito, destacamos a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em regime consorciado, a UAB está investindo na habilitação a distância dos profissionais do magistério, se situando também como a universidade que oferece oportunidades de formação superior aos diversos grupos sociais, até então considerados excluídos desse nível educacional.

O MEC (BRASIL, 2006), em conjunto com a Secretaria da Educação a Distância, além das ações da UAB, está implementando programas de formação inicial e continuada na tentativa de qualificar os professores da sua própria rede de ensino. O processo de capacitação conta também com a habilitação ou treinamento das tecnologias da informação e comunicação a serem utilizadas no ensino convencional.

Conforme dados estatísticos informados, observamos que são inúmeras as iniciativas e atividades na área de EaD nas universidades e institutos de ensino superior público. É cada vez mais frequente e naturalizado, mesmo nas universidades públicas, a oferta de disciplinas da graduação e da pós-graduação, os cursos de formação inicial e continuada, através do espaço virtual, utilizando as TICs. Como metodologia desse processo de formação de professores, a relação entre professores e alunos é mediada em círculos virtuais, como: *chats*, e-mails, teleconferências, etc. A nosso ver, esses espaços perdem de vista qualquer possibilidade de promover uma interação coletiva voltada para emancipação do homem enquanto ser social.

A EaD constitui, segundo os seus defensores, uma metodologia de ensino adequada ao mundo contemporâneo global e corporativo, que se apresenta como sem fronteiras e, por consequência, o espaço físico não ocupa prioridade, ou seja, o lugar para ensinar torna-se um lugar secundário, em que as pessoas podem atender as suas necessidades formativas, acessando a rede a qualquer hora, em qualquer lugar, a qualquer tempo.

Outro aspecto que podemos destacar nesse receituário da EaD comercializado pelos organismos internacionais são os projetos educativos desenvolvidos através de convênios ou parceiros entre instituições públicas e privadas, daí se constatar também uma total reconfiguração das universidades, denominadas de corporativas. As estruturas de aprendizagem, nas universidades corporativas, se centram, sobretudo, em comunidades virtuais. No nosso entendimento, esse recurso apregoado como avanço na universalização do ensino superior está acentuando o processo de precarização do trabalho docente que, por sua vez, altera o processo de aprendizagem dos alunos. Há, no entanto, uma exigência na adoção dos novos paradigmas educacionais que os envolvidos na EaD entendem tudo sobre a forma tecnológica virtual. Por outro lado, pode se vislumbrar que esse processo provoca uma pobreza de transmissão de conteúdos, já que o sistema *on line ou E-learning*¹⁸ de aprendizagem eletrônica exige uma aligeiramento da forma de exposição e escrita. Os professores estão simplificando os conteúdos para que os alunos compreendam os conteúdos. Desse modo, sendo precarizado na sua condição de professor, acaba precarizando o ensino.

No chamado mundo globalizado, a Educação a Distância ganha *status* de uma necessidade imprescindível à nova geração de trabalhadores, que precisa dos instrumentos de informática para alcançar o sucesso em sociedade impulsionada pela tecnologia e em constantes mudanças. A solução da aprendizagem e-learning seria a oportunidade de

¹⁸ *E-learning* é um treinamento profissional pela *Internet*.

solucionar questões em relação ao tempo, espaço e disponibilidade, elementos indispensáveis para o processo acumulativo do capital.

Vale destacar que a demanda crescente por educação a distância impõe também uma especificação para aqueles que oferecem esse serviço a distância. Nesses termos, expande-se também toda categoria de trabalhador que prepara a EaD, desde aquele ligado diretamente à construção de computadores aos idealizadores de cursos ou programas a distância.

Na vasta literatura disponível sobre a EaD, que serve para instrumentalizar a comunidade de educadores relacionados a essa modalidade, destacamos o livro “Educação a distância: o Estado da arte”, idealizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), e lançado em Santos durante a 14ª edição do Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Organizado pelo seu presidente, o Professor Frederic Michael Litto, e pelo vice-presidente da Associação, o Professor Marcos Formiga, o livro apresenta diversos temas sobre a EaD, sendo considerado pioneiro no país devido à abrangência de áreas analisadas.

Em 2009, tal livro recebeu a terceira colocação do Prêmio Jabuti na categoria Educação, Psicologia e Psicanálise, sendo que os dois primeiros versavam sobre Psicologia/Psicanálise. É curioso destacar que esse prêmio, que está na 51ª edição, sendo promovido pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), é o prêmio literário considerado mais importante da literatura brasileira, batendo recorde de inscrições no ano de 2009. De acordo com a CBL, foram 2.573 obras inscritas, 20% a mais que em 2008, quando concorreram 2.131 publicações. Nesta edição, a organização elegeu três ganhadores – primeiro, segundo e terceiro colocados – em cada uma das 21 categorias do concurso.

Em “Educação a distância: o estado da arte”, cada capítulo foi desenvolvido por um especialista no tema. O prefácio é de autoria do Ministro da Educação, Fernando Haddad. O livro expressa o mais alto grau de desenvolvimento atingido pelas diversas abordagens da Educação a Distância no Brasil até o presente momento. Ele conta com 461 páginas, distribuídas em 61 capítulos, divididos em nove partes sobre os principais temas em EaD, esquematizadas em anexo.

Alves (2009), por sua vez, registra que o Brasil, em 2008, contava com 175 instituições credenciadas pelo Governo Federal para ministrar cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, além de mais de uma centena de instituições atuando no campo da Educação Básica, autorizadas pelos diversos Conselhos Estaduais de Educação.

Com efeito, hoje, no Brasil, o ensino superior na modalidade da EaD ganha forte apoio governamental em diversas políticas públicas, como a criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que gerencia as iniciativas da EaD nas universidades públicas, inicialmente federais, atualmente contando com a adesão de universidades estaduais. O formato das aulas e das atividades, com a instalação da UAB no país, acaba se tornando parâmetro para as outras IES que adotam a modalidade da EaD no ensino superior de graduação ou de pós-graduação. Além disso, o MEC estabelece, por meio de decretos e portarias, o que pode e o que não pode ocorrer na EaD, consolidando uma política reguladora.

No ensino de graduação, além da existência de polos próximos dos alunos, os quais devem ser dotados de infraestrutura adequada à EaD, são exigidas a tutoria a distância e a tutoria presencial, elementos-chave para a concretização da EaD no ensino superior. Assim, o tutor é uma figura cada vez mais valorizada e necessária para a viabilidade e expansão da UAB e de outras propostas privadas de EaD, como discutimos ao longo da presente tese.

Para compreender a situação da EaD no ensino superior brasileiro, precisamos recorrer às contribuições de Litto (2009), Valente (2009), Almeida (2009), Gatti (2002); Silva (2003); dentre outras fontes. A literatura revisada indica que, de modo geral, existem três modelos principais de EaD no ensino superior brasileiro: 1) Teleaula, 2) Videoaula, e 3) Internet.

No caso da Teleaula, são transmitidas uma ou duas aulas por semana para um grupo de alunos que ficam reunidos em polos. Essas aulas são ministradas ao vivo por um professor na unidade sede. Algumas perguntas feitas pelos alunos são selecionadas e respondidas pelo professor regente. Após as Teleaulas, são realizadas atividades, com pequenos grupos de alunos, tendo como base a aula dada. Elas são acompanhadas por um mediador ou supervisor, denominado de professor tutor local, tutor local ou tutor presencial.

Para complementar as Teleaulas, são indicadas tarefas a serem realizadas, durante a semana, nos períodos de “não-aulas”. O professor tutor a distância, professor online, tutor eletrônico ou, simplesmente, tutor a distância, acompanha e tira as dúvidas levantadas pelos alunos. Variando de instituição para instituição, o aluno poderá receber material impresso ou em CD para estudo, bem como orientações para as atividades.

Além das aulas transmitidas pelo professor, os alunos têm acesso a arquivos de apresentações em *PowerPoint* e indicações de vídeos no *YouTube*. Os textos para estudo

podem estar impressos em apostilas, livros ou no formato digital, como em arquivos em “PDF”, por exemplo, distribuídos em CD, DVD ou na *Web*. Somado a todos esses aspectos, as instituições disponibilizam de uma plataforma eletrônica – *site*, *sítio*, *página*, *blog* e/ou outros –, para mediação de *chats*, fóruns e enquetes, dentre outros instrumentais de interação virtual.

Na Teleaula, pode-se apelar, também, ao recurso de webconferência ou de audioconferência na orientação de grupos, através dos quais os alunos possam tirar suas dúvidas e ser orientados no cumprimento de estágio ou na elaboração de trabalho de conclusão de curso, como monografia ou memorial. Vale ressaltar que já existem IES realizando apresentação de monografia em cursos de graduação ou de pós-graduação por meio do recurso de webconferência.

Na Videoaula, a IES utiliza o recurso impresso, conhecido por audiovisual “offline”, isto é, que não acontece ao vivo. Assim, predominantemente, ocorre o modelo de Videoaula (Teleaula). O aluno a frequenta semanalmente, com a presença de um tutor na exibição de um vídeo, e realiza atividades propostas associadas ao conteúdo dado, podendo expor suas dúvidas. Pode ocorrer, também, de os alunos terem acesso às aulas via Internet ou por DVD. Ademais, os alunos devem utilizar o polo para a avaliação online. Porém, com as exigências do MEC em vigor, esse modelo não pode ocorrer com exclusividade.

Em se tratando de Internet, podemos dizer que, na modalidade da EaD, praticamente todas as IES dela usufruem. Para algumas, inclusive, a Internet tornou-se o principal recurso. Nesse modelo, o conteúdo é disponibilizado na rede mundial de computadores. No entanto, podem ser acrescentados materiais institucionais em CD e DVD, além de poder haver a entrega de material impresso para os alunos, como no modelo anterior.

As aulas e atividades ocorrem via Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), sendo que os mais utilizados são o Moodle, o Blackboard e o Teleduc. As IES privadas preferem criar o seu próprio AVA ou contratar, por meio de terceirização, empresas especialistas para administrarem a plataforma digital de aprendizagem. Como quase tudo acontece pela Internet, nesse modelo de EaD, os encontros presenciais são raros, ocorrendo, principalmente, durante as avaliações. Assim, utilizam-se os telefones fixo e móvel, além da Internet, como uma forma extra de contato entre alunos e tutores.

Esses três modelos apresentados servem para ilustrar, de um modo geral, como ocorre a EaD no ensino superior brasileiro. Sabemos, contudo, que um modelo não mais prevalece sobre o outro, pois, com a normatização do MEC quanto à EaD, pratica-se, na

verdade, a soma deles, além de se poderem acrescentar outras experiências existentes ou que venham a ser criadas.

É importante salientar que a regra geral da EaD consiste na redução de custos, independentemente do modelo adotado. Essa redução de custos se dá, principalmente, pela diminuição na contratação de professores, ou pela precarização do trabalho docente que, em todos os modelos, é largamente referida pela denominação de tutores presenciais e a distância. Esse fenômeno, como assinalamos aqui, contribui, portanto, de forma significativa para que essa precarização ocorra.

Em síntese, podemos apresentar nas tabelas abaixo as várias alterações metodológicas, políticas e estruturais da educação a distância em que o Brasil presenciou, através de terminologia, gerações tecnológicas e acontecimentos históricos.

Na tabela 1, tomando como fonte Formiga (2009), destacam-se as alterações da terminologia da educação a distância, que foram se adequando ao processo do desenvolvimento das forças produtivas, em que o capital mais ampliado impõe regras na educação da classe dos trabalhadores.

Tabela 2: Variação da Terminologia e concepções da EAD no Brasil

Terminologia mais usual	Período aproximado de domínio
Ensino por Correspondência	Desde a década de 1830, até as três primeiras décadas do Século XX.
Ensino a Distância; Educação a Distância; Educação Permanente ou Continuada	De 1930 a 1940.
Teleducação (rádio e televisão em <i>broadcasting</i>)	Início da segunda metade do Século XX.
Educação Aberta e a Distância	Final da década de 1960 (ICDE e Universidade Aberta – Open University –, do Reino Unido).
Aprendizagem a Distância; Aprendizagem Aberta e a Distância.	De 1970 a 1980.
Aprendizagem por Computador	Década de 1980.
E-learning; Aprendizagem Virtual	Década de 1990.
Aprendizagem Flexível	Virada do século XX e primeira década do século XXI.

Fonte: FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. (Capítulo 7), página 44. In: LITTO, Frederic Michael. & FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

Há divergência entre os autores quanto ao número de gerações de EaD, se são três¹⁹, quatro ou cinco. Para Moore e Kearsley (2007), a história da EaD pode ser contada em cinco gerações, tendo por base a predominância dos avanços dos recursos tecnológicos e de comunicação mais recorrentes, conforme mostra a Tabela II.

Tabela III: As Gerações da EAD e seus mecanismos de transmissão da educação

Geração	Tecnologia	Características
1ª Geração	Impressa	Estudo por correspondência com o uso de material impresso. Estudo independente.
2ª Geração	Teleducação	Uso de rádio e televisão. Aulas gravadas e distribuídas em formato de videotapes, fitas cassetes e/ou satélites.
3ª Geração	Universidade s Abertas	Universidade Aberta (Open University) do Reino Unido como modelo. Nova modalidade de organização da tecnologia e de recursos humanos, conduzindo a novas técnicas de instrução e a uma nova teorização da educação. Uso de guias de estudo impressos e orientação por correspondência, transmissão via rádio e televisão, audiotapes, conferências por telefone e biblioteca local. Orientação de alunos e discussões em grupo.
4ª Geração	Teleconferên cia	Uso de redes por satélite com áudio, vídeo e computador em tempo real. Utilizada, principalmente, em treinamento corporativo.
5ª Geração	Internet/Web	Uso de classes virtuais on-line com base na internet e na aprendizagem colaborativa. Textos, hipertextos, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação.

Fonte: Adaptado de MOORE, Michael G. e KEARSLEY, Greg. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

O que percebemos na tabela anterior é que as sucessivas gerações da EaD estão associadas aos avanços tecnológicos e a sua popularização. Com a expansão da internet após intenso processo de privatização das empresas de telecomunicações no Brasil, tivemos a elevação das tarifas cobradas pelos serviços. No mercado da educação, tivemos o uso mais sistemático de sistemas de comunicação *on-line* ou *ao vivo*, aproximando o aluno dos seus professores virtuais. Outrossim, as privatizações dos serviços de eletrificação e telecomunicações no período áureo do neoliberalismo no Brasil serviu aos interesses plenos do capital na mercantilização da educação.

¹⁹ Portugal (2004, p. 9) resume o processo de transformação sofrido pela Educação a Distância desde meados do século XIX. O autor considera quatro gerações de tecnologias: a primeira, desenvolvida a partir de 1840, teve por base o texto escrito; a segunda surgiu a partir de 1950, utilizando o rádio e a televisão; a terceira, que teve lugar entre os anos 1960 e 1970, marca a incorporação das novas tecnologias, propiciando o surgimento de multimeios; e a quarta passa a utilizar o computador como ferramenta de comunicação, fazendo da Internet o maior meio de ligação e de interação entre as pessoas.

Com o intuito de expor uma síntese do processo histórico da EaD no Brasil, do início do século XX até o presente momento, organizamos a tabela a seguir sintetizando as informações desenvolvidas até aqui, acrescentando alguns dados desenvolvidos por Maia & Mattar (2007).

Tabela IV: Cronologia da EaD no Brasil

Ano	Acontecimento Histórico
1904	Instalação das Escolas Internacionais via correspondência no Brasil.
1923	Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que oferecia cursos por rádio.
1936	Doação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Saúde.
1937	Criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.
1939	Instituto Rádio Técnico Monitor, cuja sistemática consistia na oferta de cursos profissionalizantes a distância.
1941	Instituto Universal Brasileiro, cuja sistemática consistia na oferta de cursos profissionalizantes.
1943	A Voz da Profecia, que transmitia séries bíblicas por rádio.
1947	Oferta de Curso Radiofônico pela Universidade do Ar, fundada pelo SESC e SENAC.
1959	Início das escolas radiofônicas em Natal, RN.
1961	Surgimento do Movimento de Base (MEB), considerado o marco da EaD não formal, em que se destaca o uso do rádio para a democratização do acesso à educação a partir do letramento de jovens e adultos.
1962	Oferecimento de cursos de eletrônica a distância pela escola de origem americana <i>Occidental School</i> .
1965	Início dos trabalhos da Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão pelo poder público; Criação das TVs educativas pelo poder.
1967	Criação do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), oferecendo cursos por correspondência na área da administração pública; A Fundação Padre Landell de Moura criou o núcleo de EaD para ofertar cursos via correspondência e rádio; Surgimento do Projeto Saci, pelo INPE, com o objetivo de criar um sistema nacional de telecomunicações com o uso de satélite, permanecendo vigente até 1976.
1970	Criação do Projeto Minerva, que irradiava os cursos de Capacitação e de Madureza Ginasiais, produzidos pela FEPLAM e pela Fundação Padre Anchieta.
1971	A Associação Brasileira de Teleducação (ABT) organizava, desde 1969, os Seminários Brasileiros de Teleducação, tornando-se pioneira em cursos a distância, por meio da capacitação dos professores por correspondência.
1972	Criação do Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL).
1973	O Projeto Minerva passa a produzir o Curso Supletivo de 1º Grau, em sua segunda fase, envolvendo o MEC, o PRONTEL, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) e secretarias de Educação.
1977	Criação do Telecurso Primeiro Grau, pela Fundação Roberto Marinho, envolvendo cursos supletivos a distância.
1978	Criação do Telecurso Segundo Grau, pela Fundação Roberto Marinho, envolvendo cursos supletivos a distância.
1979	Fundação do Centro Brasileiro de Televisão Educativa do MEC; Surgimento do Projeto Conquista como telenovela, para as últimas séries do primeiro grau; Início da utilização dos programas de alfabetização por TV, com o MOBREAL (REVER), em recepção organizada, controlada ou livre, abrangendo todas as capitais dos Estados do Brasil.
1981	Oferta de Ensino Fundamental e Médio pelo Centro Internacional de Estudos Regulares do

	Colégio Anglo-Americano para famílias temporariamente no exterior e que permaneciam no sistema educacional brasileiro.
1989	Criação da Rede Nacional de Pesquisa (RNP).
1990	Uso intensivo de teleconferências em programas de capacitação a distância.
1991	Criação do Programa um Salto para o Futuro, voltado para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental.
1992	O Núcleo de Educação a Distância do Instituto de Educação da UFMT, em parceria com a UNEMAT e com a Secretaria de Estado de Educação, mediante apoio da Télé-Université du Québec, no Canadá, criam o projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica, da 1ª à 4ª série do 1º grau.
1994	Início da oferta de cursos superiores a distância por mídia impressa.
1995	Criação do Programa TV Escola, pela SEED/MEC; Disseminação da Internet nas IES via RNP; Fundação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED); Criação do primeiro curso superior na modalidade da EaD no Brasil – curso de Pedagogia da UFMT.
1996	Criação da LDB 9.394/1996, que institui a EaD; Criação da Secretaria de Educação a Distância.
1997	Criação do Programa Nacional de Informática na Educação Básica (PROINFO).
1998	Criação das portarias que normatizam a EaD.
1999	Criação de redes públicas e privadas para cooperação em tecnologia e metodologia para uso NTCI na EaD; Credenciamento oficial das instituições universitárias para atuarem na Educação a Distância.
2000	Fundação do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.
2002	Criação da Comissão Assessora Especial em Educação a Distância pelo MEC.
2004	Criação da portaria que regulamenta a carga horária dos cursos superiores semipresenciais.
2005	Criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).
2006	Realização do Congresso do ICDE no Rio de Janeiro.

