

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO –
IFSP - CAMPUS SÃO PAULO

PAULO CEZAR DA SILVA

**EXPANSÃO PRIVATISTA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO VIA
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: UM NOVO PARADIGMA UNIVERSITÁRIO?**

SÃO PAULO

2019

PAULO CEZAR DA SILVA

**EXPANSÃO PRIVATISTA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO VIA
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: UM NOVO PARADIGMA UNIVERSITÁRIO?**

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

SÃO PAULO

2019

Catálogo na fonte Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo Dados
fornecidos pelo(a) autor(a)

S586e

Silva, Paulo Cezar da Expansão privatista do ensino superior brasileiro via educação à distância: um novo paradigma universitário? / Paulo Cezar da Silva. São Paulo: [s.n.], 2019. 146 f.

Orientadora: Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

Monografia (Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2019.

1. Expansão da Educação À Distância. 2. Mercantilização do Ensino Superior. 3. Precarização da Docência No Ensino Superior. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.

CDD 378

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Amanda C. Teagno Lopes Marques Instituição: Instituto Federal de Educação,
Julgamento: _____ Ciência e Tecnologia – IFSP
Assinatura: _____

Profa. Alda Roberta Torres Instituição: Instituto Federal de Educação,
Julgamento: _____ Ciência e Tecnologia – IFSP
Assinatura: _____

Aílton Teodoro de Souza Pereira Instituição: Centro Universitário Santa Rita
Julgamento: _____ de Cássia
Assinatura: _____

A todos (as) profissionais que fazem da sua atividade uma prática cuja finalidade é a emancipação e humanização dos oprimidos e injustiçados pela barbárie capitalista

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus familiares que carinhosamente e pacientemente compreenderam os momentos da minha ausência, especialmente a minha mãe, Dona Marinalva Pedro da Silva e a minha companheira e amiga a quem tenho muito orgulho de conviver, Daniela da Silva Faustino, ao meu grande amigo Leandro Amâncio de Freitas e a minha excepcional amiga Ráira Rezende Deliberto.

Também com imenso carinho e admiração às Professoras Amanda Cristina Teagno Lopes Marques e Alda Roberta Torres pelo apoio, confiança e dedicação que com toda certeza contribuíram para que eu me tornasse mais do que um profissional, um cidadão consciente da minha responsabilidade histórica e social. Em tempos de coisificação do ser social, posso afirmar que mais do que Professoras vocês foram um farol de orientação e inspiração para todos (as) profissionais que estão comprometidos ética e politicamente com a humanização e democratização do saber.

Sou igualmente grato às Professoras Tatyana Murer Cavalcante, Marisa Garcia e ao Professor Thomas Edson Filgueiras Filho pelas infinitas contribuições à minha formação profissional e acadêmica e por abrir novos horizontes e possibilidades.

Não posso deixar de agradecer a todos (as) os meus colegas de turma do Instituto Federal, campus São Paulo, pela oportunidade de conviver e trocar experiências que contribuíram enormemente para construção coletiva do saber.

“Um espectro ronda o Brasil, o espectro do anti-intelectualismo. Esse espectro anuncia tempos difíceis, onde direitos e conquistas que pareciam tão consolidados se desmancham no ar, como poeira soprada pela ventania. Anuncia também o temor do pensamento crítico, da busca da verdade, da ciência e da universidade pública. Em última instância, este temor pretende “apagar” a história do Brasil.”

(Angelo Diogo Manzini, Daniela Bittencourt Blum, Henrique Tahan Novaes, João Henrique Pires e Joice Aparecida Lopes)

RESUMO

Esta pesquisa tem como pretensão investigar os processos históricos e as contradições que permeiam a expansão privatista do ensino superior brasileiro via Educação à Distância na perspectiva de compreender os possíveis impactos para o *modus operandi* da Universidade, sobretudo quando esta se encontra submetida aos ditames da racionalidade empresarial. O objetivo é analisar a interseccionalidade da expansão neoliberal - em fins da década de 1990 e início do séc. XXI - com o avanço privatista do ensino superior e o discurso ideológico que orientaram e legitimaram a emergência da EaD, argumentando as incoerências e contradições de um modelo de ensino alienante cuja finalidade consiste em atender as demandas do mercado, refletindo os possíveis impactos para o exercício da docência, para a qualidade da formação, bem como para a finalidade política e social da Universidade enquanto instituição social comprometida com ensino-pesquisa-extensão. A hipótese é que a expansão neoliberal sob os direitos sociais, sobretudo na educação superior via educação à distância, agora mercantilizada, representa uma mudança no conceito de universidade, bem como na sua relação com a sociedade. Para tanto, a pesquisa estabelece como objetivos específicos: 1) analisar, as transformações provocadas pelo avanço neoliberal no tecido societário, sobretudo na configuração do Estado que passa a assumir o papel de regulamentador dos serviços fornecidos pelo mercado; 2) sistematizar, a partir de uma perspectiva política, histórica e social os principais instrumentos legais que regulamentaram a emergência da educação à distância no Brasil; 3) articular, a partir de uma perspectiva política histórica e social, os principais instrumentos legais que regulamentaram a emergência da EaD no ensino superior brasileiro, refletindo as suas contradições e impacto para a universidade, bem como para o exercício da docência. Nesse contexto, os questionamentos propostos são direcionados à busca de reflexões sobre os limites e contradições imanentes à lógica de expansão privatista do ensino superior via EaD, tendo como referencial autores (as) comprometidos com a democratização do saber e com a justiça social, tais como Silva Júnior (2017; Rios (2009, Pimenta e Anastasiou (2008), Sguissardi (2017), entre outros. Metodologicamente, o trabalho foi orientado pelos seguintes procedimentos: revisão bibliográfica sobre a temática de sustentação da tese e análise documental das legislações inerentes a EaD a luz da Teoria Crítica.

Palavras-chave: Educação à Distância. Educação Superior. Mercantilização da educação.

ABSTRAC

This research claims to investigate the historical process and the contradictions that permeate the expansion of privatization in the higher level of Brazilian education by Distance Education in the perspective to comprehend the possibility of the impacts in the **modus operandi** of the University, above all when It is found to be under the dictation of the Business rationality. The goal is to analyze the Intersectionality of the liberal expansion - at the end of 1990 and beginning of XXI century – with the privatist advancement of higher education and the ideological discourse that guided and legitimized the emergence of the EaD, arguing about the inconsistencies and contradictions of an alienating teaching model whose purpose is to attend the market's demand, reflecting the possible impacts for the exercise of teaching, for the information's quality, as well as the political and social purpose of the university as a social institution committed to teaching-research-extension. The hypothesis is that the neoliberal expansion under social rights, especially in higher education through distance education, now commercialized, represents a change in the concept of university, as well as in its relationship with Society. For this purpose, the research establishes as specific objectives: 1) Analyze, the transformations caused by the neoliberal advancement in the social tissue, especially in the configuration of the state that is now assuming the role of regulating the services provided by the Market; 2) Systate, from a political, historical and social perspective, the main legal instruments that regulated the emergence of distance education in Brazil; 3) Articulate, from a historical, social, and political perspective, the main legal instruments that regulated the emergence of EaD in Brazilian higher education, reflecting its contradictions and impact to the university, as well to the exercise of teaching. In this context, the proposed questions are directed to the search for reflections about the limits and contradictions immanent to the logic of privatist expansion of higher education by EaD, having as referential authors (as) committed to the democratization of knowledge and with social justice, such as Silva Júnior (2017; Rios (2009, Pimenta and Anastasiou (2008), Sguissardi (2017), among others. Methodologically, the work was guided by the following procedures: Bibliographic review on the subject of thesis support and documental analysis of the legislations inherent to EaD by the light of critical theory.

Key words: Distance education; Higher Education, Mercantilization of Education.

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação à Distância
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupação
EaD	Educação à Distância
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação

Sumário

INTRODUÇÃO	12
Objeto	19
Objetivo geral	19
1. CAPÍTULO - METODOLOGIA.....	20
1.1 Percurso Metodológico.....	20
1.2 Análise de Conteúdo: Conceitos e Características	25
2. CAPÍTULO – AVANÇO NEOLIBERAL E A PRIVATIZAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS.....	31
2.1 Estado Mínimo: A reconfiguração da morfologia social.....	36
2.2 Da Ausência do Estado-de-Bem-Estar-Social à Consolidação do Neoliberalismo.....	39
2.3 O Horizonte da Educação Superior Brasileira em Face do Avanço Neoliberal	42
3. CAPÍTULO – EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL: UM BREVE RELATO HISTÓRICO	45
3.1 Educação à Distância: Conceitos e Concepções	49
3.2 Evolução e Privatização da Educação à Distância no Brasil.....	60
3.3 Expansão da EaD na Educação Superior sob a Lógica Empresarial/Mercantil	70
4. CAPÍTULO - EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE O APROFUNDAMENTO E EXPANSÃO DA EAD DO PÓS-1990 AO INÍCIO DO SÉCULO XXI	81
4.1 Provão como mecanismo de legitimação e ranqueamento de um "novo" modelo de educação superior.....	81
4.2 A Mercantilização da Educação à Distância nos Documentos das Políticas Públicas para EaD no Brasil	98
a) Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997	99
b) Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.	100
c) Decreto 4.059, de 10 de dezembro de 2004.	102

d) Referenciais de Qualidade do MEC de junho de 2003 e de agosto de 2007.	103
e) Decreto n.º 9.325, de 15 de dezembro de 2017.	105
4.3 A Docência no Modelo EaD; Tutor: personagem emergente de um novo paradigma educativo ou símbolo da precarização do trabalho docente?	109
4.4 Em Defesa da Universalização do Saber: educação como projeto político e social que transcenda os limites “civilizatórios” do capital	122
<i>A Guisa de Comparação</i>	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
Referências Bibliográficas	141

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira vivencia o impacto das políticas públicas adotadas nas últimas duas décadas - consolidadas no governo Fernando Henrique Cardoso e ratificada enquanto o Partido dos Trabalhadores esteve no poder - na área da educação, dentre elas, a regulamentação e a expansão da modalidade de Ensino Superior à Distância¹ (EaD). Dessa forma, a presente pesquisa busca investigar, no contexto neoliberal, as rupturas paradigmáticas, os avanços e as contradições para a universidade quando esta é mediada pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e pelo avanço das Instituições de Ensino Superior (IES) privada/mercantil.

A escolha desse tema foi motivada pelas experiências e vivências construídas e acumuladas a partir de 2014 quando, ainda na condição de estudante universitário, ingressei no magistério como professor de filosofia da educação básica. Nesse sentido, o tema atravessa múltiplas dimensões do meu “Ser” social, a saber, pessoal, política e social na medida em que acredito incondicionalmente que o processo educativo, independentemente do grau formativo, deve ter o compromisso de ampliar o espectro político, social e existencial de todo ser humano, de tal forma que esse se sinta esclarecido, confiante e responsável a participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa.

O meu percurso formativo em grande medida converge com os elementos que compõem as motivações para a escolha do presente tema, uma vez que toda a minha “formação básica” aconteceu na escola pública e, depois de aproximadamente dez anos, no início de 2014, retorno na condição de professor ao “chão da escola”.

Aqui, a minha história segue o roteiro de milhares de famílias brasileiras precarizadas e jogadas à própria sorte, pois a senhora dona Marinalva Pedro da Silva, mãe de três filhos, solteira, retirante nordestina e analfabeta teve no seu horizonte social inúmeros obstáculos,

¹ Cabe fazer a distinção crítica entre educação e ensino, sobretudo à distância, pois como bem afirmou Landim apud Hermida e Bonfim (2006, p. 168):

O termo **ENSINO** está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento, instrução. Já o termo **EDUCAÇÃO** refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o aluno a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio conhecimento.

Assim optou-se pelo termo educação na presente pesquisa em detrimento ao termo ensino, por entender que a finalidade política e social do processo de ensino-aprendizagem consiste em emancipar o sujeito.

muito em decorrência das contradições da dinâmica excludente do capital e da negligência do Estado em salvaguardar os direitos sociais previstos na Constituição de 1988, sobretudo porque foi até meu irmão e irmã mais velhos começarem a trabalhar, a única responsável pela **sobrevivência**² da família, num cenário (década de 1990) de implementação das políticas neoliberais e, conseqüentemente, de mercantilização dos direitos sociais. Nesse contexto, penso que a conclusão do ensino médio representou e, ainda representa, uma radical ruptura de paradigma social uma vez que milhares de jovens, filhos de trabalhadores (as) são condicionados socialmente a abandonarem a escola para trabalhar e contribuir com a renda familiar, reafirmando um ciclo social de distanciamento dos processos educativos elementares para o desenvolvimento da necessária autonomia política e social.