Fonte: Elaboração nossa com acréscimo de informações disponíveis em MAIA, Carmem; MATTAR, João. ABC da EAD: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. (p. 32-33)

Conforme quadro acima exposto, cronologicamente a educação a distância, já tem um século de existência, porém, perceberemos que, nos anos 1990, ocorre uma inflexão na sua concepção metodológica e no alcance ao público alvo. Com advento da tecnologia informatizada e a exigência dos organismos internacionais no cumprimento das metas predefinidas em fóruns e congressos mundiais de educação para democratização do ensino básico, foram impostos aos países membros da Unesco grandes reformas educacionais, em que definiam como uma das principais diretrizes a capacitação de professores para cumprimento de tal meta, sob pena desses ficarem fora do chamado mundo globalizado.

Segundo Leher (2010)²⁰, a ampliação da oferta de educação a distância constitui a principal estratégia de democratização ao ensino superior, defendida em meta pelo Plano Nacional de Educação. Todavia, segundo o referido autor, esta política de EaD não está em

²⁰ Roberto Leher. Disponível em: [http://www.adunesp.org.br/reformas/universitaria/Roberto%20Leher - Interministerial.htm](http://www.adunesp.org.br/reformas/universitaria/Roberto%20Leher%20Interministerial.htm). Acesso em: 6 de ago. 2010.

contradição com o conteúdo privatista operacionalizado pela autonomia e em parceria com o Estado. Nesse propósito, a expansão da oferta da educação dar-se-ia pela tríplice combinação de aumento da carga didática dos docentes, aumento do número de estudantes por classe e, principalmente, pela educação a distância (EaD). Leher acrescenta ainda que as orientações do Banco Mundial atuam de forma imperativa, promovendo a EAD como instrumento ideal de massificação da educação e principal elemento constituinte da cidadania e do desenvolvimento social.

Na contramão de atender aos interesses de uma educação emancipatória, Lima (2009)²¹ afirma que as instituições de ensino superior (IES) privadas articulam as IES públicas, intensificando, sobremaneira, a massificação e a mercantilização da educação, através da promoção de cursos a distância e certificação em larga escala, sem o cuidado com a qualidade e a capacitação dos envolvidos nessa modalidade. Nesse propósito, de acordo com a referida autora, o ‘serviço educacional a distancia’ se apoia em professores não professores, reconfigurados em tutores.

21 Kátia Lima. Ensino a distância, organismos internacionais e mercantilização da educação superior Disponível em: Revista PUC Viva 35, Ensino a Distância, agosto de 2009 .<http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/79-33-ensino-a-distancia-agosto-de-2009> – ensino a distancia organismos internacionais e mercantilizacao da educacao superior. Acesso em: 3 de ago. 2010

CAPÍTULO IV

4 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTANCIA E AS NOVAS RECONFIGURAÇÕES DAS ATIVIDADES DE PROFESSOR - NÃO PROFESSOR

Neste capítulo tratamos das principais características dos professores/tutores presenciais e professores/tutores a distância no Ceará, analisando nessa pesquisa as quatro Instituições escolhidas (UFC, IFCE, UECE e FDR), em que focalizamos o critério de atuação em todo o Estado do Ceará e as publicações de editais públicos para processos seletivos na admissão de professores/tutores para cada uma destas Instituições. Nessa direção revisitamos a análise de estudos elaborados em relação à precarização do docente e seu desdobrando no desempenho das funções docentes exercidas agora por não professores, mas por professores/tutores.

4.1 A precarização do trabalho docente e a nova configuração da figura do professores/tutor como professor

A precariedade das condições de trabalho dos profissionais em educação é uma realidade em todos os níveis de ensino no Brasil. Em relação ao trabalho docente na universidade, podemos denunciar, em largas linhas, que a precariedade se apresenta pela falta de verbas para financiamento dos projetos de pesquisas dos professores/pesquisadores, mas, sobretudo, pelos limites impostos no cotidiano da sala de aula. Na maioria das faculdades brasileiras, as condições de trabalho são ruins, as salas são desconfortáveis e não há recursos tecnológicos suficientes, além do que a lógica do aligeiramento do ensino de graduação perpassa nas atividades do professor.

Dentro de uma lógica gerencial de administrar o setor da educação no atual momento do capital em crise estrutural, a universidade assume a concepção produtivista empresarial, em que os professores são praticamente obrigados a focar suas atividades na produção científica, reduzindo a questão da qualidade do ensino e da produção de novos conhecimentos.

Ao docente universitário está sendo atribuída uma imensa carga de trabalho provocada pelo acúmulo de vários fatores, desde a diminuição do tempo para mestrados e doutorandos, em que os professores precisam agilizar as orientações, até a cobrança pela quantidade de publicações e de participação em colóquios e congressos, em que constitui o

principal critério de avaliação pelo CNPq e CAPES. Outrossim, o docente, com uma sobrecarga de trabalho, precisa se desdobrar em atividades burocráticas, destinando boa parte do seu trabalho à fabricação de projetos, relatórios e comissões.

Longe de apresentar toda a realidade vivida pelos docentes nas universidades públicas brasileiras, esses aspectos refletem a precarização do trabalho docente, que tende alcançar maiores proporções, levando-os, como alguns estudos denunciam, a problemas sérios de saúde, como também contribui para a redução da qualidade do ensino brasileiro.

Existe no Brasil uma nova modalidade de exploração do trabalho intelectual, o professor substituto ou terceirizado. O modelo de contratação dos professores é mediante contratos temporários relacionados, a princípio, a uma carência, em decorrência de uma liberação de o professor titular para doutoramento; no entanto, sabemos que a terceirização dos professores é uma forma de o Estado escapar da contratação de professores efetivos.

O impacto pedagógico na universidade é revelador, os professores situados nesse processo de rotatividade se sentem desvalorizados no espaço de pesquisa e reconhecimento da universidade, assumindo, geralmente, com carga horária elevada, restringindo as suas atividades ao trefismo de ensinar aulas a alunos interessados apenas em concluir o terceiro grau.

Centrado em um modelo de educação que prioriza a gestão de projetos e ações afirmativas, a universidade brasileira também tem sido um *locus* de convivência da exploração da força de trabalho intelectual precarizada, em que compromete, sobremaneira, a formação intelectual das novas gerações. Os professores deveriam se situar no topo da valorização profissional, não apenas no que se refere à melhora de salários e planos de carreira dignos, mas, sobretudo das condições de trabalho, haja vista que eles são os responsáveis diretos pela construção de uma formação humana e emancipada capaz de superar a atual condição de submissão do capital.

Segundo Capela, Cavalcanti e Moura (2010) existem, aproximadamente, 88% dos jovens brasileiros com idade entre 18 e 24 anos que permanecem fora da educação superior. Entretanto, essa reduzida quantidade de universitários não significa que ocorra uma qualidade no ensino superior no Brasil. Baseado nos aspectos definidos por Bosi (2007, p. 1503), os referidos autores afirmam que ocorre uma progressiva precarização do trabalho docente na universidade, situada dentro dessas facetas: (a) o crescimento da força de trabalho docente ocorrido, principalmente no setor privado e em novas universidades estaduais, em que as

condições de trabalho e de contrato existentes geralmente são precárias; (b) a mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES públicas; e (c) a adoção de critérios exclusivamente quantitativos para a avaliação da produção do trabalho docente e suas consequências.

Verifica-se uma “instabilização” e uma precarização dos laços empregatícios, com o aumento do desemprego prolongado e da flexibilidade no uso da mão-de-obra. Esse movimento de instabilização mostra-se mundializado, enquanto o segundo movimento, “precarização”, resultado do primeiro, no sentido de que a emergência do novo modelo produtivo, *a especialização flexível*, funda-se sobre a flexibilidade máxima dos processos, da tecnologia, do emprego.²²

Percebe-se com isso que existe íntima relação entre a precarização, o (des)emprego, a flexibilidade e a tecnologia. Sendo a última usada exaustivamente para intensificar, ainda mais, a exploração da força de trabalho em escala mundial.

A principal diferença entre o atual impacto das inovações tecnológicas no tecido social e o das décadas anteriores é que os setores expulsos do sistema produtivo não são os mesmos que estão sendo incorporados pelo novo modelo. Sujeitos integrados tornam-se vulneráveis, particularmente em decorrência da precarização das relações de trabalho. (XXXX, III, p.137)²³

Para Coggiola (1998), a articulação das empresas dos países centrais, principalmente IBM, Microsoft, as empresas da mídia, como Time-Warner e os organismos internacionais, num mercado que envolve quatro milhões de professores, oitenta milhões de alunos e trezentos e vinte mil estabelecimentos escolares, constitui uma das principais estratégias para viabilizar o processo da utilização da educação à distância, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais parceiras de universidades norte-americanas e europeias²⁴.

As reformas da educação superior via EaD são importantes estratégias para a abertura do “mercado educacional” brasileiro aos empresários norte-americanos e europeus, objetivando adequar o ensino superior à lógica do capital e criando as bases para a implantação da tarefa política de desmontar a educação superior brasileira.

4.2 Professor/tutor: a materialização da precarização do trabalho do professor

Para a APUFPR (2008)²⁵, o processo de mercantilização da educação superior no Brasil está situado em três aspectos principais que caracterizam a precarização do trabalho

²² Disponível em: < <http://www.neim.ufba.br/site/arquivos/file/feminismociencia.pdf> >

²³ Disponível em: < <http://www.neim.ufba.br/site/arquivos/file/feminismociencia.pdf> >

²⁴ COGGIOLA, O . A crise universitária no Brasil. In *Revista da ADUSP*. Associação dos Docentes da USP. SP: Setembro de 1998.

²⁵ Disponível em: http://www.apufpr.org.br/boletim_impreso/boletim_08.pdf

docente: primeiro, o crescimento da força de trabalho docente ocorrido principalmente no setor privado e em novas universidades estaduais, onde as condições de trabalho e de contrato existentes geralmente são precárias; segundo, a mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES públicas; e, por fim, a adoção de critérios exclusivamente quantitativistas para a avaliação da produção do trabalho docente e suas consequências.

Sampaio & Marin (2004) analisam dados sobre a precária situação do trabalho docente e suas consequências sobre as práticas curriculares. Consideram que problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e rodeiam as situações de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de manutenção do atendimento escolar e da organização do ensino, assim como a definição do norte e de abarcamento do ensino.

O atual currículo prescrito, portanto, explica-se no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional. Sua importância não pode ser superestimada, mas está claramente afirmada na forma como se impõem os parâmetros curriculares nacionais, articuladamente às avaliações externas, que classificam as escolas e as obrigam a redirecionar seu trabalho pedagógico (SAMPAIO & MARIN, 2004)²⁶. Fazendo as devidas articulações das reformas curriculares, inclusive, nas matrizes dos cursos de graduação no Brasil, percebe-se que os ajustes dos cursos superiores atendem, rigorosamente, às recomendações internacionais e tornam-se férteis no processo de oferta de cursos na modalidade EaD.

Os limites da EaD não são determinados por valores ou concepções didático-pedagógicas, mas pelo perfil econômico e social da população que é atendida por essa modalidade. Os custos da modalidade presencial de educação são reduzidos com a implementação do ensino a distância, já que os professores são substituídos pelos professores/tutores e as salas “virtuais” não exigem construção de paredes e tetos, podendo atender a centenas ou milhares de estudantes ao mesmo tempo.

O capitalismo promove a concorrência para um mercado de trabalho cada vez mais saturado. O ensino expressa a realidade estrutural e conjuntural da economia. Com diploma presencial ou virtual, os estudantes e trabalhadores sempre serão vítimas da ordem capitalista. Os responsáveis por aligeirar os cursos, flexibilizá-los, mercantilizá-los, afastá-los da produção social e deformá-los ao ponto de não guardarem sombra do conhecimento científico politécnico são a burguesia, seu

²⁶ *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004 1209 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Estado e os tecnocratas a soldo. Mas por trás e por baixo dessa força social está o sistema capitalista esgotado²⁷.

O EaD é tido como eixo universalizador da educação, no interior da contrarreforma (Leher, 2004) do governo Lula, e demonstra seu caráter capitalizado ao transpor a educação da esfera dos direitos para o setor de serviços; conduta indicada pela Organização Mundial do Comércio – OMC – para a educação brasileira. Um de seus objetivos é transferir a universidade pública para o setor público não estatal, transformando as fundações públicas em organizações sociais sem fins lucrativos, retirando do Estado a responsabilidade por este setor, afirmando a parceria público-privado. Nesta perspectiva, o acesso à educação para as classes pauperizadas é desenvolvido pelo Programa Universidade para Todos, PROUNI e o EaD.

4.3 O redimensionado do papel do professor na relação do ensino/aprendizagem da educação a distancia

Com o desemprego em massa estendido às inúmeras pessoas, tornou-se cada vez mais fácil contratar trabalhadores com contratos flexíveis, isto é, com intensa instabilidade e precarização.

Verifica-se uma “instabilização” e uma precarização dos laços empregatícios, com o aumento do desemprego prolongado e da flexibilidade no uso da mão-de-obra. Esse movimento de instabilização mostra-se mundializado, enquanto o segundo movimento, “precarização”, resulta do primeiro, no sentido de que a emergência do novo modelo produtivo, *a especialização flexível*, funda-se sobre a flexibilidade máxima dos processos, da tecnologia, do emprego.²⁸

A contratação de professores/tutores, nesse contexto, insere-se na crise estrutural do capital que impõe aos trabalhadores as condições mais duras que já conhecemos, além de descaracterizar toda a experiência histórica de formação de professores no Brasil.

Assim,

O desemprego, a vulnerabilidade e a precarização do trabalho, sua submissão à ordem do mercado geram trabalhadores excedentes, sobrantes. Emergem armadilhas de exclusão, formas de desigualdade. Em especial, no continente latino-americano, manifestam-se a agudização da situação de pobreza e o acirramento das desigualdades sociais²⁹.

²⁷ Revista PUC Viva >> 35, Ensino a Distância, agosto de 2009 >> Ensino a distância – excrescência do capitalismo Ensino a distância – excrescência do capitalismo APROPUC-SP *Erson Martins de Oliveira* <http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/79-33-ensino-a-distancia-agosto-de-2009/2424-ensino-a-distancia--excrescencia-do-capitalismo>

²⁸ Texto disponível em: < http://www.sumare.edu.br/raes/edicoes/ed03/01_precaizacao_docente-michael-marcia-johnson.pdf> extraído em: <18/10/2010 23:50:17>

²⁹ <http://www.neim.ufba.br/site/arquivos/file/feminismociencia.pdf>

A principal diferença entre o atual impacto das inovações tecnológicas no tecido social e o das décadas anteriores é que os setores expulsos do sistema produtivo não são os mesmos que estão sendo incorporados pelo novo modelo. Sujeitos integrados tornam-se vulneráveis, particularmente em decorrência da precarização das relações de trabalho, e oscilam cotidianamente para a “exclusão”, que vem se impondo pouco a pouco.

Os estudos ressaltam que no âmbito internacional, nacional, regional e local, permanecem vários tipos de exclusão, como segregação horizontal e vertical, trabalho em condições precárias, (por exemplo, trabalho *part time*) e no setor informal (CRUZ, 1999).

Lima (2005) analisa alguns elementos políticos centrais do debate sobre a proposta do Governo Lula da Silva de utilização da educação à distância como estratégia de “democratização” do acesso às instituições públicas de ensino superior. Trata do papel das inovações tecnológicas no cenário da mundialização financeira e os eixos principais do projeto nacional de desenvolvimento elaborado pelo Governo Lula, no qual se inserem as políticas de educação e de ciência e tecnologia.

Lima (2005) considera ainda que a lógica que atravessa e constitui a proposta de ampliação do acesso à educação via educação a distância omite uma estratégia de aprofundamento do processo de privatização da educação pública brasileira, aspecto, inclusive, diretamente relacionado com as diretrizes da Organização Mundial do Comércio – OMC para a periferia do capitalismo e a implantação da Área de Livre Comércio das Américas – ALCA –, a educação como serviço.

Para Lima (2005), a configuração das técnicas está associada ao modo de produção dominante. Assim, as inovações tecnológicas se dão no quadro da sociedade capitalista e estão mergulhadas nas contradições inerentes à própria sociedade de classes. Essas inovações têm constituído exatamente o arcabouço midiático, a base material fundamental que permite o funcionamento e intensificação da mundialização financeira.

De acordo com Lima (2005), no Brasil o discurso sobre a utilização das novas tecnologias como via de “democratização” da educação atravessou o Governo neoliberal de FHC e, não somente permanece, mas se aprofundou no Governo “neoliberal requeitado” de Lula da Silva.

Conforme a autora, a educação a distância tem sido apresentada pelo Governo “neoliberal requeitado” de Lula como uma estratégia de “democratização” do acesso à

educação superior, no cenário da “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação”.

Katz (1996), analisando o processo de produção das NTIC's, no cenário do mito sobre a “sociedade da informação”, desde o seu papel nas indústrias, na utilização doméstica/entretenimento e na informatização da educação, leva em conta que o discurso que naturaliza a necessidade dessa informatização omite um duplo interesse da burguesia internacional: 1) ampliação do mercado consumidor dessas NTIC's e; 2) circulação de informações que interessem ao processo de reprodução do capital.

Portanto, pensar nos projetos de educação a distância pressupõe contextualizar os debates: a) as instituições públicas de ensino superior sem concurso público; b) os servidores públicos sem reajuste salarial; c) o corte de verbas para pesquisa e extensão; d) a pressão para que seja facilitada a parceria pública e privado nas instituições públicas de ensino; e) a compra e adaptação de tecnologia produzida nos países centrais; entre outras. As inovações tecnológicas e os projetos de educação a distância que exigem infraestrutura tecnológica sofisticada para seu funcionamento estão diretamente vinculados ao processo de privatização da educação e sua subordinação às demandas do capital. Destacamos que na região norte do Brasil, onde se carece de distribuição homogênea de oferta do ensino superior, o Sistema UAB atua mais timidamente, enquanto nas regiões Sul e Sudeste, que já alcançam uma boa oferta privada e parcialmente pública de ensino superior, encontramos em valores absolutos uma concentração de polos da UAB.

Sabemos que a EaD não pode ser apreendida como um elemento isolado. Pelo contrário, se insere num movimento mais amplo do capital em busca de novos mercados de exploração lucrativa que se expressa em acordos comerciais, sejam estes decididos nacionalmente ou mundialmente. Com o aprofundamento do processo de expansão do setor privado de educação desde o final dos anos de 1990, tivemos paralelamente a privatização das telecomunicações e empresas energéticas que investiram pesadamente na oferta de infraestrutura em algumas cidades em detrimento de outras para gerar uma pesada rede com disponibilidade de internet que alargou a possibilidade de oferta de EaD pelo país. Lima (2005) arremata constatando que:

Fica evidente, portanto, que a direção política da reforma da educação superior proposta pelo Governo Lula e a utilização da educação à distância, como estratégia de “democratização” da educação, são re-lançamentos “requeitados” das propostas privatizantes que o BM, o FMI, a OMC e o governo neoliberal de FHC apresentaram ao longo da década de 1990. Reforma da educação superior e

educação a distância são importantes estratégias para a abertura do “mercado educacional” brasileiro aos empresários norte-americanos e europeus, objetivando adequar o ensino superior à lógica do capital e criando as bases para a implantação da ALCA.

Nossos estudos até aqui, apontam a urgência de desmontar criticamente que a EaD contribui para a destruição da educação brasileira fragilizando a educação presencial com o desvio de esforços na consolidação de contratação de professores efetivos para o sistema público de ensino.

Sampaio & Marin (2004)³⁰ apresentam uma discussão sobre a precarização do trabalho escolar expressa nas práticas curriculares, situam a atuação da escola nos dias atuais e algumas práticas curriculares desenvolvidas no interior da escola. Consideram que problemas relacionados à precarização do trabalho escolar não são recentes no Brasil, mas constantes e crescentes, e rodeiam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino, processo esse sempre precário.

O atual currículo prescrito explica-se no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional obrigando o redirecionamento do trabalho pedagógico. (SAMPAIO & MARIN, 2004).

Lüdke & Boing (2004) discutem a questão da precarização do trabalho docente procurando relacionar esse tema com a situação do magistério em nosso país, hoje, levando em conta a introdução das TIC.

Barreto analisa as construções teóricas e ideológicas relativas à precarização de trabalho e formação docente, tendo em vista os discursos que sustentam as políticas em curso. Trata de diversos aspectos como: (1) as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) como elo entre “globalização” e trabalho docente; (2) o modo de inserção dessas tecnologias na chamada “sociedade da informação”; (3) a materialização discursiva de tal inserção; (4) as consequências da redução das tecnologias a estratégias de educação a distância, destacando o apartheid educacional produzido; (5) a relação-chave entre tecnologias e competências; e (6) as tendências detectadas no contexto atual: a formação baseada em competências, a ênfase nos materiais instrucionais e a desterritorialização da escola, bem como as propostas contra-hegemônicas.

³⁰ Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Oliveira (2009)³¹ afirma que

O capitalismo promove a concorrência para um mercado de trabalho cada vez mais saturado. O ensino expressa a realidade estrutural e conjuntural da economia. Com diploma presencial ou virtual, os estudantes e trabalhadores sempre serão vítimas da ordem capitalista. Os responsáveis por aligeirar os cursos, flexibilizá-los, mercantilizá-los, afastá-los da produção social e deformá-los ao ponto de não guardarem sombra do conhecimento científico politécnico são a burguesia, seu Estado e os tecnocratas a soldo. Mas por trás e por baixo dessa força social está o sistema capitalista esgotado.

Portanto, para Oliveira (2009), o ensino presencial ou EaD, no contexto do capitalismo tende a reduzir a oferta de conhecimento científico aos trabalhadores, aligeirando, flexibilizando e mercantilizando toda e qualquer oferta de educação possível. Em seguida, o autor diz que

A ampla intervenção do Estado para viabilizar o ensino a distância tem duplo objetivo: livrar-se o máximo possível dos custos do ensino público e auxiliar o máximo possível a expansão da rede privada. São dois objetivos que se combinam sob a égide da mercantilização.

Oliveira (2009) desmonta a idéia de que a EaD é um processo natural em decorrência dos avanços tecnológicos disponíveis. Indica que se trata de uma escolha para intensificar o processo intensivo de mercantilização. Longe de exercer o papel de inserir milhões que não tiveram o acesso ao ensino, constitui em uma solução para empresários e governo em reduzir despesas com educação. Oliveira (2009) relata que a EaD não vem superar os problemas da educação presencial, apenas concentrar renda, em suas palavras:

A tese de que o EaD é consequência natural das novas tecnologias de comunicação obscurece o crescimento da mercantilização. A explicação de que se trata de uma solução para a exclusão de milhões que não podem estudar expõe o cinismo dos empresários e de seus governos. E a fundamentação de que o EaD vem a modernizar o ensino e superar a velha forma presencial é de uma desfaçatez sem tamanho. Na base dessa modalidade, encontra-se o processo de mercantilização do ensino e concentração de propriedade.

A última pá de cal para Oliveira (2009), a EaD deve estar sempre associada ao processo de sepultamento da escola com o cortejo feito pela mercantilização do ensino como um todo, pois:

O ensino a distância resulta na destruição da escola. A mercantilização da educação, por si só, destrói o ensino, subtrai-lhe os traços mais elementares do conhecimento social. O EaD leva às últimas conseqüências a mercantilização. A intervenção do Estado é indispensável para impulsionar esse processo. Como vimos, não basta

³¹ <http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/79-33-ensino-a-distancia-agosto-de-2009/2424-ensino-a-distancia--excrescencia-do-capitalismo>

apenas regulamentar o EaD, é preciso que as instituições públicas criem a sua estrutura básica e lhe confirmem legitimidade. Ao se implantar a "flexibilização" do ensino na rede pública, essa modalidade é tornada em uma atividade nacional.

Limongelli (2009)³² posiciona-se em relação a EaD e ao Sistema UAB como um tipo de ensino precarizado incapaz de ofertar condições dignas de envolver ensino-pesquisa-extensão, além do abandono da luta por melhores condições de trabalho, em suas palavras:

O Ensino a Distância (EaD), diferentemente, procura se legitimar por um discurso de democratização do ensino. Já que levaria o ensino superior às regiões mais afastadas do país, por meio da UAB (Universidade Aberta do Brasil), e também para as pessoas que não podem, por falta de tempo, frequentar um curso presencial. Normalmente, as pessoas não têm tal tempo para frequentar um curso presencial, pois trabalham em um ritmo absurdo para conseguir manter sua subsistência no regime neoliberal em que vivemos. Ao invés de batalhar por salários mais justos ou condições de trabalho mais dignas, que possibilitem ao trabalhador um período de ócio para o ensino, aquele baseado em pesquisa, ensino e extensão, o Governo Federal, com seu discurso pseudo-legítimo, oferece à população um ensino precarizado, a distância e servindo o mesmo regime neoliberal de contratos de trabalho que impedem o cidadão de estudar de maneira decente e que possa emancipar o indivíduo e a sociedade.

Paiva (2009)³³ posiciona-se indicando que entre diversos problemas ocasionados com o uso da EaD, verifica-se que os estudantes desta modalidade não têm acesso à convivência universitária plena disponíveis nos cursos presenciais, gerando dois tipos distintos de estudantes: a) o presencial e; b) o virtual. Sendo que o último é penalizado antes, durante e após a sua formação.

No caso dos estudantes de cursos à distância, a situação de segregação é ainda maior. Em muitos casos, são moradores de pólos localizados em cidades sem universidade, ou não têm condições mesmo de morar fora sem a garantia de assistência estudantil. Já trabalham e, muitas vezes, já possuem filhos. Esses estudantes não terão nunca acesso à vivência universitária. Não têm acesso com a mesma facilidade a bibliotecas e laboratórios, não poderão desenvolver iniciação científica, têm menos chances de conviver com diferentes pessoas e desenvolver relações interpessoais, culturais e políticas que o ambiente de uma universidade pode oferecer. O que se vê é uma criação de estudantes segregados tanto durante o curso quanto após obter o diploma.

Tecedor (2009)³⁴ contextualiza a formação de assistentes sociais na modalidade EaD. Considera, com o apoio de Leher (2004), que o governo Lula aplica uma contrarreforma na educação, usando a EaD como eixo universalizador nesse processo, fator que transfere a

³² <http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/79-33-ensino-a-distancia-ago> Home >> Revista PUC Viva >> 35, Ensino a Distância, agosto de 2009

³³ <http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/79-33-ensino-a-distancia-agosto-de-2009/2382-ensino-a-distancia-o-desenvolvimento-da-educacao-ou-uma-nova-forma-de-segregacao-social-ao-ensino-superior>

³⁴ <http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/79-33-ensino-a-distancia-agosto-de-2009/2383-ensino-a-distancia-um-desafio-a-formacao-de-assistentes-sociais>

educação do eixo dos direitos para o de serviços, atendendo às expectativas da OMC no tratamento da educação como mercadoria. Acrescenta que a EaD, juntamente com o PROUNI são estratégias de possibilitar o acesso à educação às classes pauperizadas, além de que

Esse processo está permeando até mesmo a forma de ensino e do trabalho docente como precarização. Em um processo de redução quantitativa dos docentes, uma alteração na forma de ser do trabalho se expressa em um conhecimento generalizado e não especializado e na formação massificada por meios tecnológicos.

Pimenta (2009), assevera que o Estado, diante das políticas de essência neoliberal e de uma sociedade globalizada, assume ações focalistas e amplia a abertura da educação superior à exploração do mercado, com tendências a favorecer e expandir a sua privatização.

Lima (2009) aponta que

O desvendamento do significado político-pedagógico do ensino a distância demonstra que as políticas elaboradas e difundidas pelos organismos internacionais, importantes sujeitos políticos coletivos do capital, são constituídas por três pressupostos básicos: (a) a ampliação do acesso à educação, concebida como uma política de “inclusão social”, focalizada nos “segmentos populacionais mais pobres”; (b) a diversificação das instituições e dos cursos de ensino superior; (c) a diversificação das fontes de financiamento da educação superior.

Lima (2009) considera que os pressupostos das políticas adotadas em favor da EaD são apresentados como elementos significativos para a criação do fetiche da “democratização” e do aumento no índice de escolarização que buscam camuflar dois fenômenos que vêm ocorrendo nos países periféricos: 1) o aligeiramento da formação profissional e; 2) o processo de certificação em larga escala. Para a autora, esses fenômenos omitem o perverso processo de mercantilização da educação, transferindo para o capital lucro, além de adequar a educação ao projeto de perpetuação de seu projeto de sociabilidade.

Horodynski-Matsushigue (2009) relata que o argumento de que a EaD constitua a única saída para democratizar o acesso à educação superior, atendendo ao percentual proposto pelo PNE, não constitui dados verdadeiros, tratando-se, portanto de um mito. A autora afirma que, por princípio, é necessário investimento na educação por inteiro, em todos os níveis, com destaque na educação infantil até o Ensino Médio, que não encontram na EaD a solução de seus problemas. A autora acrescenta que

Um dos pontos mais problemáticos do EaD é exatamente a exacerbação da situação de precarização e heteronomia, já vigente no trabalho docente em muitas instituições presenciais, majoritariamente entre as privadas, que roubam do professor a possibilidade de exercer por inteiro a sua profissão e, mais grave ainda, roubam dos estudantes a vivência do ambiente universitário, historicamente efervescente e inovador. (HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, 2009, p. ????)

Horodynski-Matsushigue (2009) considera que não existe antídoto milagroso para soluções de problemas na educação e que a EaD, também, não constitui a melhor opção. É necessário, segundo a autora, o envolvimento entre todos os entes federativos do país para a valorização da profissão docente. Revela, ainda, que

Na verdade, há maior número de licenciados, formados em boas universidades às custas do erário público, em Física, Química, Matemática e outras áreas, que, atualmente, estão exercendo outras profissões do que aqueles que continuam atuando na educação básica, em especial em seu setor público.

Portanto, Horodynski-Matsushigue (2009) considera que mais do que falta de professores licenciados no Brasil, o que ocorre é a sua fuga do magistério por não encontrar condições dignas de sobrevivência. Além do que, o número de mestres e doutores recém-diplomados nos últimos anos que se encontram fora da esfera pública na atuação do magistério “poderiam ser melhor aproveitados para, numa expansão responsável da área pública na educação superior presencial, servirem de vetor para aumentar a qualificação dos futuros licenciados, uma vez resolvido o problema crucial da valorização da profissão”.

Outro mito exposto por Horodynski-Matsushigue (2009) é que a **EaD** não tem alterado, até hoje, a oferta de Ensino Superior público na região norte no Brasil, enquanto nas regiões sudeste e sul, “já bem aquinhoadas pela educação presencial” concentra os polos da **EaD** no sistema UAB. A autora cita, inclusive que

Tomando como exemplo o estado de São Paulo, a relação de trinta e cinco pólos, apontados pela lista obtida na CAPES, demonstra que mais de um terço destes estão situados a menos de 100 km de distância do centro da capital, chamando a atenção o pólo de Osasco, que dista menos de 10 km da USP. Além de tudo, há pólos em regiões já contempladas com ensino presencial público acima da média do estado, como em São Carlos e em São José do Rio Preto, demonstrando que foram as universidades e, especialmente, as prefeituras mais bem estruturadas que fizeram muitas das ofertas em relação às chamadas pelos editais da UAB. As condições técnicas para a aplicação do EaD não fazem prever que este dado seja revertido brevemente.

Horodynski-Matsushigue (2009) estima que são gastos, aproximadamente, R\$ 100,00 por mês por cada aluno na EaD, esses dados foram obtidos com base em planilhas de detalhamento de valores consultados pela autora. Com esse baixo investimento no ensino superior, o governo federal, nessa quase primeira década da UAB, já oferta um número de vagas equivalente aos cursos presenciais ofertados pelas universidades federais:

O Edital II, lançado pelo MEC, em novembro de 2006, para a Seleção de “Polos Municipais de Apoio Presidencial e de Cursos Superiores”, convocou prefeituras e IES para a oferta de cursos a distância, com início em 2008, desta vez, já explicitamente como UAB, excluindo o termo “experimental” e convidando para a

“integração e expansão do sistema UAB”. Desta forma, em menos de três anos, a UAB foi alçada, de um projeto-piloto, já com 10 mil vagas, para um projeto instalado, com um número de vagas equivalente ao das vagas para cursos de graduação presencial, oferecidas em todo o sistema IFES, ou seja, mais de 100 mil, o que projeta, de saída, 400 mil *matrículas*, mesmo que não haja expansão de novos cursos, o que certamente ocorrerá nos próximos quatro anos, duração prescrita para a graduação virtual, por enquanto. (HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, 2009)

Gisele Masson (2009)³⁵ indica que a EaD é “escolhida como forma preferencial de organização dos programas de formação de professores” (p.161), deslocando para os espaços de trabalho o *locus* da formação docente. Sendo que, “Tais espaços não possuem condições de infraestrutura, o que, associado a uma carga horária restrita, acaba promovendo um aligeiramento da formação”. (MASSON, 2009, p.161, grifo da autora).