Importante ressaltar que no meu processo de ensino-aprendizagem na escola pública estadual³- assim como de boa parte da geração de estudantes que sofreram com os impactos negativos de duas décadas de políticas públicas implementadas pelo PSDB - as oportunidades educativas foram diminutas, muito em decorrência da visível precarização da escola pública, de tal forma que me foi negado à formação e a dimensão do que corresponde ser cidadão. Sendo assim, ao terminar o ensino médio tive como horizonte e expectativa social, combinado à necessidade material, a “liberdade condicionada” **de ingressar no mercado de trabalho**, *script* delineado e coerente com as premissas e contradições do liberalismo formal burguês que reforça o *modus operandi* do capital e das instituições que corroboram, (sobretudo, a escola pública) para a reprodução societária do metabolismo social, na qual as contradições do capital permanecem inabaladas.

Talvez a principal ruptura paradigmática tenha sido o meu ingresso no curso superior na medida em que fui o primeiro de dois irmãos – um homem e uma mulher - a concluir o ensino médio e depois entrar na educação superior. Ainda que os treze anos de governo petista não tenham superado as contradições da plataforma econômica neoliberal consolidada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), torna-se importante frisar que a abertura de oportunidades a partir de políticas públicas voltadas, sobretudo para educação superior – até então direito reservado a setores historicamente privilegiados da

²Optou-se para maior compreensão do texto destacar as palavras chaves, bem como os conceitos em negrito.

³Todo o meu percurso educacional básico aconteceu na E.E. Antônio Firmino de Proença, localizada no bairro da Mooca. A mesma escola que estudou o ex-Governador José Serra, interessante atentar as mudanças descritas por Belletati (tese de doutorado, intitulada “Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária”, defendida em 2011 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, autora: Valéria Cordeiro Fernandes Belletati) acerca da qualidade do ensino básico, quando este passa a ser massificado aos filhos dos trabalhadores.

sociedade - criou mecanismos de inclusão de milhares de jovens e trabalhadores na educação superior.

Apesar de guardar inúmeras contradições uma vez que o setor privado foi um dos principais agentes beneficiados com a alocação de verba pública para o financiamento de bolsas estudantis além das isenções de impostos (SILVA JÚNIOR, 2017), as políticas públicas para educação superior, implementadas especialmente no governo Lula (2002-2010) e mantida ao menos no primeiro mandato pela primeira presidente eleita do Brasil, Dilma Rousseff, provocaram certa fissura no discurso liberal de valorização da meritocracia, possibilitando que filhos (as) das classes sociais marginalizadas, bem como de trabalhadores (as), tivessem a oportunidade de entrar pela primeira vez na Universidade como personagens ativamente participativos na construção social do conhecimento. Sendo um desses milhões de beneficiados com as políticas sociais do governo petista, ingressei na Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, Campus Guarulhos – em 2011, onde permaneci até 2017, ano de conclusão do bacharelado e licenciatura.

Como dito anteriormente, ingressei no magistério no ano de 2014 como professor “**categoria O**”, numa condição de trabalho *sui generis* se comparada com outras categorias do quadro de **docentes efetivo** do Estado de São Paulo, também precarizados. Mesmo com o passar do tempo e das mudanças que concerne a todo ser animado e inanimado, deparei-me paradoxalmente com uma concepção de escola que desconsiderava os avanços e determinações publicamente dispostos na **Constituição de 1988**, bem como na **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96** acerca da responsabilidade do Estado em assegurar o direito universal do acesso à educação básica de qualidade, e por isso se legitimava e resistia a partir de fundamentos e valores que “ecoavam do passado”. Nesse sentido a escola representava certo “retrato museológico” das políticas públicas implementadas pela gestão do PSDB há vinte anos no Estado de São Paulo, as quais comprovadamente se mostraram incompatíveis com os pressupostos democráticos que é a formação de cidadãos (ãs). Além disso, percebi que a escola, enquanto instituição pública, democrática e universal se “negava” a dialogar com os obstáculos, necessidades e exigências que fazem parte da complexidade de uma sociedade em constante transformação.

O diagnóstico naquele momento, na primeira semana atuando como professor, não se apoiava nas contribuições de intelectuais comprometidos com a emancipação da sociedade na medida em que as esclarecedoras críticas de Dermeval Saviani, Darcy Ribeiro e Anísio

Teixeira, entre outros, sobre a política de precarização da educação pública brasileira me eram desconhecidas, contradição que permaneceu até o final da graduação, e hoje questiono como é possível que um estudante de licenciatura no seu percurso formativo não estude ou tenha contato com as reflexões de autores que contribuíram ao denunciar o projeto de precarização da escola pública e a caótica condição de trabalho e estudo no qual se encontram os dois principais protagonistas da educação, professor (a) e aluno (a).

Como medida atenuante e compensatória das péssimas condições de trabalho e, em concordância com o conceito de valorização da carreira vigente atualmente no magistério da educação básica do Estado de São Paulo, **os docentes recorrem a cursos de especialização e graduação cuja especificidade da modalidade de ensino à distância (EaD)** - flexibilidade, curta duração e mensalidades populares - possibilita aos professores (as) encaixarem no escasso tempo de vida “fora da escola” um aligeirado curso com anseio de garantir acima de tudo parca evolução salarial, pois é “regra” que professores (as) do Estado de São Paulo acumulem dois ou até três cargos em diferentes escolas para compor uma base salarial minimamente aceitável. No entanto, diversos autores, dentre eles Silva Júnior (2018), apontam que os cursos na modalidade EaD conservam inúmeras contradições, sobretudo um caráter técnico instrumental que **esvazia da formação do educador as dimensões epistemológicas, éticas, estéticas e política tão essenciais à prática docente**. Portanto, a experiência acumulada na escola pública, bem como o contato com bibliografias e autores - no curso de **Pós-Graduação Lato Sensu** em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior - que atribuem à educação a finalidade política e social emancipadora, contribuíram para escolha do presente tema. Nesse sentido, surge a hipótese de que a Universidade privada/mercantil, mas, sobretudo Professor e Tutor, responsáveis pela mediação das aulas na modalidade de ensino à distância, respondem a um processo de instrumentalização e ressignificação do processo de construção do conhecimento em detrimento de importantes concepções que se mostram imprescindíveis à capacitação de qualquer profissional, sobretudo do docente da educação básica para intervir nas contradições internas do espaço escolar, bem como na sociedade.

A relevância profissional da pesquisa converge para o seu caráter contemporâneo, político e social, ainda que emergente, já que abrem novas perspectivas, caminhos, alertas e desafios para os profissionais da educação em frente aos avanços do capitalismo neoliberal que renova os processos de subjetivação ao criar novos símbolos, valores, ideais e concepções

de mundo com forte impacto na morfologia social, na perspectiva de continuar preservando a contradição da acumulação da riqueza nas mãos de menos pessoas em detrimento do aumento da pobreza, alienação, coisificação e submissão da sociedade a um processo econômico hegemônico que já colonizou esferas materiais e espirituais da vida humana.

Essa política foi arrefecida com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) e aliados ao governo, em 2003, e embora tenha ficado latente nos anos que se seguiram e de alguma forma influenciado a formulação das políticas, somente agora, **quando aparentemente se fecha o ciclo da participação do PT no governo federal, ganha mais força com a retomada da aliança liberal/conservadora que orientou a implantação da “reforma do Estado” durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em especial nas propostas do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).** O próprio governo de Dilma Rousseff (PT) não dispõe de meios para bloquear o avanço dessas políticas, imerso em sucessivas crises, sem contar a própria composição atual do Congresso, favorável a essas ideias. Tal como em outros países (EMERY, 2002), é pelo Congresso que os chamados reformadores empresariais da educação, formuladores dessa política, agem criando leis e abrindo facilidades para que a política pública educacional avance nessa direção. (FREITAS, 2016, p. 139, **grifo nosso**).

Nesse sentido, a presente pesquisa busca analisar o novo paradigma que emerge do processo de privatização do ensino superior brasileiro a partir da ascensão do neoliberalismo e das políticas públicas que regulamentaram o processo de ensino aprendizagem nas IES privada/mercantil, com ênfase na modalidade EaD, bem como investigar os parâmetros políticos, sociais e ideológicos propostos na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) que validaram tal prática educacional, principalmente no que diz respeito à Educação Superior brasileira, além de analisar outros documentos oficiais que versam sobre o tema. Para isso contrastaremos com a concepção de universidade e ensino emancipatório defendida por diversos intelectuais, entre eles, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 161-174): **“Entendemos a Universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”**, além de avaliar as possíveis transformações para a docência que emergem com a modalidade de ensino EaD e, se há possibilidade de se desenvolver uma educação emancipatória nesse contexto.

A ascensão do neoliberalismo em meados da década de 70 como alternativa ao modelo econômico do Estado de Bem-Estar-Social (Welfare State), sobretudo na Europa e nos EUA, foi também adotada como plataforma política econômica pelos países de economia periférica. Mesmo preservando singularidades próprias da história local promoveu e vem promovendo, com importante destaque nos países da América Latina, a partir da década de 80, inclusive no Brasil, radicais mudanças na estrutura e atribuição do Estado, bem como resignificando

importantes aspectos culturais, políticos e sociais com múltiplos impactos na organização da vida social brasileira.

O Estado passou por profundas transformações no cenário da transnacionalização do capital. O mesmo, no quadro do fordismo, foi um verdadeiro mestre-de-obras no processo global de reprodução do capital [...] Esse processo atingiu o Brasil de forma considerável. **Os governos Fernando Collor de Mello, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva marcaram a adoção de políticas neoliberais no Brasil.** O governo Collor atendeu a uma fase discursiva ideológica, atendendo à materialização de processos que apontaram para redefinição da atuação do Estado, redução de funcionários públicos e das estatais e privatizações. (LUIZ, 2013, p. 13, **grifo nosso**).

Ainda que o governo Dilma tenha preservado o paradigma neoliberal, vale aqui ressaltar que o golpe jurídico-parlamentar desferido em 2016 contra a Presidenta Dilma Vana Rousseff e contra a jovem democracia brasileira explicita a voracidade e a velocidade do avanço neoliberal – como dito acima, projeto iniciado no Brasil nas décadas de 1980/90, sobretudo no governo FHC, que vem consolidar um lento processo de privatização e precarização das condições de vida dos trabalhadores (as) brasileiros (as) – maximizado pelo discurso como a única plataforma política possível para resolução da estrutural “crise econômica” pelo então Vice-Presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia.

O paradigma neoliberal tem agora, passadas as eleições de 2018, no Presidente eleito Jair Messias Bolsonaro e no Super-Ministro da economia Paulo Guedes, **o seu representante máximo**. Vale ainda fazer importante observação, a saber: em um país que se quer chegou a concretizar o Estado-de-Bem-Estar-Social, eximir a responsabilidade do Estado em relação às políticas sociais necessárias para assegurar a proteção e a garantia dos direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores (as) frente às contradições estruturais do *Capital* é no mínimo negligenciar o pacto social estabelecido pela tão golpeada Constituição de 1988 e delegar à própria sorte milhões de brasileiros precarizados pela própria contradição do sistema.

Dissonante com a doutrina liberal do Estado Mínimo, Demo (2000) faz importante análise do Estado para a consolidação dos direitos sociais e, sobretudo, **como agente socialmente responsável para promoção de políticas públicas** que, dentre outras coisas, propõem-se a reduzir as contradições do capital, além de universalizar a garantia de direitos e oportunidades para que a sociedade e os cidadãos afirmem a sua autonomia e desenvolvimento.

O Estado detém papel relevante na política social, muito embora no espaço participativo sua função seja de instrumentação, jamais de condução. **De um**

modo geral, Estado é instância delegada de serviço público, e nisso poderia tornar-se lugar importante de equalização de oportunidades. O problema principal nunca será seu tamanho ou sua presença, mas a quem serve. (DEMO, 2000, p. 10, **grifo nosso**).

Ainda de acordo com Demo (2010), podemos perceber que o Estado é a entidade responsável por equalizar a balança das relações de poder imanente ao capitalismo e à democracia liberal burguesa, **ao mesmo tempo em que concentra importante poder socialmente legitimado para universalizar os direitos fundamentais** - especialmente o acesso à educação das classes pauperizadas – para participação ativa de todos os cidadãos (ãs) nas decisões da e para a sociedade, que conseqüentemente possa contribuir na superação e transformação das contradições estruturais imanentes à lógica de produção/reprodução da atual fase do capital⁴.

Ainda que essa propositura seja um caminho alternativo à via revolucionária, sobretudo porque, segundo Antunes (2017), a cada revolução científica-tecnológica o capital - fato evidente na atual fase global/financeira - torna a revolucionar de maneira cada vez mais complexa o processo de exploração e exclusão social, nesse sentido é de suma importância que o Estado, na categoria de representante da soberania popular concretize políticas sociais, bem como estabeleça estratégias que possam promover o desenvolvimento societário, a inclusão de grupos historicamente marginalizados e o fortalecimento da democracia.