Adiante, Masson (2009) reforça o caráter de aligeiramento imposto pelas políticas de formação de professores no período de 2003-2009, por ela analisado, adotada pelo MEC. Constata que

As diferentes ações do MEC para resolver os problemas da formação de professores estão orientadas pela quantificação, pois a maioria dos programas de formação em desenvolvimento acontece na modalidade a distância e com carga horária restrita. Uma política de formação genuinamente voltada para a qualidade significa garantir acesso ao ensino superior, com infraestrutura e materiais didáticos adequados (MASSON, 2009, p. 206)

O estudo realizado por Masson (2009) destaca algumas tendências presentes nas atuais políticas de formação de professores, dentre elas temos que:

- a) as políticas são, principalmente, **contingentes**, porque são elaboradas para atender problemas emergenciais, inviabilizando a construção de projetos mais amplos e com objetivos de longo prazo;
- b) a **fragmentação** e a **flexibilização** norteiam as políticas de formação de professores pela oferta de diferentes programas de formação com diferentes formatos organizacionais, seguindo a lógica da “política de clientela”, em que somente as instituições com melhor estrutura têm condições de atender os critérios dos editais;
- c) a formação ócio-histórica está fragilizada pela **formação aligeirada** sem uma política consistente de valorização docente;
- d) a proposta do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério não teve as características de um sistema nacional por sua abrangência restrita e por **não conseguir dar unidade à multiplicidade**;
- e) as atuais políticas do MEC para a formação de professores continuam tendo forte caráter **neopragmatista** de viés instrumentalista, que concebe a formação de forma limitada por considerá-la provedora de instrumentos úteis para as demandas imediatas da prática profissional;
- f) como desdobramento do neopragmatismo, o **subjativismo** se faz presente nas ações do MEC para a formação de professores por enfatizar o papel dos professores na melhoria da qualidade da educação sem oferecer condições objetivas adequadas,

³⁵ Masson, Gisele. Políticas de formação de professores [tese]: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna / Gisele Masson ; orientadora, Leda Scheibe. – Florianópolis, SC, 2009. 245 f.; tabs. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

destacando o voluntarismo do professor na solução dos problemas da prática pedagógica;

g) o **relativismo** é expresso nos múltiplos percursos possíveis de formação de professores (programas, ações, políticas, diretrizes, níveis e modalidades bastante diversificados) como se todos possuíssem o mesmo grau de qualidade. (MASSON, 2009, p.197, grifos da autora).

Esse conjunto de tendências inseridas nas políticas de formação de docentes como: contingentes, fragmentadas, flexibilizadas, aligeiradas, multiplicidades, neopragmáticas, subjetivas e relativistas, casam, perfeitamente com a consolidação do Sistema UAB e, portanto com a EaD.

Assim como Horodynski-Matsushigue (2009), Masson (2009) avalia que as áreas críticas das licenciaturas ofertadas prioritariamente pelo Sistema UAB, isto é, ciências (física, química, biologia e matemática, entre outras), são campos que encontram grande evasão, isto é, os licenciados buscam alternativas profissionais e não veem no magistério condições dignas de trabalho e salário, demonstrando a intensa desvalorização da profissão docente:

A partir do Censo da Educação Superior e do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os dados sobre a adequação qualitativa e quantitativa do contingente de professores atuantes na educação básica foram utilizados pelo professor Dilvo Ristoff com o objetivo de gerar um diagnóstico sobre as licenciaturas e a Educação Básica brasileira. Sua conclusão foi a de que o número de profissionais licenciados seria, exceto em Física e Química, suficiente para atender com folga à demanda estimada de professores da Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). As licenciaturas, entretanto, padecem fortemente de dupla evasão: a evasão durante o curso e a evasão após o curso. Essa evasão se observa, segundo o professor, pelo fato de que mais da metade dos licenciados não exercem a profissão para a qual se prepararam, não obstante a demanda efetivamente existente. Nos casos mais graves, em Física e Química, essa tendência atinge cerca 65,9% e 74,6% dos graduados. (MASSON, 2009, p.153).

Não basta, portanto, formar professores, seja na modalidade presencial ou EaD. É necessário assegurar condições no sistema de ensino que torne a carreira do magistério atraente para os egressos dos cursos de formação de professores.

Masson (2009, p.187) relata, com base nos documentos emitidos pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES, que a flexibilização imprime o aligeiramento e o empobrecimento curricular nos cursos de formação de professores.

Analisando o PDE, Masson (2009) assevera que ele apresenta como questões centrais: 1) a formação de professores e 2) a valorização dos profissionais da educação. Sendo a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência (PIBID); e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que passa a fomentar a formação de pessoal de nível superior para todos os níveis da educação, as principais ações do PDE para a formação de professores (MASSON, 2009, p.169).

4.4 A profissionalização a distancia/virtual do professor/tutor no atendimento ao mercado educacional do ensino a distancia

Um elemento comum nas três Instituições universitárias (UFC, IFCE e UECE) é que o professor/tutor do Sistema UAB é considerado bolsista da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) durante o período em que estiver exercendo a tutoria da disciplina, percebendo uma bolsa no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, independente da formação do professor/tutor, exigindo-se, contudo, o mínimo de graduação plena. Ocorre, entretanto, que parte dos professores/tutores selecionados possuem grau de especialista, mestre ou mesmo título de doutor. Por conta disso, o professor/tutor não caracteriza vínculo empregatício com o Sistema UAB, FNDE, UFC, IFCE ou UECE.

No IFCE, por exemplo, cada professor/tutor presencial acompanha cerca de 30 estudantes em jornada de trabalho de 20 horas semanais, de acordo com a distribuição da carga horária com as demandas de cada polo, ambas determinadas pela Coordenação, enquanto o professor/tutor a distância acompanhará em média 35 alunos.

A jornada de trabalho de professor/tutor a distância é de 20 horas semanais, acrescida da disponibilidade para viagens aos polos no interior do Estado do Ceará, a depender da demanda local, sendo a distribuição das horas de trabalho de responsabilidade da coordenadoria do curso.

No IFCE é ofertado para o candidato selecionado a professor/tutor um Curso de Formação de Tutores que constitui em etapa de caráter eliminatório para assumir a função de professor/tutor. A referida formação não é remunerada, isto é, cabe ao candidato todas as despesas durante o Curso de Formação de Tutores, na modalidade semipresencial, oferecido e realizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE).

No Edital para contratação de professores/tutores do curso Controle Social das Contas Públicas – Módulo Avançado, ofertado pela Fundação Demócrito Rocha (FDR), por meio da Universidade Aberta do Nordeste (UANE), os professores/tutores a distância para o

curso Controle Social das Contas Públicas – Módulo Avançado classificado, na referida seleção, devem atender as exigências de perfil para professores/tutores:

- Possuir graduação em qualquer curso.
- Ter dedicação de carga horária compatível com as atividades de tutoria.
- Possuir facilidade de acesso ao uso de computadores/recursos de conectividade à Internet (e-mail, chat, fórum, etc.).
- Possuir conhecimentos de Informática e de Educação a Distância.

Assim como as seguintes atribuições para professor/tutor(a) a distância:

ATRIBUIÇÕES PARA TUTOR(A) A DISTÂNCIA FUNDAÇÃO DEMÓCRITO ROCHA (FDR), POR MEIO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO NORDESTE (UANE), OS TUTORES A DISTÂNCIA PARA O CURSO CONTROLE SOCIAL DAS CONTAS PÚBLICAS - MÓDULO AVANÇADO

- Participar de cursos de capacitação em tutoria, reuniões acadêmicas ou de integração.
- Auxiliar os alunos em todas as atividades que se fizerem necessárias ao bom andamento do curso.
- Conhecer detalhadamente os materiais, procedimentos e recursos tecnológicos do curso.
- Auxiliar os alunos na realização de trabalhos práticos, teóricos e experimentais.
- Incentivar o aluno para o uso das tecnologias valorizando o estudo e a experiência de cada um.
- Estimular os alunos a realizar as avaliações no prazo determinado pelo calendário do curso.
- Promover a sistematização e aprofundamento dos conteúdos veiculados através de comentários, esclarecimentos de dúvidas, explicitação de conceitos, respostas a questionamentos e solução de problemas.
- Providenciar a abertura dos fóruns, chats e vídeoconferência, conforme planejamento prévio.
- Disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar as atividades propostas das disciplinas e os trabalhos realizados, esclarecendo dúvidas e respondendo com presteza os e-mails recebidos dos alunos.
- Participar de toda atividade on-line ou off-line sugeridas pela coordenação.
- Analisar o desempenho dos alunos e propor procedimentos que melhorem o seu rendimento, quando necessário.
- Estar atento ao nível de interatividade dos alunos para identificar quais alunos não estão interagindo, visando o resgate da relação interativa.
- Manter registro atualizado sobre as ausências, realizações de atividades, dificuldades e solicitações dos alunos.
- Participar das reuniões de planejamento e de capacitação quando necessário.
- Elaborar questões de cada um dos fascículos para compor avaliações cognitivas ou atividades para os Fóruns.
- Elaborar relatórios pedagógicos de cada turma que estiver sob sua responsabilidade.

O candidato selecionado que for convocado para atuar como professor/tutor na FDR/UANE/TCM receberá remuneração no valor de R\$ 1.200, 00 (hum mil e duzentos reais) por todas as atividades pertinentes ao curso, sendo a carga horária de atividades dos professores/tutores de 20 horas semanais para desenvolver suas atividades de tutoria. O pagamento é feito em forma de Recibo de Pagamento a Autônomo (RPA). Mais uma vez, os professores/tutores selecionados não terão nenhum vínculo empregatício com a Fundação Demócrito Rocha – FDR ou com o Tribunal de Contas dos Municípios – TCM.

No Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), os professores/tutores presenciais nos pólos de apoio e os professores/tutores a distância, segundo a Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Reitoria – Secretaria de Educação a Distância (SEAD), Chamada Pública Nº 05/2010 – UAB/UECE, devem possuir o perfil:

Perfil dos tutores nas modalidades à distância e presencial Universidade Estadual do Ceará (Uece), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Reitoria – Secretaria de Educação a Distância (SEAD)

Possuir graduação no curso ao qual pretende ou graduação em áreas afins;
 Ser professor do ensino médio e/ou superior;
 Ter dedicação de carga horária compatível com as atividades de tutoria (vide item 2.2 e 2.3 desta chamada pública);
 Possuir facilidade de acesso ao uso de computadores/recursos de conectividade à Internet (e-mail, chat, fórum, etc.);
 Possuir conhecimentos de Informática.

Atribuições dos tutores nas modalidades à distância da Universidade Estadual do Ceará (Uece), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Reitoria – Secretaria de Educação a Distância (SEAD)

Participar de cursos de capacitação em tutoria, reuniões acadêmicas ou de integração;
 Assessorar os professores formadores em todas as atividades que se fizerem necessárias ao bom andamento do curso;
 Conhecer detalhadamente os materiais, procedimentos e recursos tecnológicos presentes na disciplina;
 Auxiliar os professores formadores na realização de trabalhos práticos, teóricos e experimentais e na seleção e organização de materiais de apoio que dêem sustentação teórica qualificada para o desenvolvimento das disciplinas do curso;
 Realizar estudos teóricos sob orientação dos professores formadores;
 Manter diálogo constante com os tutores presenciais sobre a realização das atividades e desempenho dos alunos;
 Incentivar os alunos para o uso das tecnologias valorizando o estudo e a experiência de cada um;
 Estimular os alunos na realização das atividades;
 Auxiliar os alunos no uso da plataforma Moodle;
 Facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos estudos e atividades temáticas;
 Promover a sistematização e aprofundamento dos conteúdos veiculados através de comentários, esclarecimentos de dúvidas, explicitação de conceitos, respostas a questionamentos e solução de problemas;
 Providenciar a abertura dos Fóruns, Chats e vídeo conferência, conforme planejamento prévio;
 Disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar as atividades propostas das disciplinas e os trabalhos realizados, esclarecendo dúvidas e respondendo com presteza os e-mails recebidos dos alunos;
 Participar de toda atividade on-line ou off-line sugeridas pelo professor formador e ou coordenação do curso;
 Analisar o desempenho dos alunos e propor procedimentos que melhorem o seu rendimento, quando necessário;
 Estar atento ao nível de interatividade dos alunos para identificar quais alunos não estão interagindo e tentar resgatar a relação interativa;
 Manter registro atualizado sobre as ausências, realizações de atividades, dificuldades e solicitações dos alunos;
 Emitir relatórios sobre a situação dos alunos e encaminhá-los periodicamente ao professor formador;
 Participar dos encontros presenciais, nos pólos, quando necessário.

2.1. São considerados como exigências de perfil os seguintes pontos para professores/tutores nas modalidades à distância e presencial:

Possuir graduação no curso ao qual pretende ou graduação em áreas afins;
Ser professor do ensino médio e/ou superior;
Ter dedicação de carga horária compatível com as atividades de tutoria (vide item 2.2 e 2.3 desta chamada pública);
Possuir facilidade de acesso ao uso de computadores/recursos de conectividade à Internet (e-mail, chat, fórum, etc.);
Possuir conhecimentos de Informática.

Já as atribuições são listadas, a seguir:

2.2. São consideradas as seguintes atribuições para professor/tutor (a) a distância:

Participar de cursos de capacitação em tutoria, reuniões acadêmicas ou de integração;
Assessorar os professores formadores em todas as atividades que se fizerem necessárias ao bom andamento do curso;
Conhecer detalhadamente os materiais, procedimentos e recursos tecnológicos presentes na disciplina;
Auxiliar os professores formadores na realização de trabalhos práticos, teóricos e experimentais e na seleção e organização de materiais de apoio que dêem sustentação teórica qualificada para o desenvolvimento das disciplinas do curso;
Realizar estudos teóricos sob orientação dos professores formadores;
Manter diálogo constante com os tutores presenciais sobre a realização das atividades e desempenho dos alunos;
Incentivar os alunos para o uso das tecnologias valorizando o estudo e a experiência de cada um;
Estimular os alunos na realização das atividades;
Auxiliar os alunos no uso da plataforma Moodle;
Facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos estudos e atividades temáticas;
Promover a sistematização e aprofundamento dos conteúdos veiculados através de comentários, esclarecimentos de dúvidas, explicitação de conceitos, respostas a questionamentos e solução de problemas;
Providenciar a abertura dos Fóruns, Chats e vídeo conferência, conforme planejamento prévio;
Disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar as atividades propostas das disciplinas e os trabalhos realizados, esclarecendo dúvidas e respondendo com presteza os e-mails recebidos dos alunos;
Participar de toda atividade on-line ou off-line sugeridas pelo professor formador e ou coordenação do curso;
Analisar o desempenho dos alunos e propor procedimentos que melhorem o seu rendimento, quando necessário;
Estar atento ao nível de interatividade dos alunos para identificar quais alunos não estão interagindo e tentar resgatar a relação interativa;
Manter registro atualizado sobre as ausências, realizações de atividades, dificuldades e solicitações dos alunos;

Emitir relatórios sobre a situação dos alunos e encaminhá-los periodicamente ao professor formador;
Participar dos encontros presenciais, nos pólos, quando necessário.

2.3. São consideradas as seguintes atribuições para professor/tutor (a) presencial:

Atribuições dos tutores na modalidade presencial da Universidade Estadual do Ceará (Uece), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Reitoria – Secretaria de Educação a Distância (SEAD)

Ajudar cada aluno a planejar sua aprendizagem e o seu envolvimento no curso;
Mapear e registrar, conjunta e periodicamente, com cada estudante os interesses, as necessidades e as habilidades dos mesmos;
Incentivar cada aluno a acompanhar e realizar os trabalhos solicitados;
Organizar, conduzir e acolher grupos de estudo;
Incentivar a criação e manutenção de comunidades de interesse on-line entre os estudantes;
Incentivar a leitura de livros acadêmicos e de literatura em geral;
Estabelecer um diálogo amigável a fim de facilitar que os alunos esclareçam seus pensamentos e enfrentem suas contradições e inconsistências;
Atuar como mediador e facilitador das discussões acadêmicas travadas durante os encontros presenciais.
Organizar e participar dos encontros presenciais;
Estabelecer com cada aluno uma agenda de tempos e realizações;
Acompanhar as atividades propostas nas disciplinas/módulos/blocos;
Informar aos professores e tutores a distância todas as questões pedagógicas referentes a cada aluno como, por exemplo, ausências, afastamentos, dificuldades, alternativas de superação das mesmas;
Realizar relatórios mensais sobre a turma, sob sua responsabilidade;
Registrar casos particulares de dificuldades pedagógicas e encaminhá-las ao tutor à distância e ao professor formador.

O professor/tutor no Sistema UAB/UECE, receberá bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pelo período em que permanecer no projeto, sendo o pagamento realizado em conta específica aberta pelo próprio FNDE. O valor da bolsa será de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, para professor/tutor a distância e de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, para professor/tutor presencial. Os professores/tutores deverão disponibilizar 20 horas semanais para desenvolver suas atividades de tutoria, incluindo os sábados, havendo impossibilidade de acumulação de cargo público, desde que seja obedecido ao art. 37, inciso XI, da Constituição Federal. Os professores/tutores selecionados não têm nenhum vínculo empregatício com a Universidade Estadual do Ceará (UECE) ou mesmo com o governo federal, estadual e municipal.