Noção mais moderna de desenvolvimento define-o como oportunidade, ou seja, como capacidade de cada sociedade de o construir, dentro do contexto histórico concreto. Uma das estratégias mais efetivas é a educação, sobretudo como formação básica, que deve ser universalizada na população. *A **qualidade da educativa popular** emerge como fator crucial das chances de construir projeto de desenvolvimento moderno e próprio, a par da ciência e tecnologia [...] Dentre de um sistema tão desigual como o capitalismo subdesenvolvido, a política social recobra ainda maior necessidade,* assumindo desafios obviamente muito arriscados. Nenhum sistema é tão fechado e monolítico que não rache em algum lugar. (DEMO, 2010, p. 10-18, **grifo nosso**).

Dentro desse contexto, a presente pesquisa busca compreender os princípios políticos e sociais que orientaram as mudanças estruturais do Estado brasileiro nas últimas três décadas, **bem como o impacto provocado pela consolidação do neoliberalismo no metabolismo da sociedade, especialmente, no campo educacional, com ênfase para o Ensino Superior privado/mercantil em consonância com os avanços das TICs**, além de

⁴ Ver; Antunes, R. O privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços da nova era digital, Boitempo, 1ª edição: junho de 2018.

investigar as potencialidades e possíveis impactos a sua apropriação na modalidade de Ensino à Distância (EaD).

Assim, quais alterações a mercantilização e a emergência da EaD acarretam à concepção de universidade no Brasil?

Objeto

O objeto central da pesquisa consiste em compreender o processo de expansão e mercantilização da educação superior à distância, no contexto brasileiro, à luz dos dispositivos legais consolidados nas últimas três décadas, argumentando e criticando as incoerências e contradições do avanço neoliberal sobre a educação superior brasileira, **bem como os possíveis impactos na ressignificação do conceito de universidade.**

Objetivo geral

Assim, há o interesse nesta monografia, de tratar como objetivo fundamental para maior compreensão do objeto de pesquisa as possíveis contradições que advêm da mercantilização do ensino superior, sobretudo na modalidade EaD à luz dos dispositivos legais consolidados aproximadamente nos últimos trinta anos, assim como avaliar as inconsistências relativas à qualidade do trabalho docente na educação superior, tendo como referência uma concepção emancipatória, e em diálogo com as finalidades da educação superior em contraposição à universidade mercantil. Além de:

- Analisar o avanço do neoliberalismo e a privatização dos direitos sociais, bem como a ressignificação da relação e das ações do Estado no tecido societário.
- Investigar o processo de expansão privatista do Ensino Superior no Brasil no contexto do neoliberalismo.
- Compreender as finalidades e anseios que legitimaram historicamente no Brasil a modalidade de educação à distância como forma de instrumentalização dos processos educativos com prioridade a atender as demandas do mercado.
- Avaliar os impactos provocados pela emergência da racionalidade empresarial no *modus operandi* da universidade brasileira, com ênfase para educação superior privada mercantil que se vale da modalidade de ensino à distância.
- Identificar os princípios filosóficos e políticos sociais que balizam a finalidade de “Ser” da educação superior em contraposição à universidade mercantil.
- Analisar os impactos na expansão da EaD na configuração da docência/tutoria à luz da legislação.

1. CAPÍTULO - METODOLOGIA

Desta feita, torna-se peremptório para o interesse da presente pesquisa investigar no contexto atual a relação da oferta de cursos de graduação na modalidade EaD com a **expansão dos investimentos do capital privado**, objetivo intrinsecamente associado ao levantamento do Censo da Educação Superior de 2017 promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A intenção de investigar esse tema foi a de evidenciar as contradições que permeiam o discurso presente no setor privado, a saber: de que a mercantilização da educação superior, sobretudo na modalidade EaD, possui a finalidade de superar obstáculos geográficos (difícil acesso) e sociais (falta de tempo), além de promover a democratização do acesso ao ensino superior. Nesse contexto, os questionamentos e as críticas propostas reverberam e se fundamentam na Teoria Crítica, e em autores que advogam para a universidade a finalidade política/emancipadora e pública/social, a qual o tripé pesquisa-ensino-extensão são elementos imprescindíveis para compor o *modus operandi* da universidade comprometida com a justiça social.

Portanto, problematiza-se que esse cenário contribui para a massificação da educação superior, na medida em que as universidades privada/mercantil, **salvo exceções**, passam a funcionar em convergência com a racionalidade empresarial/mercantil, na qual o lucro passa a determinar a finalidade de “Ser” da universidade, em detrimento de garantir e assegurar política-pedagogicamente as condições necessárias para afirmar a qualidade/autonomia do trabalho docente e da formação integral/cidadã para os discentes, nesse sentido a universidade atua para garantir a preservação dos interesses e reprodução do mercado, ainda que paradoxalmente as suas contradições estejam cada vez mais comprometendo **os fundamentos que por séculos legitimaram a existência da universidade, enquanto instituição cuja existência se legitimava na conservação, produção e difusão de saberes, valores e conhecimento que pudessem contribuir para o avanço civilizatório.**

1.1 Percurso Metodológico

A pesquisa fundamenta-se na análise de conteúdo da legislação que regulamentou e regulamenta a educação superior à distância no Brasil, assim como em pesquisa bibliográfica de livros, teses, dissertações e artigos de autores que analisaram e investigam o atual processo

de expansão, privatização e precarização da educação superior que se inicia no governo FHC e consolida-se nos governos petistas, bem como de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que regulamentaram o ensino superior na modalidade EaD, entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei n.º 9393 de 1996.

A pesquisa bibliográfica, como bem observou Marconi e Lakatos (2003), possui diversas fases e uma estrutura lógica que possibilita mediante os elementos que determinaram (a experiência pessoal e/ou profissional; a motivação político e social; a observação, etc.) a escolha do tema, estabelecer rigor epistemológico e analítico no qual a coleta dos dados bibliográficos tende a aprofundar a investigação, podendo com isso levar a alterações de todo ou parte do trabalho, bem como confirmar ou refutar a hipótese de pesquisa que virá a ser desenvolvida na monografia, no livro e/ou no artigo.

Ainda de acordo com as autoras, o desenvolvimento do tema pressupõe epistemologicamente a divisão do mesmo em tópicos lógicos e analiticamente correlacionados, uma vez que a estrutura do trabalho não se dá pela organização aleatória, mas fundamenta-se na estrutura real ou lógica imanente do tema. Assim, a **elaboração do plano de trabalho** está vinculada à estrutura de todo o trabalho científico: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Assim:

- a) Introdução. Formulação clara e simples do tema, sua delimitação, importância, caráter, justificativa, metodologia empregada e apresentação sintética da questão.
- b) Desenvolvimento. Fundamentação lógica do trabalho, cuja finalidade é expor e demonstrar suas principais ideias. Apresenta três fases:
 - Explicação. Explicar é apresentar o sentido de um tema, é analisar e compreender, procurando suprimir o ambíguo ou o obscuro.
 - Discussão. É o exame, a argumentação e a explicação do tema: explica, discute, fundamenta e enuncia as proposições.
 - Demonstração. É a dedução lógica do trabalho, implicando o exercício do raciocínio. (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 46-47).

Ademais:

- c) Conclusão. Consiste no resumo completo, mas sintetizado, da argumentação desenvolvida na parte anterior. Devem constar da conclusão a relação existente entre as diferentes partes da argumentação e a união das ideias e, ainda, a síntese de toda a reflexão. (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 47).

A **identificação** corresponde à fase de reconhecimento do assunto relacionado ao tema em estudo no qual o levantamento de catálogos acerca das obras relacionadas é de suma importância à ampliação teórica e analítica do objeto de pesquisa, que será submetido à

análise da interpretação e à crítica do material bibliográfico levantado. Processo que, segundo Marconi e Lakatos (2003), divide-se em crítica externa e interna:

A *crítica externa* é feita sobre "o significado, a importância e o valor histórico de um documento, considerado em si mesmo e em função do trabalho que está sendo elaborado" (SALOMON, *apud*, MARCONE E LAKATOS, 2003, p. 48-49). Abrange:

- a) crítica do texto. Averigua se o texto sofreu ou não alterações, interpolações e falsificações ao longo do tempo. Investiga principalmente se o texto é autógrafo (escrito pela mão do autor) ou não; em caso negativo, se foi ou não revisto pelo autor; se foi publicado pelo autor ou outra pessoa o fez; que modificações ocorreram de edição para edição;
- b) crítica da autenticidade. Determina o autor, o tempo, o lugar e as circunstâncias da composição;
- c) crítica da proveniência. Investiga a proveniência do texto. Varia conforme a ciência que a utiliza. Em História, tem particular importância o estudo de onde provieram os documentos; em Filosofia, interessa muito mais discernir até que ponto uma obra foi mais ou menos decalcada sobre outra. Quando se trata de traduções, o importante é verificar a fidelidade do texto examinado em relação ao original. (MARCONE e LAKATOS, 2003, p. 48).

Ademais, asseveram as autoras que a crítica interna corresponde à apreciação do sentido e, sobretudo, do valor do conteúdo desenvolvido no texto e sua autenticidade na abordagem do tema:

a) crítica de interpretação ou hermenêutica. Averigua o sentido exato que o autor quis exprimir. Facilita esse tipo de crítica o conhecimento do vocabulário e da linguagem do autor, das circunstâncias históricas, ambientais e de pensamento que influenciaram a obra, da formação, mentalidade, caráter, preconceitos e educação do autor. "Compreender um texto equivale a haver entendido o que o autor quis dizer, os problemas que postulou e as soluções que propôs para os mesmos" (ASTI VERA *apud* MARCONE e LAKATO, 2003, p. 49).

b) crítica do valor interno do conteúdo. Aprecia a obra e forma um juízo sobre a autoridade do autor e o valor que representa o trabalho e as ideias nele contidas. (MARCONE e LAKATOS, 2003, p. 49).

Por fim, a interpretação pressupõe e exige a comprovação ou refutação da hipótese levantada, além do que ambas só podem ser confirmadas a partir dos dados coletados e confrontados com a análise interpretativa proposta na pesquisa bibliográfica. Adverte-nos Marcone e Lakatos (2003) que, em consideração aos dados, estes por si só não representam elementos constitutivos e objetivos da realidade; é preciso que o cientista, nutrido de referenciais, os interprete, ou seja, consiga desvendar o verdadeiro significado do fenômeno ocultado por mediações que envolvem múltiplos interesses e conflitos de relação de poder.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi fundamentada em concordância com a pesquisa qualitativa a partir do referencial teórico da Teoria Crítica. A investigação foi

conduzida valendo-se de análise bibliográfica de autores comprometido intelectual, política e cientificamente com a justiça social, e na análise de conteúdo da legislação que vem regulamentando o *modus operandi* das IEs privada/mercantil, com foco na modalidade de Ensino à Distância (EaD).

Há certamente muitos sentidos de teoria “crítica”, na própria tradição da Teoria Crítica. **Mas o sentido fundamental é o de que não é possível mostrar “como as coisas são” senão a partir de “como deveriam ser”:** “crítica” significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que ainda não é mas pode ser. (NOBRE, 2011, p. 10, grifo nosso).

Analisar a complexa tradição, bem como os percursos históricos e as motivações, frente à conjuntura histórica dos diferentes posicionamentos do pensamento crítico, no quadro dos fundadores do que convencionalmente ficou conhecido pela alcunha de Teoria Crítica, já demandaria um vasto trabalho. De todo modo, essa corrente teórica está diretamente ligada a uma tradição do pensamento crítico, **a um campo teórico e filosófico que aproxima diferentes autores que desenvolveram seus trabalhos teóricos a partir da obra de Karl Marx**, razão pela qual é necessário apresentá-la em concordância histórica com os debates e desafios de superação das contradições imanentes à lógica de produção capitalista.

A Teoria Crítica. Essa expressão, tal como é conhecida hoje, surgiu pela primeira vez como conceito em um texto de Max Horkheimer (1895-1973) de nome “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, de 1937. Esse texto foi publicado na Zeitschrift für Sozialforschung [Revista de Pesquisa Social], que foi editada de 1932 até 1942 pelo próprio Horkheimer. Essa revista era a publicação oficial do Institut für Sozialforschung [Instituto de Pesquisa Social], fundado em 1923 na cidade alemã de Frankfurt em Main, e que foi presidido pelo mesmo Horkheimer de 1930 a 1958 [...] **Não obstante isso, o objetivo principal do Instituto era o de promover, em âmbito universitário, investigações científicas a partir da obra de Karl Marx (1818-1883)**. Vê-se já que a Teoria Crítica, desde o início, tem por referência o marxismo o seu método – o modelo da “crítica da economia política” (é justamente esse o subtítulo da obra máxima de Marx, O Capital) (NOBRE, 2011, p. 12-13, grifo nosso).

Fundamentada cientificamente por Karl Marx e Friedrich Engels no séc. XIX, em contraposição ao idealismo alemão e à consolidação do capitalismo na sua fase monopolista, bem como da democracia formal burguesa, a Teoria Crítica, segundo Nobre (2011), terá sempre como uma das suas primordiais tarefas a produção de **conhecimento das contradições do tempo presente**, denunciando tendências e contradições estruturalmente fundamentadas no paradigma - da classe dominante - de organização social vigente, cuja finalidade social consiste em mostrar oportunidades e potencialidades para emancipação social, tal como os obstáculos reais à superação da dominação e exploração do capital. “Sendo

assim, a teoria crítica não pode se confirmar senão da prática transformadora das relações sociais vigentes” (NOBRE, 2011, p. 11). Ademais:

Por isso, a tarefa primordial da Teoria Crítica desde a sua primeira formulação na obra de Marx é a de compreender a natureza do mercado capitalista. **Compreender como se estrutura o mercado e de que maneira o conjunto da sociedade se organiza a partir dessa estrutura significativa, simultaneamente, compreender como se distribui o poder político e a riqueza, qual a forma do Estado, que papéis desempenham a família e a religião, e muitas outras coisas mais.** (NOBRE, 2011, p. 25, grifo nosso).

A **Escola de Frankfurt** será um dos principais difusores e representantes da Teoria Crítica, ainda que pese o anacronismo e generalização na definição que identifica os intelectuais de diferentes áreas como pertencentes ao mesmo campo teórico. Nesse sentido, a “Escola de Frankfurt”, em posse da Teoria Crítica, se apresentará pela inovação teórica, conhecida como “materialismo interdisciplinar”, cuja finalidade convergiu, ainda que existissem singularidades entre os diferentes autores, na análise e apropriação dos escritos marxianos, sobretudo como renovação da crítica à dominação burguesa, **além de investigar as possibilidades de emancipação, levando em consideração a conjuntura política e estrutural do capitalismo entre as décadas de 30 e 60 do século passado.** (NOBRE, 2011)

Para que se tenha uma ideia da amplitude desse projeto, basta citar alguns nomes envolvidos: em economia, além de Friedrich Pollock, Henry Grosssmann (1881-1950) e Arkadij Gurland (1904-1979); em ciência política e direito, Franz Neumann (1900-1954) e Otto Kirchheimer (1905-1965); na crítica da cultura, Theodor W. Adorno (1903-1969) – que viria posteriormente a ser o grande parceiro de Horkheimer na produção em filosofia -, Leo Löwenthal (1900-1993) e, alguns anos mais tarde, Walter Benjamim (1892-1940); em filosofia, além de Horkheimer, também Hebert Marcuse (1898-1978); e em psicologia e psicanálise, Eric Fromm (1900-1980). (NOBRE, 2011, p. 16).

Apesar dos possíveis sentidos da Teoria Crítica, já enaltecido acima, Nobre (2011) assevera que a característica essencial da teoria consiste num determinado diagnóstico do presente, dialeticamente associado a um conjunto de prognósticos de possíveis desenvolvimentos progressistas e emancipatórios, fundamentado, sobretudo, em tendências inteligíveis de cada momento histórico determinado. Dessa forma:

Como se pode ver, é característica fundamental da Teoria Crítica (tanto em sentido amplo como em sentido restrito) **ser permanentemente renovada e exercitada, não podendo ser fixada em um conjunto de teses imutáveis.** O que significa dizer, igualmente, que tomar a obra de Marx como referência primeira da investigação não significa tomá-la como uma doutrina acabada, mas como um conjunto de problemas que cabe atualizar a cada vez, segundo cada constelação histórica específica. (NOBRE, 2011, p. 23, grifo nosso).

Ademais,

Nesse sentido, a riqueza da experiência da Teoria Crítica até a década de 1950 permitiu que se lançasse mão de temas e desenvolvimentos teóricos os mais diversos, por vezes até mesmo conflitantes entre si, ao mesmo tempo em que se afirmava perfazerem uma unidade doutrinária. (NOBRE, 2011, p. 20).

Dessa forma, é preciso destacar que os princípios fundamentais do campo da Teoria Crítica em sentido amplo, bem como em sentido restrito, serão ressignificados, sobretudo pelas contribuições de Horkheimer na década de 1930, sendo este, no mais das vezes, o referencial de análise, de fundamentação e inovação da crítica adotada por autores (as) contemporâneos e seguidores da crítica ao *establishment*, dentre eles, Theodor Adorno (1903-1969), no sentido de analisar os mecanismos de dominação do capital. “Dito de outra maneira, Horkheimer apresenta a sua conceituação da Teoria crítica. É o que se pode chamar de Teoria Crítica em sentido restrito” (NOBRE, 2011, 22).

Concordante com os pressupostos da Teoria Crítica, Marconi e Lakatos (2003) estabeleceram a distinção entre os postulados metafísico e dialético; **se, para os primeiros, o mundo é concebido como um conjunto de coisas estáveis, acabado e sem contradição, a dialética, ao contrário, o compreende como um conjunto de processos contraditórios.** Nesse sentido, as autoras destacam que as coisas, sobretudo na sociedade, não existem ou mudam isoladas da relação e interação de poder imanente à teia constitutiva dos agentes sociais, nem desmembrados uma das outras, mas como uma totalidade em devir.

Dito isso e, em virtude dessa lógica complementar entre si, a presente pesquisa busca analisar a relação e a contradição das políticas neoliberais que promoveram a expansão do ensino EaD nas IES privada/mercantil, **as quais vêm estabelecendo novos paradigmas cuja lógica de funcionamento vêm ressignificando o conceito de universidade** e, fundamentalmente, as atribuições de docentes e discente na construção do conhecimento. Em outras palavras, parte-se da hipótese de que o processo de expansão do ensino superior na modalidade EaD, principalmente nas IES privada/mercantil, abriu novas perspectivas para a democratização do acesso ao ensino superior, mas também vem acumulando graves limitações, debilidades e, acima de tudo, contradições ao metamorfosear educação, enquanto direito social, numa mercadoria restrita aos interesses neoliberais, em detrimento da democratização do conhecimento crítico e emancipador necessário à superação das contradições sociais, nas quais os sujeitos e a universidade estão inseridos.

1.2 Análise de Conteúdo: Conceitos e Características

Reconhecemos a tradição e a variação conceitual, procedimental, operacional e epistemológica da investigação pautada na Análise de Conteúdo, cuja principal fundamentação analítica consiste na interpretação de mensagens, de enunciados dos discursos e, sobretudo, de informações expostas clara ou ocultamente nos mais variados tipos de documentos. Assim, torna-se de suma importância assentir que: “O ponto de partida da Análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2012, p. 12).

Franco (2012) assevera que as mensagens expressam as relações sociais na qualidade de representações mentais construída pela síntese ou predominância dos **conflitos de poderes sociais**. Isto dito torna-se importante ressaltar que a relação que se dá pela objetividade da prática social e histórica da humanidade e que se difunde pela mais variada forma de linguagem – uma vez que são “constituídas por processos sociocognitivos” (FRANCO, 2012, p. 12) – têm forte influência no *modus operandi* da vida social, condicionando não apenas a comunicação e a expressão dos agentes envolvidos pelas mensagens mas, sobretudo, os comportamentos. Além do que, “torna-se indispensável considerar que a emissão, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas, está necessariamente vinculada às condições contextuais de seus produtores” (FRANCO, 2017, p. 12-13).

Portanto, podemos dizer em concordância com Franco (2012) que as:

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (FRANCO, 2012, p. 13, **grifo nosso**).

Assim, “[...] a Análise de Conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma **concepção crítica** e dinâmica da linguagem” (FRANCO, 2012, p. 13), na qual a linguagem é interpretada e entendida como reflexo da construção real dos anseios sociais, expressão da existência humana que, como consequência dos variados interesses expressos em diferentes momentos históricos, cria e desenvolve representações culturais e, por isso “sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem pensamento e ação” (FRANCO, 2012, p. 13). Dessa forma, submeteremos a análise os decretos e portarias que regulamentaram a EaD ao contexto histórico, no qual o Estado brasileiro, bem como os representantes do capital, valeram-se de políticas de fortalecimento do capital transnacional sob os direitos sociais,

sobretudo porque criaram condições expressas na forma de **Decreto e Portaria** para que a educação fosse redefinida como um bem privado de consumo, além do que:

Um outro elemento a ser considerado é reconhecer que a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. **Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais.** Os tipos de comparações podem ser multivariadas. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador. (FRANCO, 2012, p. 17, **grifo nosso**).

Em síntese, podemos dizer que a escrita, o falado, o mapeado, o figurativamente desenhado, bem como o simbolicamente explicitado sempre será o ponto de referência e/ou ponto de partida para a identificação e interpretação do conteúdo expresso explícita ou implicitamente. Desta feita a análise e a interpretação dos conteúdos implicam estabelecer passos (processos que abrem vasto campo para reflexão, refutação, confirmação, etc.) a serem seguidos para interpretação da mensagem. Assim, para a concretização desse processo e/ou objetivo, **a contextualização torna-se como um pressuposto essencial, e mesmo como o cenário para assegurar a plausibilidade dos sentidos atribuídos às mensagens** (FRANCO, 2012).

Por outro lado, de acordo com Bardin *apud* Franco (2012), é preciso reconhecer a importância de inferir **os efeitos que certa mensagem causa** ou pode causar na medida em que estaremos delimitando nossa análise da perspectiva do receptor, pois:

A questão “com que efeito” é considerada por muitos estudiosos como um dos aspectos mais importantes do paradigma da comunicação: qual seja, estudar, identificar o efeito e/ou impacto que determinada mensagem causa no receptor, no leitor, no ouvinte e em diferentes segmentos da população [...] Mas, se por um lado, admitimos que essas questões são extremamente importantes quando a tarefa é efetuar uma consistente análise de conteúdos manifestos, por outro lado, devemos levar em conta o fato de que podemos esbarrar com o processo de decodificação do receptor. **Ou seja, o investigador tem seu próprio processo de decodificação e por meio dele analisa, infere e elabora interpretações acerca do processo de codificação do produtor.** (FRANCO, 2012, p. 28-29).

Bardin *apud* Franco (2012) invoca o conceito de inferência, com vistas a superar a polêmica entre conteúdo manifesto *versus* conteúdo latente e, sobretudo para estabelecer os parâmetros que possam legitimar determinadas inferências uma vez que existem importantes diferenças no trato do conteúdo analisado:

Diferente da estocagem e da indexação de informações, da leitura interpretativa ou da crítica literária, uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do

processo de comunicação [...] Produzir inferências é, pois, la raison d'etre da análise de conteúdo. (FRANCO, 2012, 31-32).

Cabe enfatizar, de acordo com a autora, que esse processo deve estar balizado em premissas (lógicas) concordantes com o conteúdo explícito e com o contexto no qual foram constituídos os elementos simbólicos que representam a intencionalidade dos agentes envolvidos, bem como concordante com a intenção de pesquisa.

A ideia desta tese é debater o que existe nos documentos oficiais sobre a expansão da educação superior via EaD e, minimamente, analisar, interpretar e criticar se a falta de regulamentação e/ou a flexibilização traz impactos para a qualidade da universidade privada/mercantil e, conseqüentemente para formação discente.

As análises e reflexões estão, nesta pesquisa, direcionadas ao contexto de abertura da economia ao mercado global e de alinhamento da educação, sobretudo superior ao mercado, implementadas no governo FHC e expandida nos governos petistas, especificamente na segunda metade da década de 1990 à primeira década do séc. XXI, embora tenhamos analisado o Decreto n.º 9.325, de 15 de dezembro de 2017, promulgado pós-golpe de 2016, sob vigência do governo Temer, pois reforça a flexibilização das leis para priorizar a expansão privada do ensino superior brasileiro em detrimento da universidade pública e de um modelo de ensino pautado na formação cidadã.

Com o objetivo de analisar à luz da legislação os impactos para o modelo de universidade que emerge da expansão e privatização da educação superior via EaD, delimitou-se ao *corpus* de análise os artigos que regulamentaram a privatização da educação superior pospostos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 9394, bem como os decretos, as portarias, os referenciais de qualidade, os instrumentos de avaliação do ensino superior promulgados no governo Lula (2002-2010), além do já citado Decreto n.º 9.325, de 15 de dezembro de 2017.