Os candidatos a professor/tutor na UAB/UECE selecionados participam do curso de formação em EaD. A formação é ofertada na modalidade a distância e consta de 60h/a, distribuídas em 05 semanas, com 02 encontros presenciais realizados na Secretaria de Educação a Distância (SEaD) no Campus do Itaperi/UECE em Fortaleza. O custeio de estadia

e deslocamento para participar dos dois encontros presenciais do curso de formação em EaD será de responsabilidade do candidato.

A Universidade Federal do Ceará (UFC), através do Instituto Universidade Virtual, tornou público inscrições, na Secretaria do Curso de Especialização em Gestão Escolar, coordenado pelo Grupo de Pesquisa e Ensino em Gestão Educacional (GPEGE), Edital N° 01/2010, para o processo seletivo simplificado com objetivo de contratar temporariamente profissionais pós-graduados que atendam os requisitos do Curso de Especialização em Gestão Escolar.

Assim como os demais Editais analisados, os professores/tutores selecionados não terão nenhum vínculo empregatício com a Universidade Federal do Ceará ou com o Governo Federal.

Segundo o Edital 01/2010, as atribuições do professor/tutor são:

Área de Gestão Escolar e Área Tecnológica - Profissional que se relaciona diretamente com o cursista, cujas funções são: Ajudar os estudantes a planejar seus trabalhos; Orientar e supervisionar os trabalhos em grupo; Esclarecer dúvidas sobre os conteúdos; Esclarecer sobre os regulamentos e procedimentos da formação; Proporcionar retorno das avaliações realizadas; Representar os alunos junto aos Supervisores e Coordenadores; Participar da avaliação do curso; Manter contato constante com os alunos; Organizar relatórios da participação dos estudantes, conforme critérios previamente definidos pelas Coordenações; Realizar as oficinas presenciais com a sua turma de alunos; Realizar a correção das atividades e dar retorno aos estudantes; Encaminhar à Coordenação informações sobre os cursistas aptos a receberem o certificado; Participar das formações iniciais; Dispor de 20 horas semanais para a realização das atividades, sendo que 4 horas deste período será presencial.

O Edital em questão prevê que o professor/tutor na (Área Tecnológica), dedique-se a 20 horas semanais e possua especialização em uma das áreas: informática; informática educativa ou educação a distância, ou mestrado ou doutorado na área de educação ou informática.

Já ao professor/tutor na Área de Gestão Escolar, é exigida, também, a disponibilidade de 20 horas semanais, além de especialização nas áreas de gestão escolar ou planejamento educacional, ou mestrado ou doutorado na área de educação.

Para as duas funções de professor/tutor é oferecida a remuneração de R\$ 665,00 (seiscentos e sessenta e cinco reais), sendo este um valor bruto sujeito a dedução de impostos.

O Edital N° 01 da Universidade Federal do Ceará (UFC), através do Instituto Universidade Virtual – UFC Virtual, integrante do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) para a oferta de ensino superior na modalidade a distância, convocou interessados para a inscrição em cadastro de candidatos a professores/tutores a distância dos seguintes cursos da UAB/UFC: Administração, Administração em Gestão Pública, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras Português, Licenciatura em Letras Inglês, Licenciatura em Letras Espanhol.

Neste Edital, os pré-requisitos do interessado são:

O interessado no cadastro para candidato à tutoria a distância nas disciplinas dos Cursos de Administração, Administração em Gestão Pública, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras Português, Licenciatura em Letras Inglês, Licenciatura em Letras Espanhol, pertencentes ao Programa UAB/UFC, deve:

- a) Ser brasileiro nato, naturalizado ou estrangeiro com visto permanente;
- b) Possuir conhecimentos básicos de informática e navegação na Internet;
- c) Ter acesso a computadores e recursos de conectividade à Internet (*e-mail, chat, fórum* etc.);
- d) Para os cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras Português, Licenciatura em Letras Inglês, Licenciatura em Letras Espanhol: ser bacharel, licenciado ou possuir pós-graduação nos respectivos cursos deste item, ou formação acadêmica compatível com os setores de estudos relacionados no Anexo I;
- e) Para os cursos de Administração e Administração em Gestão Pública: ser graduado ou possuir pós-graduação em Administração ou em áreas afins, tais como: Ciências Contábeis, Ciências Atuariais e Ciências Econômicas, ou formação acadêmica compatível com os setores de estudos relacionados no Anexo II;
- f) Ter experiência comprovada em docência de, no mínimo, 01 (um) ano (Lei Federal nº 11.273 de 06/02/2006) ou vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado (redação dada pela Lei Federal 11.502 de 11/07/2007);
- g) Ter disponibilidade para participar de Formação Inicial ou Continuada de Tutores a Distância, realizada pelo UFC Virtual.

O Edital N° 01/UFC Virtual destaca as atividades inerentes à função de professor/tutor a distância. O professor/tutor a distância é responsável por fazer o acompanhamento pedagógico dos estudantes durante toda a disciplina, seja a distância, por meio do ambiente virtual, seja por ocasião dos encontros presenciais. São consideradas atribuições do professor/tutor a distância:

Conhecer o projeto político-pedagógico do curso;
Participar das atividades de planejamento da disciplina juntamente com o professor coordenador de disciplina e equipe de tutores;
Conhecer, detalhadamente, os materiais didáticos da disciplina, procedimentos e recursos tecnológicos de apoio às atividades;
Deslocar-se até os polos para ministrar aulas por ocasião dos encontros presenciais;
Aplicar e analisar provas e trabalhos presenciais;
Executar procedimentos de avaliação formativa e somativa em todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes;
Acompanhar a frequência dos alunos às atividades virtuais e presenciais;
Identificar alunos com dificuldade de acesso ou com baixo índice de participação na disciplina e tomar as devidas providências para o seu retorno ao curso;
Manter-se em permanente comunicação com o coordenador de disciplina, o tutor presencial e, acima de tudo, com os estudantes, durante toda a disciplina;
Apresentar relatórios das atividades realizadas, presenciais e virtuais.

Segundo Aretio (1994) uma das funções básicas da tutoria é assegurar condições para que o aluno seja o centro do processo de aprendizagem, levando-o a superar todo tipo de dificuldades na sua relação com os conteúdos do curso. Nesse sentido, o professor/tutor exerce um papel fundamental em todo o processo de EaD, sendo facilitador, orientador de todas as etapas do curso.

Para Gonzalez (2005), o professor/tutor é de fundamental importância na mediação de todo o desenvolvimento de um curso na modalidade EaD. É o responsável pela resolução de dúvidas dos alunos, motivação da participação nos “chat” (bate-papo), fóruns, enquete, e-mail, listas de discussão, murais virtuais, teleconferência, correspondência, videoconferência, fax, telefone, assim como em outras atividades do curso.

Gonzalez (2005) traz a expressão ‘professor-tutor’ em algumas passagens e, em outras, simplesmente ‘tutor’. Ora, percebe-se que ‘tutor’ é um adjetivo de professor, entretanto, o autor não diferencia as duas denominações tratando indistintamente os dois termos como iguais. Percebemos, com base na leitura de outros autores que o ‘tutor’ deixou de assumir a função de adjetivo de ‘professor’ e passou a constituir como substantivo, desqualificando a identidade da docência que tem no professor a figura principal no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o atributo de professor perde sua força dando margem à exacerbação do aprender-a-aprender na figura do ‘tutor’ na EaD em atividades assíncronas e síncronas.

Cibertariado, trabalhador virtual, infoproletariado? Quais são as dimensões reais que explicam a realidade do trabalho real desenvolvido pelo professor na condição de professor/tutor em cursos na modalidade EaD?

Vivenciamos o discurso flexível e relações de trabalho, cada vez mais, duro (BERNARDO, 2009). Vesapollo (2007) já nos alertava que a flexibilização é uma forma de impor aos trabalhadores condições piores de exercer as suas atividades. O trabalho precário, sem garantias e proteção trabalhistas, torna-se mais comum, ao passo que a superação da condição de trabalhador precário torna-se cada vez mais improvável. As ofertas sistemáticas de editais para seleção de professores/tutores no Sistema UAB demonstram que o número de candidatos é cada vez mais expressivo, anunciando a fragilidade e impossibilidade de concorrerem às condições de trabalho mais estáveis, seguras.

Trabalhadores temporários, precarizados e atípicos são expressões da precarização estruturais do trabalho inseridos na ampliação do desemprego estrutural. O trabalho a domicílio constitui uma das características das atividades desempenhadas pelos professores/tutores.

A flexibilização é sinônimo de desregulação da relação de trabalho, ausência de direitos (VESAPOLLO, 2005). A atividade do professor/tutor é marcada pela ausência de garantias, do não vínculo institucional. O professor/tutor não tem proteção social na relação de trabalho que exerce na condição de bolsista e não há segurança futura em relação à renda nos períodos de não-contratação.

Vasapollo (2005) caracteriza com propriedade a condição do trabalho atípico com destaque ao contexto europeu. Podemos considerar que no contexto brasileiro, temos o infoproletariado virtual, o cyberproletariado como expressão máxima do processo de precarização da força de trabalho dedicada ao desenvolvimento de projetos inovadores na educação nacional.

A exaustiva distribuição da carga horária do professor/tutor dedicada ao conjunto de suas atividades ultrapassa a sua carga horária contratual de bolsa que, em regra geral, é estipulada em 20 (vinte) horas semanais. O professor/tutor tem a possibilidade de dividir a sua jornada de trabalho em dias específicos durante a semana e, algumas vezes, escolher o horário adequado para a sua mediação nos processos assíncronos de tutoria. Quase sempre, ocorre que o professor/tutor dedica-se nos horários após as 22 (vinte e duas horas), chegando a avançar durante toda a madrugada, fins de semanas e feriados. Essa característica de trabalho em

tempo parcial e horário flexível, longe de assegurar direitos, é uma imposição aos trabalhadores em piores condições de trabalho e salários cada vez mais baixos, sem garantias, portanto precário, sendo que no processo de admissão de professores/tutores, exige-se cada vez mais escolarização e experiência, elevando a concorrência entre os pares.

Os professores/tutores exercem atividades por empreitada, sem quaisquer garantias sociais como saúde, seguro de vida, aposentadoria, férias, 13º salário e outras mais. Tudo isso em um contexto de desemprego generalizado no qual o trabalhador oscila entre o desemprego pleno ou um trabalho precário.

A ocupação temporária é a marca da atividade da tutoria, assim, os professores/tutores são recrutados em períodos determinados para atender a uma demanda por tempo determinado, sendo exigido dos candidatos qualificações muitas vezes elevadas e admitindo-se entre os candidatos a tutoria aqueles que possuem perfil além do necessário para o desempenho da atividade. Sem qualquer vínculo empregatício! Esse é o lema dos editais que selecionam professores/tutores. As doenças laborais dos professores/tutores não recebem qualquer assistência pelo contratante no período de tutoria. O professor/tutor vivencia tempo de incerteza. É abandonado à própria sorte até a divulgação de novo edital.

A tutoria constitui, em última análise, uma superexploração do trabalho docente, pois se oferecem salários muitos baixos e negligenciam-se direitos trabalhistas. Inexiste sindicalização por parte dos professores/tutores, a tudo isso, a necessidade de todo trabalhador de representação e defesa não ocorre, portanto.

Sem a intermediação sindical para mediar o conflito capital-trabalho, os professores/tutores vivenciam um tipo de trabalho cada vez mais degradado. Somado a um conjunto de sintomas típicos do trabalho intelectual prolongado sob fortes pressões por resultados, verificam-se elevados graus de flexibilidade como o estresse, as gastrites crônicas, a hipertensão, os membros doloridos, as dores na coluna e as lesões por esforços repetitivos (LER), frutos da intensificação do trabalho associada a maior exploração do professor/tutor em suas atividades.

Na tutoria, o professor/tutor tem um contrato de trabalho, em geral, como contrato na condição de bolsista, por um período curto, cerca de 20 (vinte) horas semanais. A sua remuneração é relativa, portanto a essa jornada. Entretanto, o desenvolvimento de suas atividades com os alunos sempre ultrapassam essa jornada, o trabalho torna-se mais intenso, a exigência de velocidade e ritmo maior para dar conta os prazos cada vez mais exíguos na

EaD, associados à exigência da polivalência, flexibilidade e versatilidade, contribuem para a precarização do trabalho e de vida com o desgaste físico, intelectual e emocional, adoecendo o professor/tutor e gerando repercussão sobre sua saúde e família.

Constata-se a debilidade ou mesmo a ausência de estudos empíricos para perscrutar sobre o fenômeno da precarização do trabalho na atividade de tutoria. O professor/tutor é, em última análise, o melhor exemplo concreto do processo de precarização do trabalho entre profissionais do magistério e constitui estratégia de fragilizar, ainda mais, toda categoria docente. O complexo sistema de comunicação disponibilizados pelas TIC's impõe aos trabalhadores a condição de subordinação ao capital materializado pelo presidente, diretor, inspetor, supervisor, chefe ou outro agente do capital do forma remota, assim, o trabalhador é alcançado vinte e quatro horas por dia. A jornada do professor/tutor torna-se, muitas vezes, imprevisível, oscilando entre tempos intensivos de trabalho ininterrupto e tempos livres não remunerados. Ocorre, neste contexto, um maior enfraquecimento e fragmentação da classe trabalhadora que produz mais em menos tempo e está longe de gozar dos benefícios do resultado de seu trabalho: quanto mais produz, menos tem para si!

As infinitas possibilidades advindas das tecnologias desenvolvidas que aceleram os deslocamentos de pessoas, mercadorias e informações não proporcionam uma vida mais digna ao conjunto dos trabalhadores. Elas servem, majoritariamente, para a reprodução da lógica inexorável de acumulação e concentração ilimitada do capital na exploração de muitos pra o benefício de poucos.

O trabalho em domicílio exercido pelo professor/tutor, longe de constituir um benefício ou concessão do capital ao trabalho, constitui uma necessidade do sistema de expansão e exploração do trabalhador, estratégia essencial na dinâmica capitalista de intensificar o trabalho fazendo com que os professores/tutores trabalhem mais, proporcionando mais lucros aos capitalistas.

As relações de trabalho estáveis estão cedendo lugar às flexíveis, por demanda, mutáveis, precarizadas exigindo maior desprendimentos de energia físicas, cognitivas e emocionais em atividades polivalentes.

A lógica destrutiva do capital que vigora no mundo contemporâneo produz as formas mais diversas de precarização que atingem o conjunto dos trabalhadores em geral, e, em especial análise, os professores/tutores. São metamorfoses em andamento no mundo do

trabalho que afetam toda a classe trabalhadora em qualquer lugar do mundo de forma direta e, no caso dos professores/tutores, direta e remotamente.

O desvendamento do mundo do trabalho é realizado com as contribuições de variados autores que tem na inspiração do legado da obra de Marx, vasta fonte para compreender o passado e o presente dos desafios do movimento operário na luta diária contra o capital e seus desdobramentos.

Nossos estudos apontam, abertamente, contra a lógica destrutiva do capital no mundo vigente e ultrapassa a dimensão da denúncia das condições de vida e trabalho da classe operária, constituindo esforço no combate dos sintomas das mais diversas formas de precarização do ser social, seja na figura do professor/tutor, seja em outros modelos de exploração da força de trabalho como nos nossos estudos anteriores sobre professores substitutos, temporários.

Os estudos sobre o trabalhador hifenizado (trabalhador-em-tempo-parcial; trabalhador-temporário; trabalhador-substituto; trabalhador-ocasional; trabalhador-por demanda; trabalhador-por empreita; trabalhador-autônomo; entre outros) têm marcado a sociologia do trabalho, a geografia do trabalho e, em boa medida, o trabalho-educação. Os professores hifenizados constituem um vasto campo de investigação como: professores-temporários; professores-substitutos; professores-eventuais; professores-casuais; professores-horistas; professores-“Br’s”; professores-tarefeiros, assim como funções da EaD de professores-conteudistas; professores-formadores, professores-tutores, entre outros modos de fragilizar a categoria de professores e a identidade docente.

Os professores “por conta própria”, autônomos, em tempo parcial, podem ser enquadrados com o conjunto de professores que trabalham mediante sucessivos contratos temporários na condição de substitutos permanentemente. Assim, os professores/tutores ou denominados, simplificadaamente, de ‘tutores’, assumem, em boa medida, a condição de trabalhadores hifenizados, portanto, em condições cada vez mais precárias de trabalho e de existência.

Se o principal local de trabalho dos professores, até bem pouco tempo, era a sala de aula, na convivência direta com os alunos, esse espaço torna-se estranho com a inserção dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), em que o professor-conteudista, o professor-formador, o professor-tutor-a-distancia, muitas vezes não se aproximam fisicamente de seus respectivos alunos-virtuais. Podemos compreender que as mudanças no local de trabalho dos

professores são alterações radicais, principalmente no tipo de contratação desses profissionais controlados remotamente e descartados com a mesma simplicidade.

Os argumentos das inúmeras vantagens do trabalho desenvolvido em casa, permitindo a conciliação do trabalho de professor/tutor com a rotina doméstica e o contato com os filhos, flexibilidade de organização de horário e ritmo de trabalho, entre outros argumentos, obscurece a baixa remuneração, a relação de não-vínculo empregatício e a exploração em tempo integral, embora a remuneração paga seja de uma jornada parcial, em geral, de 20 horas-aulas semanais.