Concordante com Bardin *apud* Franco (2012), a pré-análise e a “leitura flutuante”, foram essenciais para estabelecer os primeiros contatos com os documentos a serem analisados, bem como na perspectiva de conhecer os textos e as mensagens neles contidas direta ou indiretamente, sobretudo pelas omissões, contradições e ambigüidades presente nos documentos analisados acerca da responsabilidade do Tutor no processo de ensino-aprendizagem na modalidade de educação à distância.

Embora não seja uma regra cronologicamente obrigatória, esta primeira fase preservou o que Bardin *apud* Franco (2012) definiu como três incumbências da análise de conteúdo. Dessa forma, a formulação das hipóteses e/ou dos objetivos delimitou a escolha dos

documentos a serem analisados, o que permitiu confirmar ou refutar os indicadores e/ou as categorias definidas a priori, e que fundamentaram o interesse da pesquisa e a interpretação final das contradições que permeiam a expansão da EaD no ensino superior brasileiro via privatização.

As informações referentes à legislação que regulamenta a EaD no Brasil, bem como os instrumentos de avaliação e os referências de qualidade foram levantadas a partir da tese de Doutorado em Educação desenvolvida por Wanderson Gomes de Souza: Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2016; “As ambiguidades da figura do tutor virtual na educação à distância: uma análise crítica”, dentre outras fontes, como artigos, livros e no *site* oficial do Ministério da Educação, com ênfase para segunda metade da década de 1990 e primeira década do séc. XXI, quando o partido dos trabalhadores chega ao poder, além de analisarmos o Decreto n.º 9.325, de 15 de dezembro de 2017, que aprofundou a flexibilização e expansão da EaD no Brasil e consolidou a inflexão político e econômica para adoção das medidas ultraliberaís pós-golpe jurídico parlamentar de 2016.

A análise e reflexão da legislação que regulamenta a EaD no Brasil foi desenvolvida no capítulo 4, e analiticamente ficou dividido em três subseções que correspondem as três categorias (flexibilização, docência e função social da Universidade) problematizadas a partir da emergência de palavras, termos e, sobretudo inferências fundamentada na leitura dos documentos, e em diálogo com os referenciais teóricos citados anteriormente.

Com interesse de nutrir a análise com outros referenciais e de aumentar os procedimentos de exploração e interpretação dos documentos investigados e para validação das hipóteses, incluímos as contribuições bibliográficas de autores (as) que investigam a educação superior brasileira, a saber, Silva Júnior (2017), Pimenta (2002) e Rios (2009), dentre outros, cuja finalidade convergiu para sistematização e apreensão do processo de expansão e privatização da educação superior via EaD no contexto do avanço neoliberal e da mercantilização dos direitos sociais, com ênfase para a educação superior

Nesse sentido, a presente monografia está organizada da seguinte forma: o segundo capítulo apresenta uma breve análise crítica dos impactos políticos e sociais que o avanço do neoliberalismo vem promovendo nos últimos anos ao metamorfosear direitos sociais em mercadorias. Problematizam-se as pressões que o capital transnacional opera sobre a razão de “Ser” do Estado e sobre a resignificação do espaço público, investiga-se e relaciona-se as mudanças societárias que o neoliberalismo vem promovendo nas relações sociais, inclusive na formação da identidade da classe trabalhadora, bem como na concepção de educação superior.

Em convergência com a análise dos elementos que legitimaram e promoveram a expansão do neoliberalismo, o terceiro capítulo busca compreender o contexto e os processos históricos, bem como a legislação que regulamentou a expansão e a privatização do ensino superior brasileiro na modalidade EaD. Dessa forma, buscaremos investigar e refletir o contexto e os processos históricos que estabeleceram o debate e balizaram os principais conceitos, concepções e, sobretudo motivações (de caráter paliativo) para implementação da educação à distância como modelo de ensino técnico profissionalizante centrado na capacitação do indivíduo para os desígnios do capital, uma vez que a presente pesquisa pretende investigar as mudanças que permeiam a universidade quando a mercantilização da educação superior sobrepõe o lucro dos investidores à democratização do conhecimento, reificando e afirmando as contradições imanentes à produção e à reprodução sócio-metabólica do capital, anulando, as possibilidades de emancipação social.

O quarto capítulo fundamenta-se na análise de conteúdo da legislação que consolidou a modalidade de ensino EaD no Brasil. Nesse contexto, têm importante destaque para a presente pesquisa os decretos e as regulamentações que impulsionaram a expansão da modalidade EaD e do setor privado no ensino superior brasileiro, o qual, de acordo com a hipótese levantada, vem redefinindo a funcionalidade e finalidade da universidade brasileira, bem como o *ethos* da formação universitária.

Além disso, o quarto capítulo estabelecerá um debate acerca da finalidade política e social da universidade em contraposição ao processo de mercantilização do ensino superior brasileiro. Portanto, serão mobilizados autores (as), dentre eles, Saviani (2012), Sguissardi (2017) e Pimenta e Anastasiou (2008), para discutir as funções políticas da universidade, na perspectiva de entendê-la como espaço de produção de conhecimento crítico no qual a autonomia, a pluralidade, o rigor epistemológico, a inclusão e a democratização do saber sejam entendidos como alicerces essenciais para a formação integral, política e social das novas gerações, as quais poderão, na emergência de um novo saber, superar os desafios sociais e climáticos causados pela lógica predatória de acumulação capitalista.

2. CAPÍTULO – AVANÇO NEOLIBERAL E A PRIVATIZAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS

A atual situação da educação superior brasileira deve ser analisada e compreendida na totalidade das mudanças e transformações sociais, na medida em que o movimento e as contradições sociais refletem os **interesses e anseios dos agentes sociais envolvidos em relações de poder num determinado contexto e tempo histórico**. À crise do capital e do modelo de produção fordista, com início na década de 1960, somou-se a crise do petróleo no final de 1973 e início de 1974, ambas inseridas num contexto de crise política, de inovação e radical transformação sem precedentes na história contemporânea.

O Fordismo entrou numa crise sem precedentes. Vários foram os motivos, mas o principal para o sistema foi que a produtividade caiu. Ele esbarrou em limites técnicos e sociais. **Técnicos, pela própria dinâmica dos métodos fordistas de produção que tinham limites para serem aplicados indefinidamente. Sociais, pela revolta dos trabalhadores contra a exclusão e o autoritarismo dentro das fábricas**. Ocorreu uma saturação da norma social de consumo. Os mercadores tornaram-se flutuantes e tenderam a se fragmentar. Houve um aumento dos custos da produção em massa. A massa de trabalho produtivo cresceu menos do que a do trabalho improdutivo. (LUIZ, 2013, p. 10, **grifo nosso**).

Para o interesse da presente pesquisa investigaremos os aspectos políticos, filosóficos e sociológicos que esclarecem num campo de análise conceitual a propositura neoliberal, bem como as implementações das mudanças estruturais no Estado para reorganizar a morfologia social, no entanto, reconhecendo que uma maior análise dos fatos históricos viria contribuir para a compreensão dos processos políticos, bem como das variantes ideológicas que legitimaram o neoliberalismo como alternativa ao Estado-de-bem-estar-social.

Segundo Chauí (2003), o neoliberalismo corresponde ao momento em que entra em crise o Estado-de-Bem-estar em meados da década de 60 e início de 70 do séc. XX, de orientação keynesiana e social-democrata, cuja prática essencial centralizava-se na gestão dos fundos públicos pelo Estado copartícipe e regulador das relações econômicas, sobretudo porque operava ideologicamente como entidade socialmente legitimada pela prática de planejamento econômico e da redistribuição da riqueza socialmente produzida por meio de benefícios sociais historicamente conquistados pela mobilização e organização sindical da classe trabalhadora⁵.

⁵ Para maior compreensão dos processos históricos que contribuíram para emergência do neoliberalismo, ver a tese de mestrado produzida por Luiz, Luciano Henrique de Tarsó: “Os Impactos do Neoliberalismo no Ensino Superior Privado no Brasil”, Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação

Além disso, podemos perceber que, nesse contexto, o Estado se vale de políticas públicas para amenizar as contradições do modo de acumulação capitalista; **a redistribuição de renda e a consolidação das históricas reivindicações da classe trabalhadora frente à exploração do capital**, no qual o Estado passa a garantir direitos sociais e materiais imprescindíveis à inclusão social dos trabalhadores na democracia formal burguesa. Sobre o neoliberalismo, afirma Chauí (2003):

Sua certidão de nascimento foi a crise capitalista do início dos anos 70, quando o capitalismo conheceu pela primeira vez, um tipo de situação imprevisível, isto é, baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação: a famosa estagflação. **Na perspectiva do que virá ser designado neoliberalismo, a crise fora causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários, que havia pressionado por aumento de salários e exigido o aumento dos encargos sociais do Estado, e teriam dessa maneira, destruído os níveis de lucro requeridos pelas empresas, desencadeando os processos inflacionários incontroláveis.** (CHAUÍ, 2003, p. 18).

Como solução para crise o capital buscou alternativas clássicas visando à superação da estagnação econômica, ao mesmo tempo em que preservou as contradições prementes da relação capital/trabalho.

As classes dominantes do centro do capitalismo desenvolvido invocaram uma solução simples que, segundo Chauí (2003), **consistia em apoiar um Estado forte, capaz de neutralizar as ações reivindicatórias dos sindicatos e movimentos operários**, além de controlar e/ou diminuir radicalmente os investimentos públicos e a intervenção na economia.

Nesse sentido, podemos entender o neoliberalismo, ainda que pese a sua heterogeneidade conceitual e programática, como um mecanismo ideológico reativo de preservação do *status quo*, cuja estratégia é o combate à inflação por meio da retração do crédito e desestatização da economia, tendo por objetivo primordial a transferência dos recursos públicos para gestão privada, no qual os benefícios/direitos sociais assegurados pelo Estado são redefinidos - sob a hegemonia do mercado – **como bens de consumo, sobretudo a educação que, em outros tempos, ocupou importância central nas políticas estatais para consolidação do Estado-nação.**

Como meta principal, a burguesia global, sobretudo, estadunidense e britânica, seguindo as orientações da experiência advinda do laboratório da Ditadura Pinochet (1973-1990) na implementação do neoliberalismo, adotaram procedimentos para a estabilidade monetária que, segundo Chauí (2003), **consistiu em conter os gastos sociais para restaurar**

a taxa de desemprego a números que garantissem o aumento do exército industrial de reserva, desestabilizando o poder de negociação dos sindicatos; no tocante à reforma fiscal, com o interesse de incentivar os investimentos privados, optou-se por reduzir os impostos sobre o capital e as fortunas e aumentar os impostos sobre a renda individual e, conseqüentemente, do trabalho, do consumo e do comércio. Importante destacar que as reformas neoliberais preservaram e aumentaram as contradições estruturais do capital, pois a alta taxa de desemprego e a concentração de riqueza passam a ser exigência do *modus operandi* do capital transnacional.

A pré-condição indispensável dessas operações era óbvia: **O Estado devia se afastar de uma vez por todas da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação;** em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização. (CHAUÍ, 2013, p. 18, grifo nosso).

Dessa forma,

Esse modelo político tornou-se inseparável da forma da acumulação do capital, hoje conhecida como “acumulação flexível”, **que incentiva a especulação financeira, em vez dos investimentos na produção, e deixa de considerar o dinheiro como mercadoria universal, passando a tratá-lo como moeda.** Donde se falar em monetarismo e em capitalismo pós-industrial. (CHAUÍ, 2013, p. 18, grifo nosso).

Ainda que o neoliberalismo possua singularidades próprias concordantes com a história de cada Estado-nação, podemos, de acordo com Chauí (2003), Demo (200), Oliveira (2009), Sguissardi (2008), Silva Júnior (2003) e Antunes (2017), estabelecer um panorama que nos permita compreender os processos pelos quais foi possível ao neoliberalismo estruturar-se como mecanismo de preservação do capital em nível global a partir de significativas mudanças, pois:

1. O desemprego se tornou parte estrutural da lógica de acumulação do capital, deixando de ser fenômeno acidental de uma crise conjuntural, sobretudo porque, ao contrário da forma clássica de acumulação, que operava por inclusão da classe trabalhadora no mercado de consumo e trabalho atrelado ao projeto de autodesenvolvimento nacional, **o projeto neoliberal contou com a fragmentação da produção em escala global e, conseqüentemente com a fragmentação da classe trabalhadora.**

2. O processo de automação da produção, bem como a alta rotatividade da mão-de-obra, reflexo das inovações tecnológicas, contribuíram para o aumento da precarização e **obsolescência do trabalhador frente à revolução tecnológica**.
3. A globalização se valerá do monetarismo e do capital financeiro, ampliando a desvalorização do trabalho produtivo em detrimento das especulações financeiras, condição na qual os países, sobretudo periféricos, **ficam reféns do sistema financeiro comandado por bancos** que passam a determinar para quais países serão mobilizados o financiamento local, em detrimento da manutenção da crise em países menos favoráveis para a circulação e reprodução do capital.
4. A terceirização e/ou o aumento do setor de serviços corresponde à nova morfologia social, por isso, exigência estrutural do neoliberalismo. O trabalho de prestação de serviços, que em outros tempos era suplemento da produção, na fase pós-fordismo do capitalismo globalizado torna-se **tendência**, na medida em que se deixa de realizar a produção nas grandes plantas industriais, nas quais o processo de produção integral da mercadoria era realizado por um exército de trabalhadores especializados. Além do que, com a introdução das TICs na lógica de produção toytista, a produção opera por fragmentação e dispersão de todas as antigas etapas de produção no globo terrestre, alterando antigos símbolos de identificação da classe trabalhadora, cujo efeito colateral é a **flexibilização do trabalho e a produção em empresas terceirizadas, condição que fragiliza o poder de resistência da classe trabalhadora**.
5. A produção científica e a tecnologia são incorporadas como componente da força de produção na e para a acumulação do capital. Nesse sentido, as universidades públicas e, sobretudo privada/mercantil, devem responder à produção de conhecimento do tipo “matéria-prima”, que possa ser absorvido pelo mercado objetivamente como produto comercializável.
6. O neoliberalismo como propositura crítica e alternativa aos pressupostos keinesianos e social-democrata que, desde o fim da 2ª Guerra Mundial, havia fundamentado no Estado o poder econômico de regular o mercado, **além de ser o agente fiscal e social responsável pela tributação e implementação de políticas públicas imprescindíveis para assegurar direitos sociais, vê-se reduzido à condição de regulador**. Dessa forma, o projeto neoliberal dispensará a atuação do Estado não apenas na economia, mas como provedor das políticas sociais, assim

sendo, tanto a privatização das empresas públicas como dos serviços públicos se torna característica estrutural da lógica neoliberal. Disso decorre certa ressignificação dos direitos sociais como garantia dos direitos políticos e civis, na medida em que são convertidos em serviço privado/mercantilizado negociado e vinculado às oscilações da oferta e demanda do mercado e, **como contradição, torna-se uma mercadoria acessível apenas a quem tem o poder econômico de comprá-las.**

7. A globalização e/ou transnacionalização dos processos de produção diminui a importância dos Estado-nação, que passam da condição de soberanos a meros órgãos institucionais com a finalidade de barganhar, **com o objetivo central de amenizar os efeitos das investidas do capital transnacional desterritorializado, por isso supranacional.** Dispensando as formas clássicas de controle e reprodução das forças produtivas dos tempos imperialistas, o capital financeiro recorre a forças do centro econômico, político e jurídico representados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.
8. A velocidade de expansão e consolidação do neoliberalismo desconstrói antigas fronteiras geopolíticas e interpretações que permitiam a distinção entre países do Primeiro e do Terceiro Mundo, **na medida em que os países localizados na periferia do centro de circulação do capital possuem áreas de grande concentração de riqueza e, países que representam o centro do capital convivem com bolsões de miséria.** Trata-se de um reflexo das reformas estruturais do Estado, responsáveis pela produção de concentração de renda, sobretudo porque o financiamento do poder público (via impostos) deixa de vir do capital para vir do trabalho e do consumo das classes mais vulneráveis, situação que se agrava pela ausência de políticas públicas efetivas para assegurar os direitos sociais.

Como bem observou Luiz (2013), o neoliberalismo é um legado; nesse sentido, ainda que mascare, é um mecanismo de proteção das crises sistêmicas do capital, fruto das contradições imanentes à própria lógica de acumulação por intermédio da qual se apresenta como alternativa e/ou inovação da sua antiga forma, mesmo que preserve e aumente clássicas contradições na produção, reprodução e distribuição da riqueza produzida socialmente, por isso foi apresentada pelos seus fundadores como nova alternativa para resolução das contradições imanentes ao sistema.

Em resumo, a nova forma de acumulação do capital se caracteriza pela desintegração vertical da produção, tecnologias eletrônicas, diminuição dos estoques, **velocidade na qualificação e desqualificação da mão-de-obra**, aceleração do turnover da produção e do comércio e do consumo pelo desenvolvimento das técnicas da informação e distribuição, proliferação do setor de serviços, crescimento da economia informal e paralela (como resposta ao desemprego estrutural) e novos meios para promover os serviços financeiros (desregulamentação econômica e formação de grandes conglomerados financeiros que formam um único mercado mundial com poder de coordenação financeira). (CHAUÍ, 2003, p. 21, **grifo nosso**).

Dessa forma, Antunes (2017) analisa a precarização do trabalho e os impactos políticos e sociais na razão de “Ser” do Estado, entendido como instituição protetora dos valores republicanos:

Desse modo, além de a terceirização ampliar espetacularmente a extração de mais-valor nos espaços privados, dentro e fora das empresas *contratantes*, ela também inseriu abertamente a geração de mais-valor no interior do serviço público, **por meio do enorme processo que introduziu práticas privadas (as empresas terceirizadas e seus assalariados terceirizados) no interior de atividades cuja finalidade original era produzir valores socialmente úteis, como saúde, educação, previdência etc.** (ANTUNES, 2017, p. 58, **grifo nosso**).

Ainda,

A terceirização acelerada dentro da atividade estatal, nos mais distintos setores (limpeza, transporte, segurança, alimentação, pesquisa, entre outros), incidindo tanto nas atividades administrativas como, por exemplo, na área da saúde, com médicos e enfermeiros terceirizados atuando em hospitais públicos, dentre tantas outras atividades terceirizadas que se expandem em ritmo intenso no espaço público, começa a corroer por dentro a *res publica*, uma vez que as empresas de terceirização passam a extrair mais-valor de seus trabalhadores terceirizados que substituem os assalariados públicos. (ANTUNES, 2017, p. 58, **grifo nosso**).

2.1 Estado Mínimo: A reconfiguração da morfologia social

O conjunto dos elementos supracitados ajudam a compreender o *modus operandi* do neoliberalismo, uma vez que a desregulamentação das economias nacionais em proveito do capital, assim como o combate a toda forma de resistência social, compõem os ingredientes ideais para que os investimentos transnacionais se consolidem nos países fragilizados pela pressão do poder econômico cujo interesse maior é a extração da mais-valia, em detrimento da alteração da função do Estado, da soberania e dos interesses populacionais.

Como esquema programático, o projeto neoliberal, impulsionado pelos interesses dominantes nacionais/transnacionais, e em posse das inovações tecnológicas, coloca-se em patamar superior e em luta contra as forças “malignas” do Estado, restaurando a escatologia

cristã da luta do bem contra o mal, delegando ao mercado a redenção contra o Estado vilão e corrupto. Nesse sentido, a ideologia neoliberal representa o **mundo dicotomicamente pelas categorias: ineficiência/eficiência, lentidão/flexibilidade, burocracia/autonomia, justiça/injustiça, vencedor/perdedor, atrasado/moderno, baixa qualidade/ inovação dos serviços prestados, etc.** Considerando que o Estado deve ser eliminado do espaço público para que o livre mercado estabeleça a justiça social, essa ideologia se agrava pela singularidade histórica do Brasil, pois:

Em torno de um conceito mais ou menos vago de liberalismo, existe a postura de certo modo saudosista, referida aos bons tempos de um Estado ainda pequeno, a serviço da iniciativa privada. **É muito mais presente em nossa sociedade do que se imagina, perfazendo patrimônio ideológico de todas as frações do grupo dominante, sobretudo detentora do capital** (terra, bancos, indústria, grande comércio, etc.), mas igualmente de organizações tradicionais ligadas à ordem vigente, como o Exército e a Igreja, sem falar em partidos atuais que o defendem com clareza maior ou menor. (DEMO, 2000, p. 44, **grifo nosso**).

Dentro desse contexto, a ideologia pós-moderna emerge como subproduto do neoliberalismo, reforçando os fundamentos de legitimação das mudanças operadas pelo capital. Como concepção filosófica, a doutrina pós-moderna advogará para o “ser da realidade” a fragmentação econômico-social e o encolhimento do espaço e tempo, sobretudo pelo advento das TICs, que promoveram rupturas paradigmáticas na produção e circulação de mercadorias, na interação social, bem como no processo educacional, além de flexibilizar o circuito e aumentar a rentabilidade do capital financeiro em escala global. (CHAUÍ, 2003).

A hegemonia neoliberal, personificada na entidade do mercado, produz efeitos contraditórios em diversas esferas sociais, as quais, segundo Bauman e Donkis (2013), Chauí (2003) e Antunes (2017), encontraram na ideologia pós-moderna sua legitimação racional, ainda que paradoxalmente os pressupostos pós-modernos representem o *status quo* da sociedade pós-industrial sob a insígnia da insegurança econômica, da dispersão política e social, do culto ao medo como elemento social em convergência com a perda de estabilidade dos valores clássicos, cujo efeito reativo são: esperança nos investimentos futuros do mercado financeiro, sobretudo de seguros; **na esfera política, valorização de práticas autoritárias que restabeçam a “antiga ordem”**, reforçando como núcleo de estabilidade social antigas instituições, como a família e seitas fundamentalistas, em detrimento da valorização de instituições herdeiras do projeto iniciado pelo iluminismo no séc. XVIII, para o qual o esclarecimento era finalidade de “Ser” dos estabelecimentos de ensino.

[...] Se assim for, porém, sua educação (incluindo o ensino superior) enfrenta a crise mais profunda e radical de uma história rica em crises, um tipo de

incerteza que afeta não somente esta ou aquela parte de suas formas costumeiras, herdadas ou adquiridas, de agir e reagir, **mas sua própria razão de ser**. (BAUMAM, 2013, p. 171, **grifo nosso**).

Ademais,

Hoje se espera que preparemos os jovens para a vida num mundo que (na prática, mesmo que não na teoria) **torna nula e vazia a própria ideia de “ser preparado”** (ou seja, treinado e habilitado da forma adequada, capaz de não ser pego de surpresa por eventos e tendências cambiantes) **do mercado** – acréscimo nosso. (BAUMAM, 2013, p. 171, **grifos nossos**).

No campo social, que inclui **a educação**, a racionalidade pós-moderna justifica a cultura da efemeridade, portanto, **legitima a compreensão** do tempo de formação universitária em todos os seus estágios. O projeto societário deve levar em consideração apenas os **interesses individuais**, e se legitima pela valorização da competição e do poder que os sujeitos atomizados concentrarão para ter acesso aos antigos serviços sociais, uma vez que a força excludente do mercado permitirá apenas aos “vencedores” o acesso aos serviços privados. “Na vida agorista do ávido consumidor de novas experiências, a razão para correr não é o impulso de adquirir e acumular, mas de descartar e substituir” (BAUMAN, 2013, p. 173), e o sujeito sempre precisa se atualizar, no balcão dos negócios universitário, para competir pelas poucas oportunidades que o mercado temporariamente possa oferecer, **o que justifica a emergência do ensino técnico-instrumental de caráter profissionalizante**.

Chauí (2003) assevera que a ideologia pós-moderna legitima e reproduz na esfera cultural a nova forma de acumulação do capital; desta feita, a principal ruptura se dará no campo epistemológico, rechaçando como irracionalidade totalitária justamente as noções que fundamentaram os princípios políticos e sociais da modernidade e, não seria excesso dizer, da contemporaneidade. Nesse sentido “[...] as ideias de racionalidade e universalidade, o contrapondo entre necessidade e contingência, os problemas da relação entre subjetividade e objetividade, a história como dotada de sentido imanente, a diferença entre natureza e cultura” (CHAUÍ, 2003, p 22) são substituídas por pressupostos ideológicos que reforçam a dinâmica do mercado e a cultura da efemeridade, na medida em que:

[...] a fragmentação como modo de ser da realidade; **preza a superfície do aparecer social ou as imagens e sua velocidade espaço-temporal**; recusa que a linguagem tenha sentido e interioridade para vê-la como construção, desconstrução e jogos de textos, tomando-a exatamente como **o mercado de ações e moedas toma o capital**; privilegia a subjetividade de como intimidade emocional e narcísica, elegendo a esquizofrenia como paradigma do subjetivo, isto é, **a subjetividade fragmentada e dilacerada**; define a filosofia, a ciência e a arte como narrativas, isto é, como narrativas imaginárias de discursos auto-referidos. (CHAUÍ, 2003, p. 22-23, **grifos nossos**).

No campo de funcionamento estrutural da sociedade o neoliberalismo:

Realiza três grandes inversões ideológicas: substitui a lógica do trabalho pela da circulação; e substitui a lógica do trabalho pela da comunicação; e substitui a lógica da luta de classes pela lógica da satisfação-insatisfação imediata dos indivíduos no consumo. (CHAUI, 2003, p. 22-23).