As relações de trabalho do professor/tutor e contratante dão mais força, mais poder ao empregador, fragilizando cada vez mais o poder de negociação do trabalhador. Esse regime casual de trabalho que recruta recruta pessoas cada vez mais escolarizadas, qualificadas, assegura um tipo de trabalhador dedicado as suas funções 24 horas por dia, esteja onde estiver. As tecnologias de conexão de internet sem fio como a Wi-Fi e a Banda Larga por rádio permitem essa vigilância das atividades dos professores/tutores. Longe de serem trabalhadores-parciais, estão mais acertadamente categorizados como trabalhadores “full-timers”, embora recebam por jornadas “part-time”.

São tempos duros, oportunidades de trabalho sempre menos estáveis. Baixos salários e acúmulo de contratos sem vínculos empregatícios para assegurar o sustento mensal da vida do professor/tutor, sem proteção e perspectiva de continuidade de seus contratos.

O trabalho em domicílio exercido pelo professor/tutor é marcado mais pela exploração do que pela recompensa. São trabalhos por curto prazo que exigem uma melhor qualificação dos candidatos a professor/tutor, como pudemos observar em diversos Editais de seleção para Tutores.

Embora os Editais de seleções de Tutores, por nós estudados, sejam de instituições públicas, estatais, o que em boa medida ofereceriam, pressupõe-se, as melhores condições de trabalho e vida em relação às instituições privadas, temos no cenário em questão relações de contrato de trabalho mais duras, rígidas para o professor/tutor e mais flexíveis para o contratante que recruta trabalhadores e impõe a condição de não-vínculo empregatício.

Essas mudanças no campo educacional impõem uma nova estrutura nos cursos superiores de graduação, sobretudo das licenciaturas, responsáveis pela formação de professores para a educação básica. Intensificam os ritmos de trabalho e geram estresses laborais no conjunto dos trabalhadores sem-vínculos com a Universidade. Acrescido ao fato

de que, em geral, o número de estudantes por professor em um curso EaD (ou semi-presencial, como eufemizam alguns!) é muito superior a relação estudante-professor nos cursos presenciais.

O progressivo medo do desemprego pleno, as elevadas taxas de desempregados, inclusive entre profissionais com diplomas de cursos superiores, os escassos postos de trabalhos com salários sempre mais depreciados, elevam o número de candidatos à função de professor/tutor, camuflando a situação do desemprego e oferecendo uma falsa-sensação de retorno ao mercado de trabalho.

O professor/tutor dedica-se integralmente, totalmente em troca de salários parciais. Se, historicamente, o Estado oferecia as melhores oportunidades de trabalho e assumia a função de guardião e protetor dos contratos de trabalho no conflito capital-trabalho; hoje, os contratos por tempo determinados, sem vínculos, estão nas mãos das instituições que dão funcionamento ao Estado.

Com o enorme avanço tecnológico imposto ao campo educacional temos a flexibilização e desregulamentação dos contratos de trabalho proporcionando o enxugamento da força de trabalho associado à superexploração da força de trabalho ocupada que caracteriza-se pela sub-remuneração, pelo trabalho intensificado e pelas relações plenas de precarização.

Sabemos que o trabalho baseado no domicílio faz parte das formas de trabalho do século passado, do tempo da revolução industrial. Hoje, o trabalho em domicílio não mantém as mesmas características daquele período. Assim, não podemos considerar o trabalho em domicílio exercido pelo professor/tutor como a retomada do passado. Constitui, portanto como um modo mais flexível de organizar a produção em um sistema que atende o ritmo necessário para a reprodução do capital contemporâneo.

O uso intensivo das TIC's abriu a possibilidade da realização do trabalho em lugares distintos dos tradicionais. Para além dessa questão espacial, sabe-se que o trabalho em domicílio é uma das formas de deter uma maior facilidade em admitir e demitir os trabalhadores, impondo condições cada vez mais duras.

Alguns professores/tutores conciliam algum trabalho externo com a atividade de tutoria em domicílio. Mesmo com o conjunto de precariedades ocasionadas pelo trabalho em casa, para um discurso geral, argumenta-se que as questões de deslocamento, as atividades domésticas, os cuidados com membros da família, sobretudo idosos, crianças ou enfermos,

possibilitam na função de professor/tutor a distancia, um conforto não encontrado em outras funções profissionais que exigem a presença física real.

Reconhecendo os argumentos favoráveis ao trabalho em domicílio exercido pelo professor/tutor, acrescentamos alguns dados que revelam, mais profundamente, a realidade diante de tal situação. Senão, vejamos: os professores/tutores a distancia, portanto, em casa, em domicílios, estão tão desesperados pela renda proporcionada pela tutoria que se submetem a condições duras de trabalho e a uma relação sem vínculo empregatício, em geral, a remuneração é baixa, a demanda por trabalho é irregular, a carga de trabalho real é excessiva, constituindo uma forma de fugir da condição de desempregado.

A lógica destrutiva que impera o mundo contemporâneo exige dos trabalhadores constantes estudos para o desvelamento das formas diversas de (des)sociabilização inerentes do capitalismo. O mundo do trabalho é marcado, hoje, pela acentuada fragmentação, informatização e perpetuação do processo de precarização do trabalho registrada desde a hegemonia do trabalho assalariado.

A experiência acumulada pelo movimento operário confirma a necessidade de evitarmos explicações simples, fáceis das condições de vidas da classe trabalhadora. Assim, os equívocos devem ser evitados, auxiliando na geração de novos conhecimentos a serviço da classe trabalhadora.

O professor/tutor assume dois processos, a saber: o aumento da intensidade do trabalho e o aumento da sua qualificação, entendendo esse último como o aumento de operações desenvolvidas em um mesmo período de trabalho por uma única pessoa. Podemos entender, também, como uma forma de explorar o trabalho humano.

A flexibilização das relações de trabalho, o elevado índice de desemprego, a segmentação da classe trabalhadora e a precarização do trabalho refletem, sem dúvida, as condições de existência dos trabalhadores. Esse conjunto de fenômenos é visível nas relações sociais e está nos diálogos entre trabalhadores de todas as subdivisões de classes sociais.

Vivenciamos a redução dos trabalhadores estáveis e o aumento proporcional dos trabalhadores instáveis e desempregados. O professor/tutor realiza múltiplas tarefas, múltiplas funções, portanto polivalencia. Somado a isso, como fazem parte do universo de trabalhadores instáveis, com contratos temporários, a resistência é bem menor na luta por direitos ou mesmo na manutenção de seu posto de trabalho temporário. A vulnerabilidade dos professores/tutores

põe em destaque os dois grupos de trabalhadores exercendo atividades em uma mesma instituição, de um lado os estáveis, do outro, os temporários, os substitutos e os professores/tutores (bolsistas), submetidos a condições mais precárias, atuando no mesmo local de trabalho. Esse contexto reflete a intensa fragmentação e diferenciação dos trabalhadores, o que proporciona trabalhadores com menor organização, inclusive sem representação sindical.

As inovações tecnológicas são utilizadas pelo capital para resolver sua longa crise estrutural, contribuindo para desemprego estrutural e imposição de condições mais duras aos trabalhadores que veem o aumento constante da produtividade do seu trabalho e uma correspondente precarização de sua vida.

Com as TIC's a nova organização capitalista de exploração do trabalho intensifica a precariedade, a flexibilização e a desregulamentação sem equivalentes na história da sociedade salarial. Assim, o trabalhador, empiricamente, percebe que os avanços tecnológicos sob a égide do capital são incapazes de resolverem as demandas sociais como saúde, educação, segurança, entre outras do gênero humano.

As garantias trabalhistas são mínimas e no caso particular dos professores/tutores, inexistentes, exigindo do profissional alta especialização e oferecido salários baixos, sem férias, 13º salário, FGTS e associação sindical. Esses dados são produtos do nosso período pós-fordista que impõe o trabalho precário e sem garantias ofertadas no sistema fordista.

A superexploração do trabalho exercido pelo professor/tutor promulga a precarização do formador e do formando, sendo o primeiro despojado da condição de professor em sentido pleno, assumindo a condição de 'tutor' que inexistia na estrutura acadêmica brasileira nos cursos presenciais e, o segundo, privado dos espaços de socialização da universidade como: residência universitária, restaurante universitário, biblioteca universitária, sala de aula, laboratórios e de todo cotidiano que contribui para uma formação acadêmica e sólidas relações sociais.

4.5 O professor/tutor como exemplo da precarização do trabalho

Os professores/tutores apoiam as atividades, ficando encarregados de controlar os prazos e corrigir as atividades previstas.

Nos cursos em EaD que pertencem ao Sistema UAB, a escolha do professor/tutor segue o ritual expresso por meio de edital. Regra geral, o professor/tutor é graduado na área em que vai atuar, possui curso de especialização e/ou mestrado e, em alguns casos, está na condição de mestrando ou doutorando.

Nos Referenciais de qualidade para educação superior a distância-tem-se que

O tutor deve ser compreendido com o um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (BRASIL, 2007, p.21).

Para que o professor/tutor possa desenvolver sua função significativamente, é imprescindível o domínio do conteúdo, aliado à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e a habilidade com as novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2007, p.22).

As instituições de EaD precisam de professores/tutores presenciais e a distância. A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico com estudantes distantes. A sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas por meios eletrônicos como: chat, fórum, e-mail, telefone, entre outros, de acordo com a disponibilidade da instituição.

O professor/tutor a distância promove espaços de construção de conhecimento, escolhe materiais para apoio aos estudantes e participa dos processos de avaliação dos alunos.

O professor/tutor presencial, por sua vez, atende aos alunos nos polos com horários agendados. O professor/tutor precisa conhecer os materiais institucionais e didáticos e os seus conteúdos específicos para auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem e o uso das tecnologias disponíveis. O professor/tutor presencial mantém contato com toda a equipe responsável pelo curso e participa das avaliações com os cursistas e de encontros presenciais com os professores.

As instituições que atuam com professores/tutores (presenciais e a distância) costumam realizar cursos e treinamentos para seus professores/tutores ou candidatos a professor/tutor.

No dicionário HOUAISS (2001, p 2790), o professor/tutor é o “indivíduo legalmente incumbido de tutelar alguém, protetor, defensor e, quem ou supervisiona, dirige, governa”.

A presença dos professores/tutores nos cursos de EaD impõe-se como um dos fatores que facilitam a interação e o diálogo nas experiências em Educação a Distância. Os professores/tutores, assim, tornam-se uma “peça-chave” na EaD, assumindo, no mínimo, uma postura de estimulador da aprendizagem dos alunos, permitindo que estes avancem autonomamente no processo de construção de conhecimentos.

Ziede (2008, p. 47) descreve a função do professor/tutor em alguns cursos em EaD no Brasil. Para a autora, o professor/tutor “não tem uma conceituação muito clara no segmento da EaD, variando de uma instituição a outra”.

Aretio (2001) apud Ziede (2008) apresenta três funções para o professor/tutor: a função orientadora, mais centrada na área afetiva; a função acadêmica, mais relacionada ao aspecto cognitivo; e a função institucional, que diz respeito ao relacionamento entre aluno e instituição e ao caráter burocrático desse processo. A função afetiva é muito importante na sistemática do EaD, pois os alunos criam vínculos com os tutores. Deve-se ressaltar que a prática dos professores/tutores é uma intersecção de diferentes contextos, regida por regulações organizacionais, fatos que influenciam na autonomia desses profissionais.

Ainda, segundo Ziede (2008, p. 48):

Em diferentes instituições, o tutor é chamado de professor-orientador, tutor-orientador acadêmico, monitor etc. O que nos parece clara é a sua participação no processo de apoiar a aprendizagem: ele é o profissional que entra em contato direto com o aluno por intermédio das ferramentas nos ambientes virtuais de aprendizagem ou, em alguns casos, de forma presencial. Durante o curso inteiro, ele vai interagindo com o aluno, tirando dúvidas, seja comentando os trabalhos nos webfólios, seja estimulando a participação em fóruns.

Podemos perceber a variedade de denominações dadas aos professores/tutores e independente da escolha para designar o professor/tutor, ele é essencial na execução de cursos em EaD.

Ziede (2008) acrescenta que em algumas instituições, além do professor/tutor, pode existir o monitor

(...) que em algumas faculdades atua da mesma forma como atua no presencial, ou seja, exercida por um aluno que já cursou determinada disciplina e auxilia o professor no seu trabalho. Em minhas pesquisas, verifiquei que muitas vezes o monitor não é remunerado. Ele recebe créditos ou isenção nas taxas de matrícula como forma indireta de remuneração. Como em EaD a maior parte das comunicações ocorre por meio de sistemas de correio eletrônico e/ou de listas, o monitor tem também a função de “filtrar”, dentre as mensagens recebidas, aquelas de natureza estrita ao tema do curso ou disciplina e as de natureza mais técnica. A partir dessa seleção, ele responde às que forem de sua competência e conhecimento, e encaminha ao professor as mensagens vinculadas ao conteúdo (p.48).

Lárraro & Asensi (1989) apresentam diversas definições sobre o que é ser professor/tutor, que podem ser sintetizadas como: ser professor/tutor é ser um professor que se encarrega de atender diversos aspectos que não são tratados nas aulas; o professor/tutor também é o professor, o educador integral de um grupo de alunos ou, ainda, pode ser a pessoa que aconselha em tudo o que se refere à educação do tutorado. A tutoria é uma atividade inerente à função do professor, que se realiza individual e coletivamente com os alunos em sala de aula, a fim de facilitar a integração pessoal nos processos de aprendizagem; é a ação de ajuda ou orientação ao aluno que o professor pode realizar além de sua própria ação docente e paralelamente a ela.

Segundo os autores, ser 'tutor' e tutoria são dois conceitos complementares que significam o conjunto das atuações de orientação pessoal, acadêmica e profissional formulado pelos professores com a colaboração dos alunos e da própria instituição. (LÁRARO & ASENSI, 1989 p. 37-8).

Sabemos que o modelo de educação está sempre e necessariamente associado ao projeto de sociedade em que se vive. Assim, em uma sociedade capitalista temos determinado tipo de escola. Em tempos de crise estrutural do capital, de queda de acumulação de lucros que exige o capital, explora-se, cada vez mais, o conjunto dos trabalhadores, a estratégia de ocupar todos os espaços e romper todas as fronteiras é exercida pelo capitalismo quando se proclama uma educação ao longo da vida para todos e em todos os lugares, longe de se defender uma educação verdadeira, plena, exerce-se um poder hegemônico de disseminação de ideologia.

Na sociedade dita do conhecimento e da informação, o discurso é da educação ao longo de toda a vida, espicha-se o tempo de permanência na escola ao desenvolverem-se projetos educacionais que se apropriam desde os primeiros anos de vida de uma pessoa e prosseguem até o final da vida do indivíduo facilitada pela educação continuada, inclusão digital e a EaD.

A ampliação da oferta de cursos na modalidade EaD no Brasil ocorre na iniciativa privada e na esfera pública com a criação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os cursos na modalidade EaD, ofertados de forma aligeirada, reduzem ao máximo os momentos presenciais e proporcionalmente os custos com a formação e contratação de pessoas. Nesse sentido, a EaD atende plenamente aos interesses do capital.

Para Ferreira (2008), o papel do professor/tutor é apresentado como

um docente que prepara o material didático, organiza e direciona o processo do ensino e da aprendizagem em atividades síncronas e assíncronas, avalia a aprendizagem do aluno, sabe utilizar a mídia com competência no processo metodológico e avaliativo, e procura habilitar-se aos novos desafios que surgem ao contexto desta modalidade de ensino (p. 135-136).

Sá (1998, p. 47) faz um paralelo entre as várias diferenças de funções do professor convencional e o do que seria a função ideal do professor/tutor atuante em ambientes de EaD:

Quadro 6: Diferença das Funções do Professor e do Tutor

A) EDUCAÇÃO PRESENCIAL	B) EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
<p>Conduzida pelo Professor.</p> <p>Predomínio de exposições o tempo inteiro.</p> <p>Processo centrado no professor.</p> <p>Ritmo de processo ditado pelo professor .</p> <p>Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos tempo inteiro.</p> <p>Contato face a face entre professor e aluno.</p> <p>Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor.</p> <p>Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula.</p>	<p>Acompanhada pelo tutor.</p> <p>Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala.</p> <p>Processo centrado no aluno.</p> <p>Processo como fonte central de Diversificadas fontes de informações (material informação impresso e multimeios).</p> <p>Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, não descartada a ocasião para os “momentos presenciais”.</p> <p>Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros.</p> <p>Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face.</p> <p>Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno.</p> <p>Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos</p>

Fonte: Sá (1998, p.47).

Para Weber (2009):

A tutoria pode ser definida como um conjunto de ações educativas de apoio e de orientação aos estudantes. Este apoio se dava, basicamente, através do professor-tutor em encontros presenciais e/ou à distância com o estudante ou estudantes, visando a ajudá-los em atividades de caráter acadêmico, ou seja, a apropriarem-se da metodologia e do conhecimento sistematicamente organizado e a desenvolverem a interação e a autonomia na aprendizagem e, às vezes, também, à solução de problemas pessoais (WEBER, 2009, p. 89).

Assim, o professor/tutor, tinha como função primordial a de ser facilitador e mediador da aprendizagem, motivador, orientador e, também, avaliador.

Em EaD, há ainda, outro tipo de profissional docente que trabalha em função dos alunos virtuais: o docente-tutor. Sobre esse novo profissional, Mill (2006) explica que

Entre as denominações atribuídas a este docente percebemos tutor virtual, tutor eletrônico, tutor presencial, tutor de sala de aula, tutor local, orientador acadêmico, animador e diversas outras. O que caracteriza este trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na verdade, pela intensa mediação tecnológica (p. 62).