Dentro da especificidade nacional, própria da conjuntura histórica que o país vivia, pode-se dizer que o neoliberalismo no Brasil se iniciou em meados dos anos de 1980, ainda sob o governo militar de Figueiredo, tendo maior ênfase no início da década de 1990, no governo Collor, concretizando-se em 1994, sob a gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (LUIZ, 2013).

Nesse cenário de privatização das instituições e dos direitos sociais e abertura econômica para o mercado transnacional, a relação entre **Estado e Capital** tem como síntese o recuo do primeiro da esfera pública/social e a desresponsabilização pelo fornecimento dos direitos à educação; esse recuo gradativo pode ser interpretado como processo de mercantilização dos direitos sociais, sobretudo no que toca à educação superior que, legitimado pelo discurso liberal de ineficiência e incapacidade do Estado em universalizar o acesso ao ensino superior, entre outros direitos sociais, passa a delegar para a “eficiência” do mercado. Nesse contexto, o Estado Educador cede espaço lentamente para o Estado Avaliador, cuja prerrogativa consiste em “regulamentar” os serviços fornecidos pelas instituições privada/mercantil (SGUISSARDI, 2017).

2.2 Da Ausência do Estado-de-Bem-Estar-Social à Consolidação do Neoliberalismo

Antes de seguir na direção aqui delimitada, faz-se necessário um pequeno *detour*. Investigando a estrutura social brasileira, herdeira dos valores colonial-escravista, Chauí (2003) seguindo uma tradição crítica já problematizada por Florestan Fernandes, entre outros, enfatiza que a “**cultura-senhorial-escravagista**” afirma a predominância do espaço privado sobre o público, fortemente hierarquizada, uma vez que o centro das relações sociais tem como referência a dinâmica da hierarquia familiar que, entre outras coisas, pauta as relações intersubjetivas sob o prisma do superior que manda, e do inferior que obedece. As diferenças e assimetrias culturais imanentes a toda sociedade moderna, dado o grau de complexidade, são significadas ontologicamente como desigualdade, **tendo como efeito anacrônico o enraizamento das relações de mando-obediência no tecido social**. A consequência, ainda de acordo com a autora, consiste numa contradição da relação social construída no espaço

público, no qual o outro colocado numa esfera inferior jamais é reconhecido como sujeito de direitos, nem como subjetividade e alteridade, sendo coisificado, contradição que será aprofundada pelos efeitos e contradições das relações de produção impostas pelo capital.⁶

As relações, entre os que julgam iguais são de “parentesco”, isto é, de cumplicidade; e, entre os que são vistos como desiguais, o relacionamento toma forma de favor, da clientela, da tutela ou da cooptação, e, quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma de **opressão**. Em suma: micropoderes capitalizam em toda sociedade de sorte que o **autoritarismo** da e na família se espalha para a escola, as relações amorosas, o trabalho, os mass media, o comportamento social nas ruas, o tratamento dado aos cidadãos pela burocracia estatal, e vem exprimir-se, por exemplo, no desprezo do mercado pelos direitos do consumidor (coração da ideologia capitalista) e da naturalidade da violência policial. (CHAUI, 2003, p. 13- 14, **grifos nossos**).

Nesse sentido, podemos perceber que o processo de formação do Estado-nação brasileiro, sob a égide da democracia formal liberal burguesa, encontrou forte resistência da elite que, **ressentida de perder os privilégios dos tempos escravistas**, não permitiu existir espaço, ao menos na esfera jurídica e dos costumes, para “fazer operar o princípio liberal da igualdade formal” e assegurar a universalidade do estatuto de sujeito de direitos para esmagadora maioria da população brasileira, sobretudo para a população negra descendente de escravizados no período da colônia e das mulheres - sem levar em conta grupos minoritários que até pouco tempo eram identificados pela literatura clínica e jurídica como monstros ou anomalias sociais, ou ainda dos idosos, que são marginalizados por não corresponderem mais às exigências do capital - que ainda lutam para conquistar direitos civis e políticos sociais básicos imprescindíveis para inclusão material e cultural na sociedade contemporânea.

Dentro de semelhante contexto econômico, psicossocial e sociocultural, as humilhações, os ressentimentos e os ódios, acumulados pelo escravo e liberto sob a escravidão e exacerbados de forma terrível pelas desilusões recentes, **lavraram destrutivamente o ânimo de negros e mulatos**. Tudo contribuía para aumentar sua insegurança, natural numa fase de mudanças tão bruscas, e para agravar ansiedades e frustrações que não podiam ser canalizadas “para fora” nem corrigidos construtivamente, através de mecanismos psicossociais de integração com os “outros” e de integração à ordem social emergente. (FERNANDES, 2008, p. 61, **grifo nosso**).

O resgate do texto e, sobretudo das críticas feitas por Fernandes (2008), endossadas por Chauí (2003), em relação ao processo de formação da sociedade brasileira, estabelece e

⁶Para maior compreensão dos processos históricos que contribuíram historicamente para manutenção dos privilégios e do poder de uma elite em detrimento da inclusão social de todos os brasileiros (as), ver Souza, J. “A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato / Jessé Souza. - Rio de Janeiro: Leya, 2017.” Um livro que analisa o pacto dos donos do poder para perpetuar uma sociedade cruel forjada na escravidão.

nos ajudar a entender um importante ponto de inflexão, crítica e denúncia da violência social sofrida por negros e mulatos, dentre outros grupos que se somam ao contingente de trabalhadores precarizados e marginalizados do processo de modernização, industrialização e formação do Estado-nação, vicissitude que acompanhará as relações sociais - muitas delas endossadas pelas instituições estatais - desde a formal proclamação da República (1889) ao séc. XXI, **bem como denúncia à naturalização em diversas esferas sociais da estrutura de dominação colonial que ainda persiste em estabelecer relações pautadas no racismo, na exclusão e subclassificação de grupos sociais.**

Impossível não reconhecer que o projeto neoliberal por essência da sua natureza, sobretudo em um país como Brasil que ainda não universalizou o *status* de cidadão (ã) e assegurou os direitos civis e sociais fundamentais à grande maioria da população, aumentaria o abismo social entre aqueles que gozam de privilégios estruturais daqueles que são institucionalmente inferiorizados e, por isso, excluídos socialmente, preservando e reforçando sob o velho viés ideológico da meritocracia novos mecanismos estruturais de exclusão social, que ainda hierarquizam e permeiam de sentidos e significados as relações sociais pautadas no mando-obeidência.

Em um país onde a pobreza estrutural é escamoteada como fracasso social é possível especular que apenas a elite e alguns setores da classe média, dentro de um projeto pautado na competição radical e na acumulação da riqueza produzida socialmente, terão acesso aos melhores serviços e oportunidades. Além do que o *modus operandi* do mercado na sua versão globalizada transnacional, não apenas oculta, mas aprofunda a sua dimensão racista e patriarcal para maior exploração da força de trabalho e acumulação de mais-valia, reafirmando antigas hierarquias e clivagens de povos, classes, etnias e gêneros subclassificados como seres inferiores⁷.

Não é difícil antecipar que a *divisão internacional do trabalho* entre Norte e Sul, centro e periferia, **tenderá a se aprofundar ainda mais, seguindo um movimento que, sendo desigual e combinado, atingirá de forma diferenciada a totalidade dos países, aprofundando a expulsão de força de trabalho em um patamar ainda maior que o atual.** (ANTUNES, 2017, p.44, grifo nosso).

A singularidade da estrutura social brasileira, somada ao avanço do neoliberalismo transnacional e à conseqüente diminuição do Estado, sobretudo das políticas sociais, cuja emergência “[...] social pode ser contextualizada, de partida, do ponto de vista do Estado, como

⁷Ver; Matéria publica pela Carta Capital, em 23/07/2018, acerca dos impactos provocados pelos cortes de austeridade - no governo Temer - e o aumento da mortalidade infantil e da extrema pobreza, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/1013/os-mais-vulneraveis-pagam-a-conta-da-austeridade>.

proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais.”, uma vez que por trás “[...] da política social existe a questão social, definida desde sempre como a busca de composição pelo menos tolerável entre alguns privilegiados que controlam a ordem vigente, e a maioria marginalizada que a sustenta.” (DEMO, 2000, p. 14), são elementos que delineiam um provável cenário de aumento das injustiças sociais, da pobreza e da violência, deflagrada pelo próprio Estado repressivo, que ocupa no corpo das populações historicamente marginalizadas (pobre, negro, mulher, nordestino, entre outras minorias) o centro de gravidade de toda espécie de violência social, pois a eles (as) cabem, em grande medida, as tarefas mais penosas com alto grau de periculosidade e insalubridade.

2.3 O Horizonte da Educação Superior Brasileira em Face do Avanço Neoliberal

Analisar a relação do neoliberalismo e da globalização do modo de produção pós-industrial com os recentes avanços das Tecnologias da Informação (TICs) e os seus respectivos impactos no mundo do trabalho, bem como a consolidação do setor de serviços, torna-se condição necessária à compreensão das contradições estruturais que acompanham em paralelo a metamorfose, no contexto neoliberal, dos direitos sociais historicamente conquistados em bens de consumo. Oliveira (2009, p. 740), em importante diagnóstico, alerta para as consequências desse processo na educação:

Podem ser identificadas quatro consequências da globalização para a educação, todas elas eivadas de tensões e contradições: a) a crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo; b) **a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de softwares educativos e pelo recurso a educação à distância**; c) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo; d) **a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor. (grifos nossos).**

Como bem explica Antunes (2017), o séc. XXI se apresenta como síntese temporária dos processos iniciados e acumulados ao longo do séc. XX, no qual a preservação e o aumento das contradições estruturais de acumulação do capital pelo neoliberalismo levaram a crise à classe que sobrevive do trabalho. **Em meados da década de 1970, a lógica de produção capitalista foi radicalmente reconfigurada pelos avanços da automação, da robótica e da microeletrônica.** Nesse sentido, a nova tecnologia foi incorporada ao emergente conceito de produção toyotista, e a outros setores sociais, por exemplo, à educação.

Assim como o fordismo e o taylorismo promoveram substanciais mudanças na lógica de produção e na mentalidade do séc. XIX e XX, bem como da sociedade europeia e posteriormente no mundo, o toyotismo num curto espaço de tempo incorporou-se e/ou substituiu o fordismo em diversos países, reforçando a nova fase do capitalismo globalizado, reconfigurando a mentalidade cultural e a estrutura social dos países em escala global, precarizando as condições de vida da classe trabalhadora.

Portanto, a “longa transformação” do capital chegou à era da financeirização e da mundialização em escala global, introduzindo uma *nova divisão internacional do trabalho*, que apresenta uma clara tendência, quer intensificando os níveis de precarização e informalidade, quer se direcionando à “intelectualização” do trabalho, **especialmente nas TICs**. Não raro, as duas tendências se mesclam e sofrem um processo de simbiose. (ANTUNES, 2017, p 35, **grifo nosso**).

O Estado, nesse contexto, adere a processos de racionalização e organização de caráter empresarial, cujo efeito, sobretudo para a educação, como será mais bem explorado nos capítulos seguintes, **é a mercantilização da educação**, somado à degradação do trabalho e à perda de autonomia dos professores na realização do seu trabalho profissional uma vez que “[...] o espírito da racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle de sua tarefa.” (CONTRERAS, 2002, p.36).

O avanço do capital financeiro globalizado proporcionado pelas TICs avança em retração às ações do Estado, o que, de acordo com Bianchetti e Sguissardi (2017), possibilitou que os serviços sociais entrassem no circuito global de mercadorias, sobretudo a educação superior que, agora mercantilizada, passa a ser comercializada como “commodities” por oligopólios transnacionais que cooptam cada vez mais redes privadas do ensino superior brasileiro - no qual o Estado assume papel regulamentador - sedento por acumulação de capital. Esse processo ocorre em detrimento da formação educacional superior defendida por Pimenta e Anastasiou (2002), a saber, **integral, crítica, autônoma e emancipadora**, valores aqui entendido como imprescindíveis à conquista da justiça social num país historicamente marcado pela estrutural desigualdade material e cultural que separa a população em dois polos antagônicos: aqueles, uma minoria, que têm seus direitos assegurados, daqueles, a grande maioria da população pobre da periferia das grandes cidades que, destituídos das condições materiais básicas para viverem incluídos na sociedade, não podem, segundo Antunes (2017) sequer participar do “privilégio da servidão”.

Nesse sentido, é possível perceber que o avanço neoliberal e a consequente mercantilização dos direitos sociais, sobretudo a educação superior, possui poder suficiente para provocar graves fissuras nos alicerces da “jovem democracia” brasileira, pois o Estado enquanto instituição republicana passa a incorporar ao seu *modus operandi* uma lógica de racionalidade-instrumental-empresarial-excludente contraposta ao caráter universal-includente das instituições públicas, cujo impacto consiste em metamorfosear direitos universais em mercadorias às quais o acesso responde ao crivo seletivo do **Capital**.