Weber (2009), descrevendo as funções e atribuições de diversos professores envolvidos na implantação de um Curso de Pedagogia a distância, destaca que além das atividades comuns ao magistério, os profissionais tiveram múltiplas funções como: professor de disciplina, professor de conteúdo, professor avaliador, professor supervisor, professor de tecnologias e professor/tutor, assim constituída, para atender as múltiplas atividades do Curso, assim, as

funções específicas como as do professor de disciplina, responsável pela oferta e gerenciamento da disciplina; professor conteudista, responsável pela produção e organização de conteúdos relativos às disciplinas da grade curricular; professor de tecnologias, responsável pela produção, aquisição e organização de meios áudio-visuais; professor de avaliação, responsável pela organização, transporte, aplicação, de provas, sua correção e o encaminhamento dos resultados à Secretaria Acadêmica, bem como da avaliação do processo EaD do Curso; professor supervisor, responsável pelo acompanhamento das atividades acadêmicas em determinada região; **professor-tutor, responsável pelas atividades didático pedagógicas e administrativas em um determinado Núcleo de Educação a Distância** (WEBER, 2009, p. 89, grifos nossos).

Sob a responsabilidade desse professor/tutor, estava uma estrutura que contava com equipamentos de informática, televisão, vídeo, minibiblioteca, antena parabólica e outros, onde ocorria a tutoria.

No desempenho de suas funções, tinha como fundamento de sua ação a concepção histórico-cultural de aprendizagem, proposta do Curso, que enfatizava o processo “aprender a aprender”, o ritmo de aprendizagem, os fundamentos e métodos de conhecimento, buscando sua efetiva apropriação pelos alunos (2009 p. 99).

A precarização do trabalho do professor/tutor é percebida com a contratação temporária além da intensificação do regime de trabalho que assume uma diversidade de funções didático-pedagógica e administrativas.

Retamal (2009), definindo EaD diz que ela

apresenta características de flexibilidade de espaço e tempo que podem se adaptar às diversas demandas. É considerada uma modalidade de ensino voltada para atender adultos com compromissos familiares e profissionais, pois permite a continuação dos estudos sem o abandono de outras atividades (2009, p. 37).

Para Retamal (2009), um curso na modalidade EaD precisa de, no mínimo, Corpo Docente, Corpo de Tutores, Corpo Técnico-Administrativo e Discentes, sendo que cada um possui características próprias:

- a) Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância;
- b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;
- c) Corpo de técnico-administrativos integrado ao curso e que presta suporte adequado, tanto na sede como nos polos;
- d) Apoio à participação dos estudantes nas atividades pertinentes ao curso, bem como em eventos externos e internos.

Com base em Retamal (2009) e Weber (2009) é possível afirmar que o professor/tutor exerce uma função essencial no desenvolvimento de cursos na modalidade EaD, sendo, na maioria dos cursos em EaD, no Brasil, necessários para a sua viabilização. No Sistema UAB, todos os cursos de graduação atuam com professores/tutores e são contratados professores/tutores por intermédio de bolsas da FNDE, no valor de até R\$ 600,00, sem qualquer vínculo empregatício ou garantia de continuidade na função, caracterizando a forma mais perversa de precarização de professor que já pudemos estudar até o momento.

A dispensa de professores ou, talvez, a sua substituição por professores/tutores, orientadores de aprendizagem, facilitadores, motivadores ou outra diversidade de nomenclaturas para uma atividade de docência pode contribuir para a descaracterização do professor como profissão.

Nos argumentos apresentados por aqueles que estudam EaD, encontramos uma variedade de vantagens, entre elas podemos, sinteticamente, destacar: acesso de pessoas que moram em municípios que não têm IES, universalizando o acesso à educação superior; atendimento a um número significativo de estudantes sem a construção de novas IES, isto é, dispensa de construção de uma estrutura física complexa; e viabilidade econômica.

A tutoria se processa por duas modalidades: presencial e a distância. A tutoria presencial se realiza nos encontros presenciais com atendimento ao estudante. Sabe-se que a tutoria proporciona a intensificação do trabalho exercido pelo professor/tutor que ocorre na escala de trabalho 24 X 7, ou seja, vinte e quatro horas por dia durante sete dias por semana. Os professores/tutores estendem nos finais de semana o seu trabalho para o envio de

mensagens e contatos com os alunos, além da leitura e comentário de atividades dos estudantes.

Atendendo orientações de organismos internacionais, a EaD proporciona o aligeiramento, o barateamento e a precarização na formação em cursos superiores. Para justificar esse nosso argumento, basta observar que os programas e projetos em EaD são destinados às camadas da sociedade que não tiveram acesso regular à educação, portanto uma educação compensatória destinada aos mais pobres da sociedade. Sendo, muitas vezes, projetos e programas emergenciais, a EaD flexibiliza a contratação de pessoal como docentes, tutores, funcionários e demais profissionais.

Em tempos de neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva, é possível notar o crescente desemprego, a precarização das condições de trabalho e o fortalecimento de uma lógica econômica voltada para a produção e consumo de mercadorias em detrimento da preservação do meio ambiente e da qualidade de vida (ANTUNES, 2001).

Antunes (2001, p. 36) destaca que o processo proporciona “uma imensa sociedade dos excluídos e dos precarizados”. Na EaD, em diversas funções exercidas no Sistema UAB, temos uma formação precarizada dos estudantes, somada à precarização das condições de trabalho dos professores/tutores, entre outros envolvidos contratados por intermédio de bolsas com recursos do FNDE.

A crise estrutural do capital no final do século XX possibilitou a emergência de novos contornos sociais e econômicos como: a substituição do taylorismo e fordismo pelo modelo japonês toyotista, caracterizado pela acumulação flexível; a diminuição do tamanho do Estado e a quebra do chamado Estado de Bem-Estar Social conforme indica Antunes (2001, p. 38):

É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial” são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do capital humano. Pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo.

Nesse contexto de desregulamentação, flexibilização e terceirização, o lar, tradicionalmente, o único lugar onde os trabalhadores estavam em seu asilo e vivenciavam a liberdade longe das amarras do seu lugar de trabalho, passa, agora, a fazer parte do sistema produtivo, ou seja, cada casa torna-se uma extensão das unidades produtivas para todos os que

desenvolvem atividades em EaD. Antunes; Alves (2004, p. 341), nos indicam a tendência do novo processo:

a da expansão do trabalho em domicílio, permitida pela desconcentração do processo produtivo, pela expansão de pequenas e médias unidades produtivas. Por meio da telemática, com a expansão das formas de flexibilização e precarização do trabalho, com o avanço da horizontalização do capital produtivo, o trabalho produtivo doméstico vem presenciando formas de expansão em várias partes do mundo.

Contribuindo para precarizar, ainda mais, o trabalho do docente, temos a EaD que consegue precarizar dois momentos com uma única ação: o trabalho do professor na condição de professor/tutor e a formação de professores via modalidade a distância. Embora que cursos presenciais possam ser precarizados, ou mesmo usar o artifício de contratos temporários de professores substitutos ou mesmo a mercantilização da educação.

Na EaD institui-se uma diversidade de novas denominações que substituem a denominação de professor, essa institucionalização contribui para a fragilização da profissão docente. Professores, agora, são denominados de tutores, orientadores de aprendizagem, orientador acadêmico, facilitadores, motivadores, entre outras formas de não atribuir a essa função a solidez da profissão de professor, além de dar um ar de pós-modernidade.

Os contratos de trabalho precarizados por intermédio de bolsas da FNDE proporcionam a rotatividade de professores/tutores, forçando ao professor/tutor buscar um número cada vez maior de atividades precarizadas e a migrar constantemente de uma instituição para outra na mesma condição de não-vínculo empregatício.

Cercato (2006) expõe, a nomenclatura “Orientador Acadêmico”, adotada pela Universidade Caxias do Sul (UCS) em vez de tutor, uma vez que ‘tutor’, como papel histórico, seria alguém que acompanha quem conduz; o Orientador Acadêmico, por sua vez, é um profissional da Educação que tem condições de contribuir para a mudança no processo educativo. Durante o desenvolvimento do curso, o Orientador Acadêmico tem a responsabilidade de acompanhar o percurso de cada um de seus alunos, preocupando-se com os estudos, as dificuldades apresentadas, o relacionamento com colegas e com o grupo. Além disso, tem o papel de estimular, motivar e contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos sob sua tutoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de nossa investigação, percebemos que o posicionamento crítico contrário ao processo de implantação e expansão da EaD no Brasil que atende aos interesses do capital não ocorre no conjunto de textos que tratam dessa modalidade de ensino. A racionalidade do capital está presente em todos os defensores da EaD como única forma possível para a disponibilidade de educação para os pobres.

Consideramos que a EaD atrelada à política de formação de professores preconizada pelos organismos multilaterais do capital visam ajustar a educação em nome da superação da crise estrutural do capital vigente, em que a otimização de recursos reduz a educação pública aos gastos mínimos para formar professores de forma aligeirada. Além disso, com o esvaziamento dos conteúdos, encontra-se na EaD uma forma de reproduzir a ideologia mercantil em toda a esfera educacional.

No processo de cumprimento de agenda do projeto de “Educação para Todos”, as diversas declarações mundiais para a educação expressam que a EaD constitui um importante instrumento para disseminar o ensino superior àqueles que não tiveram acesso ao mesmo, como também elevar para 30% o número de jovens entre 18 e 24 anos com matrícula no ensino superior brasileiro conforme preconiza o PDE.

Os argumentos de oferta de ensino superior para municípios distantes das grandes sedes econômicas caem por terra quando observamos que a atuação do Sistema UAB concentra-se em regiões que já são atendidas pelo ensino presencial, enquanto que nas regiões norte e centro-oeste do Brasil, os números da UAB são pouco expressivos.

A desistência, evasão e abandono dos alunos matriculados em EaD demonstram que os desafios e urgências na área educacional não serão cumpridos com essa modalidade de ensino. A UAB cumpre o papel de articular políticas econômicas e sociais para popularizar a EaD e naturalizar a oferta de cursos superiores a distância e semipresenciais na esfera privada com lastro do governo.

A fragmentação do professor em professor-conteudista, professor-formador, professor-tutor, entre outros termos adotados na EaD, cumpre a missão de desapropriar o fazer docente pleno, impondo a perda de autonomia do professor com o parcelamento de suas atividades, além de acarretar empobrecimento salarial.

Nessa ótica, a EaD passa a representar um cruel ataque à função histórica dos professores de dominarem os conteúdos de suas disciplinas e os transmitirem aos seus alunos, assumindo papéis parciais em que o tutor lhes “entrega” o conhecimento. Mas não foi ele

quem elaborou a ementa e o programa da disciplina, tampouco é o responsável por ensinar os conteúdos, pois os mesmos precisam ser aprendidos autodidaticamente pelos alunos, que somente devem recorrer aos tutores para esclarecerem algumas dúvidas quanto ao cumprimento de atividades.

Com o exposto, constatamos que a EaD constitui uma forma de eliminar a carreira docente, inclusive aviltando a futura geração de professores que não tiveram acesso ao conhecimento sólido de sua área e acesso a um ambiente acadêmico presencial. Isso acaba negando uma formação plena à população que mais precisa de conhecimentos.

A proposta efetivada de EaD enfoca, especialmente, a população pobre, o conjunto de trabalhadores, e aqueles que não dispõem de tempo para dedicar-se aos estudos presenciais. Lança-se a oferta de EaD, prioritariamente, em licenciaturas que exigem baixos recursos para manutenção e que atraem os mais desfavorecidos e desafortunados da sociedade.

Com o governo Luiz Inácio Lula da Silva, tivemos uma continuidade das políticas nacionais em prol da EaD iniciadas com o seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso. Não ocorreu ruptura nos dois governos. Certamente, os aprofundamentos do processo de oferta da EaD, tanto na esfera pública quanto na privada, agradam, em muito, os empresários da educação e os de venda de produtos de informática e de serviços de telecomunicações, sobretudo de internet.

O que se denomina de democratização do ensino superior não ultrapassa a soma de números de matrículas nesse nível de ensino com o artifício da EaD, assumida por instituições privadas e públicas.

A EaD é a principal estratégia elaborada pelo MEC para assumir os compromissos de expansão do ensino superior no país, pois não requer os proporcionais investimentos necessários em infraestrutura e na contratação de servidores técnico-administrativos e docentes como no caso da ampliação de instituições de ensino superior em sua atuação presencial.

A nosso ver, a EaD se constitui num instrumento fundamental de expansão da venda da mercadoria ensino, sendo o estado brasileiro um grande comprador, como se pode perceber com a aquisição de vagas privadas via PROUNI nas instituições particulares de ensino. Com o propósito de redução dos custos e redistribuição das responsabilidades, mediante parceria entre a União, o Estado e o Município, consolidam-se as políticas do Sistema UAB com polos

mantidos pelas prefeituras municipais. Assim, transfere-se, parcialmente, a responsabilidade que cai sobre o ensino superior para o processo de municipalização do ensino.

Podemos também afirmar que a criação do Sistema UAB não instituiu nenhuma nova universidade no país, trazendo severas implicações à educação brasileira. A mais relevante foi a mudança no critério de admissão de professores – em vez de serem contratados via concursos públicos de provas e títulos no Regime Jurídico Único, passam a ser contratados com bolsas ofertadas pelo FNDE, o que reduz proporcionalmente o número de novos professores efetivos bem como a contratação de servidores técnico-administrativos em instituições superiores públicas.

A formação de professores por um valor muito baixo exime a União da contratação de novos docentes para esse processo. Apoia-se, então, em documentos dos organismos internacionais, na medida em que se alargam os compromissos para com a educação nacional do ensino infantil, do ensino básico, do ensino médio, do ensino profissionalizante até do superior. Também é inserida a Rede Federal de Educação Tecnológica e Profissional com os Institutos Federais de Educação, na missão de formarem professores nas áreas de química, física, biologia, matemática, dentre outras. Tal missão, porém, era anteriormente atribuída às universidades, cuja prioridade se voltava para a expansão de vagas na EaD com o Sistema UAB.

De acordo com os dados analisados, são muito baixos os custos de cada tutor, professor-coordenador, professor-conteudista, professor-formador e demais envolvidos na execução da UAB. Isso agrava a precariedade da qualidade da educação pública no Brasil ofertada a distância. Vale ressaltar, ainda, o fato de que nenhum desses envolvidos possui qualquer vínculo e proteção salarial no sistema UAB enquanto nele exerce alguma função.

Percebe-se uma política de desvalorização do magistério na análise do cumprimento de expansão do ensino superior, à medida que se observa a precária formação recebida pelo docente na EaD por haver profissionais igualmente precarizados em seu ofício de ensinar, o que não contribui para melhorias em suas condições de trabalho.

Na EaD, é responsabilidade dos alunos dominar os conteúdos ofertados pelas plataformas de ensino, o que desobriga o professor do papel de ensinar. A isso se acrescenta o baixo desempenho dos alunos, em que se observam quesitos como repetência, abandono e evasão, além de índices críticos em proficiência nas disciplinas de matemática e português –

largamente denunciadas pelo próprio INEP. Tais fatores inabilitam grande parte dos brasileiros de assegurarem, minimamente, uma formação superior na modalidade EaD.

Não há como elevar os indicadores de qualidade de educação sem, contudo, aumentar os recursos destinados aos serviços para esse fim. Não basta a gestão de recursos de forma eficaz. A educação necessita, sobretudo na formação de professores, de gastos proporcionais à qualidade de formação que se propõe a atingir. Com a EaD e seus respectivos argumentos de redução de custos com a educação, insere-se a lógica aprofundada do neoliberalismo inatingível de elevar a qualidade com a redução de gastos.

A EaD acaba constituindo-se numa forma particular, e talvez a única, existente destinada à educação superior nos municípios brasileiros. A EaD representa um importante mecanismo político de redução de recursos para a educação, mas, em contrapartida, impõe à necessidade de formação emergencial de professores para a universalização do ensino básico, oferecendo aos trabalhadores a formação mínima possível.

Nossa pesquisa permite concluir que a EaD força a oferta de ensino superior em nosso país, o que materializa os compromissos com os organismos multilaterais e contribui para jogar pás de cal na intensa luta pela escola e pela universidade pública. Em consonância com os interesses do capital, ao privilegiar a redução de gastos com a educação, a EaD vem reproduzindo o tratamento historicamente dispensado pelas classes dominantes às classes trabalhadoras em relação à educação, sobretudo na formação de professores para o ensino fundamental e médio como forma de combater a pobreza.

A EaD, principalmente no que concerne à sua proposta de formação de professores, leva a cabo o pressuposto de manutenção da ordem capitalista, mesmo disfarçada de importante forma de construção de uma democratização do ensino dentro da ordem do capital.

Se a educação presencial controlada pelo estado não nos permite uma ruptura com a ordem vigente, tampouco a EaD objetiva esse desafio. Percebemos que as concepções de EaD, conforme atesta a literatura analisada, reforça a manutenção dos princípios da racionalidade do capital.

Percebemos também, ao longo do estudo, que a EaD contribui para a intensificação da precarização da formação e do trabalho docente. Um ponto que decorre desse aspecto é a relação de destaque para ações individuais e fragmentadas nas quais o indivíduo é sempre mais importante do que a sua luta dentro do conflito de classes sociais.

O desafio é o de romper com a naturalização da EaD ou com o discurso de que essa

modalidade é a única e principal forma possível de assegurar educação para a classe trabalhadora.

Os princípios da EaD estão expressos nos pressupostos fundamentais que embasam a pedagogia das competências, consignada no modelo *aprender a aprender* de Jacques Delors. A necessária e inadiável transformação da sociedade rumo ao socialismo não será obtida com o modelo atual de EaD, que insiste na luta contra a crítica radical à lógica capitalista, dificultando, assim, a ocupação de apontar um horizonte para além da barbárie contemporânea.

Adverte-se que, no modelo da EaD que se baseia profundamente no ideário do “aprender a aprender”, ocorre a centralidade da aprendizagem no aluno com a valorização do seu cotidiano, o que contribui para a negação do conhecimento, pois, na sociedade regida pelo capital, o cotidiano é vivido de forma alienada/estranhada. Tal face da EaD nega, portanto, a totalidade do conhecimento produzido historicamente pela humanidade e sistematizado pela escola. Em nome do “aprender a aprender”, a escola oferecida à classe trabalhadora impõe que o estudante aprenda sozinho e força a perda da autonomia do professor, que se transforma em mero repassador de conteúdos travestido na figura do tutor.

Os trabalhadores não podem fugir da luta em defesa da escola pública unitária e presencial, garantindo, dessa forma, o acesso ao conhecimento universal, haja vista que uma disciplina escolar ultrapassa os seus conteúdos teóricos expressos em livros ou em meios digitais transmitidos via EaD. A escola deve assumir o papel da luta de classes na formação da consciência. Assim, os conhecimentos transmitidos pelos professores em seus cursos de formação devem ser direcionados para a prática revolucionária que indica a superação da ordem do capital, o que deve ocorrer presencialmente.

Com base em nossos estudos, percebemos que a lógica da sociedade capitalista materializa-se na ideia de que aprender é unívoco ao ajustamento e adequação aos interesses do mercado. Na EaD, não há ocasião de construção de consciência da classe trabalhadora para a superação da lógica destrutiva do capital. Assim sendo, a formação de professores deve ocorrer presencialmente para atender às necessidades da luta em defesa de uma nova sociabilidade fruto da superação do capital.

Ademais, é oportuno destacarmos que o Sistema UAB traz a concepção de universidade aberta, não apresentando, textualmente, as expressões “educação a distância” ou “educação semipresencial”. Essa estratégia de nomeação de um Sistema visa destruir a

educação pública brasileira sem dizer, exatamente, para que veio oferecer maior aceitação e minar qualquer foco de resistência a esse modelo.

De alcance internacional, a EaD tem como eixo de sua integralização curricular os quatro pilares da educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”. Ressaltamos, novamente, que as influências dos novos paradigmas da formação docente não são uma particularidade das propostas educacionais da EaD. Essa perspectiva é majoritária nos diversos cursos de graduação, sejam de licenciatura ou bacharelado, e nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras.

Não obstante, percebemos que os intelectuais que atuam na EaD são influenciados pelas concepções hegemônicas da educação, como pela pedagogia do “aprender a aprender” e pelo construtivismo, dentre outras, que atendem à agenda do capital em crise.

A EaD, em nossa análise, aponta para uma educação de baixa qualidade que independe das ações de seus envolvidos – tutores, professores-conteudistas, alunos, coordenadores, formadores etc. –, pois, essencialmente, essa concepção de ensino atende rigorosamente às exigências da acumulação capitalista.

Nessa perspectiva, defende-se que, para a formação dos trabalhadores, sejam eles professores ou outros profissionais, não se deve adotar prioritariamente a EaD como uma única forma de educação, pois ela constitui uma forma precária e limitada do processo educativo. Desta forma, não se trata de execrar a EaD por completo ou negar tudo o que vem das TICs, pois esses recursos podem ser utilizados pelos trabalhadores em seu processo de educação. Contudo, os modelos pedagógicos existentes na EaD negam a possibilidade racional do seu uso. Face ao exposto, nossa pesquisa permite concluir que a educação presencial não nega o uso das tecnologias. Entretanto, a EaD insiste em negar a educação presencial que pressupõe a existência de professores e alunos no mesmo espaço físico de aprendizagem, posição privilegiada para organização da classe trabalhadora na luta insaciável contra o sistema do capital.

As críticas cultivadas ao longo dessa tese não pretendem jamais desqualificar ou desconhecer a força histórica que os avanços tecnológicos trouxeram para a humanidade. Nesse sentido, na presente pesquisa, visamos contribuir com uma reflexão analítica a respeito de um processo de substituição do ensino presencial por uma prática que articula o isolamento da classe trabalhadora e a negação do conhecimento ofertada pela EaD, particularmente, no que se refere à formação de professores.

É fato que atualmente estamos inseridos num contexto em que a força da luta ideológica avança fortemente por conta das exigências postas pelas condições adversas aos trabalhadores. Diante da crise estrutural do capital e da própria barbárie que já estamos vivenciando, a classe trabalhadora ilude-se com qualquer oferta de educação que se propõe a salvá-la do desemprego. A urgência pela luta em sobreviver força os trabalhadores a se matricularem em cursos de EaD que são ofertados em belos pacotes tecnológicos com um conteúdo de vácuo em sua proposta educacional. Assim, os empresários da educação recorrem, insistentemente, à ideologia para disseminar que a EaD é a melhor forma de educar a classe trabalhadora.

Insistir na concepção de que os trabalhadores precisam dominar os conhecimentos clássicos vai à contramão da EaD, que defende o esvaziamento dos conteúdos ministrados e de formação, pois, dessa forma, enfraquece a organização contra a burguesia que nos oprime.

Defendemos, outrossim, que os trabalhadores precisam dominar diferentes conhecimentos, pois a educação escolar presencial pode oferecer condições decisivas na emancipação humana. Porém, o desafio é mais amplo. Não é suficiente defender a educação presencial. Precisamos elaborar esforços para uma sociedade além do capital, sem sumir com as repostas imediatas para a situação de barbárie que atinge o ser social que trabalha. São indispensáveis o obelisco das lutas e as ações imediatas no sentido de combate contra a lógica destrutiva do capital que preside a sociabilidade contemporânea.

Enfim, se nossa apreciação não conseguiu dar respostas cabais, pelo menos cobicamos ter registrado alguns subsídios teóricos sobre a EaD, os quais possam embasar a realização de novas investigações acerca desse fenômeno que ataca de forma beligerante a educação pública.

REFERÊNCIAS

ABREU JR. J. B. Nas ondas da fé – três experiências do rádio na América do Sul. Conexão – Comunicação e Cultura, Caxias do Sul/Rio Grande do Sul, V.03 n., pp-89-103, 2004.

ABREU, A. R. de P. O avesso da moda – trabalho a domicílio na indústria da confecção. São Paulo: Hucitec, 1986.

ABREU, Alice P.; SORJ, Bila. Subcontratação e Trabalho a Domicílio – a influencia do gênero. IN: MARTINS, Heloísa de S.; RAMALHO, José Ricardo. Terceirização: Diversidade e Negociação no Mundo do Trabalho. São Paulo: Hucitec, Cedi-Nets, p.67-75, 1994.

ALBORNOZ, Susana. O que é trabalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 6ª Edição, 1994.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de. Evasão em Cursos a Distância: validação de instrumentos, fatores influenciadores e cronologia da desistência. Brasília: UNB, 2007. (Tese de Doutorado em Educação).

ALVES, Giovanni. Adeus ao Trabalho?: Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8ª Edição, São Paulo: Boitempo, 2002.

ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. Educação e Sociedade, Campinas, v.25, n.87, p. 335-356, 2004.

ALVES, Giovanni. *Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. Londrina: Praxis, 2007

ALVES, Giovanni. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos noventa. IN: TEIXEIRA, Francisco José Soares (Org.); OLIVEIRA, Manfredo Araújo (Org.). Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: As novas determinações do mundo do trabalho. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1998. p.109-161.

ALVES, Giovanni. O novo (e precário) mundo do trabalho – Reestruturação Produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 365p. 2000.

ALVES, Giovanni. Trabalho e Mundialização do Capital: A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização. São Paulo: Práxis, 1999.

ALVES, Giovanni. Trabalho e sindicalismo no Brasil dos anos 2000: Dilemas da era neoliberal. IN: Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 461-474.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. IN: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (ORG). Educação a distancia: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES, Márcia Conceição Brandão. Didática da Educação a distância: interação pedagógica. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2005.
ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. IN: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo (ORGS). Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 3ª edição, p.09-23, 1996.

ANGOTTI, J. A. P. Desafios para a formação presencial e a distância do físico educador. Revista Brasileira de Ensino de Física. [on line]. 2006, volume 28, No 2 [cited 2009-04-30], pp. 143-150. 2006.]

ANTUNES, Ricardo et al. Neoliberalismo, trabalho e sindicatos – reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 131p, 1997.

ANTUNES, Ricardo. A Era da Informatização e a Época da Informalização: Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. In: ANTUNES, R. (org.). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, Ricardo. A Nova Morfologia do Trabalho e o Desenho Multifacetado das Lutas Sociais, IN: Para Além da Fábrica, São Paulo: Boitempo, 2003.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1995.

ANTUNES, Ricardo. ALVES, Giovanni. Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente. *Educação & Sociedade*, 2004, vol. 25, n87.

ANTUNES, Ricardo. O caracol e sua concha: Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. O Novo Sindicalismo. São Paulo: Brasil Urgente, 1991.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho virado do avesso. *Jornal da Unicamp*, 2004.

ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho – Esaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999; 3ª Edição, 2000; 4ª Edição, 5ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2001.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7ª edição. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e Precarização numa ordem neoliberal. In: FRIGOTTO, G. & GENTILI, P.(orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. IN: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (ORGS). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARETIO, L. G. La acción tutorial em la enseñansa a distancia. In: ARETIO, L. G. *Educación a distancia hoy*. Madrid: Uned, 1994.

ARETIO, Lorenzo García. *Educación a Distancia Ho*. Madrid: UNED, 1994.

ARETIO, Lourenzo García. *La Educación a Distancia. De la Teoria a La Práctica*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, Espana, 2002.

AURÉLIO, B. H. F. *Pequeno dicionário da língua portuguesa (11ª Edição)* Rio de Janeiro: Edição Editora Civilização Brasileira, 1987.

BARREYRO, Gladys Beatriz. *Mapa do Ensino Superior Privado / Gladys Beatriz Barreyro*. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 77

BASTOS, Raul. L. A. *Flexibilidade do Trabalho: Uma Caracterização Introdutória*. Indicadores Econômicos FEE. Porto Alegre: FEE, v. 23, n.1. p.266-279, 1995.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999; 2003.

BERGE, Z. L. The role of the online instructor/facilitator. 1995. Disponível em http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html. Acesso em: 21 março de 2010.

BIHR, A. Da Grande Noite à Alternativa – O Movimento Operário Europeu em crise. São Paulo: Boitempo, 1998.

BITTENCOURT, Ricardo Luz de. Formação de Professores em Nível de Graduação na Modalidade EAD. O Caso da Pedagogia da UDESC – Pólo de Criciúma – SC. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre (RS), 2008.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRAGA, Ruy Gomes. A Restauração do Capital. Um estudo sobre a crise contemporânea. Imperialismo e crise contemporânea. São Paulo: Xamã, 1996.

BRASIL. MEC. 1993. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC.

BRASIL. MEC.. 2000. Projeto de Lei nº 4.155, de 1998. Aprova o Plano Nacional de Educação. Online, <http://www.camara.gov.br> , 03/02/2000.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes. 2001.

CERCATO, Schana Castilho. Em busca de um novo olhar na educação a distância: o papel do orientador acadêmico – uma reflexão e análise no curso de pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

COGGIOLA, O . A crise universitária no Brasil. In *Revista da ADUSP*. Associação dos Docentes da USP. SP: Setembro de 1998.

COGGIOLA, O. A crise universitária no Brasil. In: *Revista da ADUSP*. Associação dos Docentes da USP. São Paulo: Setembro de 1998. In: *Universidade e Sociedade*. Brasília: ANDES, 2010. n.45, p 61-71.

COGGIOLA, Osvaldo. O capital contra a história: gênese e estrutura da crise contemporânea. São Paulo: Xamã, 2002.

CUNHA, Ana Maria de Jesus Sousa da. Arte-Educação a Distância: Uma análise da formação continuada on-line na Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Instituto de Artes. Brasília, 2006.

Época. “Tire seu diploma pela internet: As faculdades de bom nível já formaram 650 mil brasileiros à distância. Um guia para você estudar sem sair de casa”. *Revista Época*: 30 de agosto de 2010.

FONSECA, J. J. S. Educação a Distância em Portugal: Potencialidades e Vulnerabilidades. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Lisboa. 1999.[Disponível em: <http://www.geocities.com/joaosefonseca/tese.doc>. Acesso em 07 de março de 2006].

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. (Capítulo 7), página 44. In: LITTO, Frederic Michael. & FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GONTIJO, Silvana. O livro de ouro da comunicação. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

GONZALEZ, M. Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

GUIOTI, Ednilson Aparecido. Educação a distância: tendências predominantes na sua expansão, Brasil e Espanha. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, São Paulo, 2007.

HARVEY, David. A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural . 20.ed. São Paulo, SP: Loyola, 2010.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo, Ed. Loyola, 2003.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 2003.

HARVEY, David. *O Novo Imperialismo*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

LIMA, Kátia. Ensino a distância, organismos internacionais e mercantilização da educação superior Disponível em: Revista PUC Viva 35, Ensino a Distância, agosto de 2009 [.http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/79-33-ensino-a-distancia-agosto-de-2009](http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/79-33-ensino-a-distancia-agosto-de-2009) – ensino a distancia organismos internacionais e mercantilizacao da educacao superior. Acesso em: 3 de ago. 2010.

LANDIM, C. M. das M.P.F. Educação a Distância – Algumas Considerações. Rio de Janeiro: [s.n], 1997.

LEHER, Roberto. Disponível em: [http://www.adunesp.org.br/reformas/universitaria/Roberto%20Leher - Interministerial.htm](http://www.adunesp.org.br/reformas/universitaria/Roberto%20Leher%20-%20Interministerial.htm). Acesso em: 6 de ago. 2010.

LIMA, K. Educação a distância na reformulação da educação superior brasileira. In: NEVES, L.; e SIQUEIRA, A. (org). Educação superior: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006, pp. 147-177.

LIMA, K. Reforma da educação superior e educação a distância: democratização do acesso ou subordinação das instituições públicas de ensino superior à ordem do capital? Cadernos Especiais, n. 33, 2006.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

LUKÁCS. G. A ontologia do ser social. S/D

MAIA, Carmem; MATTAR, João. ABC da EAD: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. ABC da EAD: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2006.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2006.

MARX, Karl. *O Capital*. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.

- MARX, Karl. O capital: crítica da economia política . 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: (I-Feuerbach). 5a ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARX, Karl; SANT'ANNA, Reginaldo. O capital: crítica da economia política. 4. ed. São Paulo: Difel, 1983.
- MASSON, Gisele. Políticas de formação de professores [tese]: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna / Gisele Masson ; orientadora, Leda Scheibe. – Florianópolis, SC, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação: 2009.
- MENELEU, José Neto. IN: TEIXEIRA, F. J. S. et al (Orgs.) NEOLIBERALISMO e reestruturação produtiva: as novas determinantes do mundo do trabalho . São Paulo, SP: Cortez, 1996.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. A incompatibilidade do capital e sua globalização. Novos Rumos. São Paulo, Ano 14, No. 31, pp.04-09, 1999.
- MÉSZÁROS, István. Desemprego e Precarização: Um grande desafio para a esquerda. IN: Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MÉSZÁROS, István. O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, István. Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo; Campinas: Unicamp, 2002.
- MOORE, Michael G. e KEARSLEY, Greg. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: uma visão integrada – Edição especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- NISKIER, Arnaldo. Educação a distância: a tecnologia da esperança; políticas e estratégicas a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância. São Paulo: Loyola, 1999.
- NUNES, Ivônio Barros. Educação a Distância e o Mundo do Trabalho. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, RJ, ABT V.21, N. 107 jul/ago, 1992.
- PETERS, Otto. A educação a distância em transição: tendências e desafios. Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- POCHMANN, Marcio. Desempregados do Brasil. IN: ANTUNES, Ricardo. Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.
- RETAMAL, Daniela Rodrigues Cunha. A gestão em cursos de educação a distância via internet: uma visão a partir dos fatores críticos de sucesso. Porto Alegre, 2009. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Informática na Educação.
- SARAIVA, T. Educação a Distância no Brasil: lições da história. Em Aberto, 1670, pp. 17-27,1996.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum a consciência filosófica. 7. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados: 1986.

SCHONS, Claudine. Validação de critérios para material didático assíncrono em educação a distância. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, 2009.

SILVA, Solonildo Almeida da. O caminho *lato sensu* da precarização do trabalho docente universitário na Uece. Dissertação. Uece, 2003.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. Ensino à distância no Brasil: aspectos da realidade para

TONET, Ivo. Educação contra o capital. Maceió: EDUFAL, 2007.

Unesco . Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: (*Conferência de Jomtien*). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: < [http:// 2000](http://2000). Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais/marcoDakar. Acesso em: 18.jun.2004.

Unesco. *A Declaração de New Delhi sobre Educação para Todos*. New

Unesco. *Declaração de Cochabamba sobre Educação Para Todos*. Bolívia: Unesco, 2001. Disponível em: [http:// www.unesco.br](http://www.unesco.br). Acesso em: 15 ago.2004.

Unesco. Declaração do Milênio. Cúpula do Milênio. New York, 2000.

Unesco. Delhi- Índia: Unesco, 1993. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi> Acesso em: 10 ago.2004.

Unesco. *O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos*: atendendo

VASAPOLLO, Luciano. *O Trabalho Atípico e a Precariedade*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VASAPOLLO, Luciano. O Trabalho Atípico e a Precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, R. (org.). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

VIANNEY, João. A Universidade Virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país. Santa Catarina: Universitária do Sul, 2003.