As políticas neoliberais, desde meados da década de 1970, vêm reconfigurando a morfologia social, encontrando no campo educacional importante e novo território para perpetuação do *status quo*, sobretudo porque a universidade nesse contexto circunscreve a produção do conhecimento aos interesses do mercado. Dessa forma, o conhecimento “**matéria prima**” encontra cada vez mais espaço no ambiente universitário muito em decorrência das múltiplas formas que encontrou para ingressar em territórios dos quais antes encontrava certa resistência e, por isso, apresenta-se hegemonicamente na academia como única forma de atender aos interesses societários, além de concordar e reforçar com a concepção de sujeito advogada pelo neoliberalismo na medida em que a finalidade política e social da formação acadêmica é destinada à produção de conhecimento mercantilizável. **No caso da EaD, difunde-se a produção de certo conhecimento que poderá ser convertido na prestação de serviços comercializáveis**, concepção que legitima “novos processos” de formação subjetiva no qual o trabalhador passa a identificar-se como sujeito competidor e empreendedor das “oportunidades” que estão ao alcance daqueles que se mostrarem resilientes e adaptáveis aos ditames do mercado. Essa lógica se processa, em detrimento de assegurar uma formação acadêmica pautada no exercício da cidadania, cuja finalidade é contribuir para a superação das contradições estruturais de um sistema econômico fortemente excludente.

Assim, o terceiro capítulo se propõe analisar sucintamente os processos históricos, políticos e sociais que legitimaram a emergência da educação à distância no Brasil, bem como os diferentes conceitos e concepções que fundamentaram a adoção da modalidade EaD como importante instrumento de democratização do processo ensino-aprendizagem, além de investigar a evolução e privatização da educação à distância em paralelo crítico com a expansão da EaD na educação superior sob a lógica privada/mercantil.

3. CAPÍTULO – EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL: UM BREVE RELATO HISTÓRICO

Podemos afirmar que a Educação à Distância, ao longo de sua história, passou por importantes avanços e retrocessos, mudanças que correspondem à esperança de democratização do ensino superior e acesso a cursos técnicos-profissionalizantes, bem como por forte descrença na sua implementação, que deriva da crítica e/ou da suspeita das reais intenções nos projetos de ensino que envolvem a modalidade EaD. Correspondente à investigação proposta, o presente capítulo se valerá de pesquisa bibliográfica, na perspectiva de analisar os processos históricos, tal como os agentes envolvidos na consolidação da EaD no Brasil, **e também as diferentes motivações que contribuíram para a implementação da educação à distância**, abrindo fundamentação teórica para a análise crítica que se seguirá no terceiro capítulo, sobretudo em relação ao final da década de 1990, quando a economia e a sociedade brasileira começam a sentir as mudanças advindas da abertura do país aos “investimentos” do capital transnacional, em consonância com a desestatização das atividades do Estado brasileiro.

Já no início do séc. XX, a EaD tornou-se importante modalidade de ensino capaz de atender a diversos programas e níveis de formação, desde aqueles que oferecem diplomas ou certificados reconhecidos pelos órgãos oficiais de educação a programas de caráter não formal, cuja finalidade e objetivo convergiam para oferecer capacitação e qualificação no desenvolvimento das atividades profissionais, tendo na década de 1990 e nos primeiros anos do séc. XXI a sua regulamentação, sobretudo para o ensino superior e o consequente crescimento exponencial:

O número de instituições de ensino públicas e privadas que oferecem cursos nesta modalidade tem crescido significativamente no Brasil depois da publicação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB em 1996. Segundo dados da Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED, o número de instituições que ofertam cursos superiores na modalidade de EAD cresceu 36% no período de 2004 a 2006. Passando de 166 para 225. **O número de alunos cresceu 150%, passando de 309.957 para 778.458 no mesmo período.** (MUGNOL, 2009, p. 336, **grifos nossos**).

O debate sobre a EaD sempre foi marcado por controvérsias, mas com a oficial regularização o processo de expansão e mercantilização da educação à distância no Brasil é marcado, de fato, por importantes contradições em relação à qualidade do ensino superior, correspondendo a estratégias do poder público para democratização e aumento dos índices de

acesso a esse nível de ensino uma vez que, proporcionalmente comparado a outros países da América Latina, o Brasil está em posição inferior⁸. Nesse sentido, a EaD é tomada pelas IES privada/mercantil em consubstanciação com as políticas públicas como a modalidade de **ensino eficiente para aceleração rápida da expansão de vagas no ensino superior**, ainda que paralelamente existam programas de financiamento de cursos presenciais que canalizam recursos da esfera pública para a esfera privada, como o Programa Universidade Para Todos (Prouni). Além do que, o aumento da demanda do ensino superior está diretamente associada aos avanços do número de vagas do ensino médio, conquistados na década de 1990, embora não seja objeto da presente pesquisa, reconhecemos que seria profícuo debater sobre a atual dinâmica de massificação do ensino médio em detrimento da qualidade na oferta para os jovens carentes com a finalidade de entender às condições de entrada do jovem na universidade.

Em importante artigo, Hermida e Bonfim (2006) analisam as orientações dos órgãos internacionais, dentre eles a UNESCO, acerca da tendência da Educação Superior que, desde a década de 1990, está associada aos novos desafios resultantes dos avanços das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) e da globalização. Delimitam como desafio para as autoridades educativas a redefinição “[...] **do ponto de vista, legal e pedagógico, o papel e a missão da Universidade para poder orientar o desenvolvimento em função dos novos enfoques e possibilidades**” (HERMIDA e BONFIM, 2006, p. 166, **grifo nosso**).

Os autores apontam que, apesar de a globalização ser um fenômeno político e hegemônico em escala global - hoje são raros os países que não sofrem os impactos da transnacionalização do capital -, afetou o sistema educacional dos países de forma diferenciada, ainda assim é possível diagnosticar uma série de mudanças e semelhanças comuns a esses países, cuja orientação, dada pelos organismos multilaterais, dentre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, tenderá a convergir às mudanças no plano educacional para satisfazer as exigências do plano econômico.

O fato é que o neoliberalismo tende a acelerar as mudanças na organização, na produção e na característica do trabalho. Processo que invariavelmente tem, pelo financiamento de seus representantes (Senadores, Governadores, Deputados Federais e

⁸Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/brasil-tem-menos-alunos-de-ensino-superior-que-rivais-da-america-do-sul>. Atentar para a expansão do ensino EaD, além da desigualdade de oportunidades de especialização em regiões como norte e nordeste, bem como do número de matrículas se comparada as regiões sul e sudeste, além da tendência do curso de pedagogia na modalidade EaD.

Estaduais, entre outros), poder para exercer maior pressão sobre os governos dos países em desenvolvimento, sobretudo os emergentes, para que invistam em um modelo de **educação técnico/profissionalizante**. Esse modelo é criticado por Silva Junior (2017) no que diz respeito ao projeto de “**adestramento educacional**”, cujo maior beneficiado é o próprio capital, uma vez que o conhecimento “matéria prima” tem como finalidade preparar forças de trabalho mais qualificadas, mais competitivas que permitam a produção de técnicas sofisticadas, garantindo com isso a competição e a consolidação do *modus operandi* de um mercado mundial cada vez mais globalizado e excludente:

Nesse novo contexto, as instituições de ensino superior passaram a **sofrer transformações**. Os processos de crescimento, expansão, diversificação, especialização e diferenciação dos sistemas de educação superior, associados à generalização da informática e das telecomunicações – estimuladas pela tendência na modernização produtiva e a globalização dos mercados, deram espaço à emergência de novos cenários e modalidades de ensino. O desenvolvimento acelerado das ciências, associado ao das NTIC trouxe, em consequência, uma diversidade de aplicações que, ao serem utilizadas em educação, ampliaram horizontes de atuação e intensificaram a produção de novos conhecimentos. **Dentre as modalidades de atuação que mais cresceram temos a Educação à Distância (EAD)**. (HERMIDA e BOFIM, 2006, p. 167, **grifos nossos**).

A EaD não é nova, mas está crescendo exponencialmente cada vez mais devido à emergência de satisfazer as demandas de uma sociedade de mercado, onde se faz imprescindível o acúmulo temporário de novas habilidades e conhecimentos por parte dos indivíduos que passam a ser incorporados como parte do “conhecimento matéria prima” e da força produtiva para a perpetuação do *status quo*, na medida em que a universidade é creditada e responsabilizada pela produção de produtos e de conhecimento mercantilizáveis, além de criar novas profissões de prestação de serviço. **Nesse sentido, a oferta de cursos presenciais mostra-se insuficiente para a “demanda de força de trabalho” que necessita cada vez mais de “qualificação” para inserir-se num mercado que funciona estruturalmente com elevado contingente de desempregados**, além de não disporem de tempo, porque representam grande parcela da população de precarizados que dependem do trabalho para sobreviver. Os trabalhadores são impossibilitados, portanto, de ocuparem e frequentarem presencialmente a universidade. **Dessa forma, a EaD possibilita que esses estudantes/trabalhadores (sendo este o principal grupo social que recorre a essa modalidade de ensino, sobretudo mulheres/mães que acumulam tripla jornada de trabalho) sejam obrigados (as) a conciliar uma dinâmica inconciliável de estudo e trabalho**, sendo que o estudo exige horas de dedicação, pesquisa e vivência universitária, o que se

mostra contraditório, pois é notório que boa parte dos trabalhadores das grandes metrópoles brasileiras perdem muito tempo com deslocamento diário, para não falar de horas desgastantes de labuta.⁹

O discurso de valorização da modalidade EaD está ancorado em duas premissas que representam fatos reais no complexo cenário educacional brasileiro: a necessidade de democratização, que representa a afirmação do direito social de todos (as) brasileiros (as) de acessarem o ensino superior, e a necessidade de capacitar e formar os profissionais da educação básica, como condição para melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio. No entanto, é preciso questionar se os novos princípios filosóficos e políticos-pedagógico que adentram a universidade, sobretudo privada/mercantil, seja pela racionalidade empresarial ou pela introdução de novas linguagens e metodologias, realmente possuem os elementos necessários à formação cidadã, na qual os sujeitos se entendam como agentes construtores da sua trajetória de vida, **bem como de uma sociedade na qual a preservação da dignidade humana e das condições vitais para manutenção da vida no seu sentido mais amplo sejam entendidas como ponto central de todo e qualquer projeto educativo**, pois; “Em contraste às condições precárias do passado mais remoto, por vezes ingenuamente idealizadas em teorias utópicas, as exigências produtivas da emancipação humana podem ser conquistadas hoje” (MÉSZAROS, 2011, p.120). Além do que:

Como a desigualdade estruturalmente imposta é característica definidora mais importante do sistema do capital, sem a qual ele não poderia funcionar nem um só dia, torna-se necessária a instauração de uma *mudança estrutural fundamental* para produzir uma *alternativa substantivamente igual* como única forma futura viável para o controle sociometabólico da humanidade. **Além disso, não pode estar em jogo nenhum objetivo mais elevado para os seres humanos do que garantir e salvaguardar a sobrevivência e o avanço positivo da humanidade, a possibilidade de instituir uma ordem humanamente satisfatória de igualdade social substantiva que, nas atuais circunstâncias, não é uma possibilidade abstrata, mas uma necessidade vital.** (MÉSZÁROS, 2011, p. 112, grifo nosso).

⁹ Vide censo da Associação Brasileira de Educação à distância (ABDE), de 2017, p. 105-107. Podemos perceber a partir dos levantamentos a predominância do público feminino, bem como de estudantes com renda salarial das classes C, D e E, além da predominância de alunos (as) de escola pública cursando o ensino superior na modalidade EaD; “Em todos os demais, as mulheres são maioria, perfazendo aproximadamente 55% dos alunos dos cursos livres não corporativos e regulamentados totalmente a distância e 66% dos semipresenciais [...] Os resultados revelaram que, nos cursos totalmente a distância, há um predomínio de alunos das classes C, D e E, com 34% dos alunos dessa modalidade pertencendo à classe C e 30% à classe E [...] Como era de se esperar, a maioria dos alunos que frequentam cursos regulamentados à distância ou semipresenciais vêm da escola pública (entre 63% e 66%).”

Como bem observou Mugnol (2009), apesar do progresso e aceitação da educação à distância, **muito dos seus principais fundamentos e pontos estratégicos não foram discutidos com profundidade na medida em que tal mudança afeta, sobretudo, o conceito e a finalidade que legitimou a existência por muitos séculos da universidade**, bem como a responsabilização ética, estética, política e social que sempre permeou à docência. Pode-se destacar como pontos contraditórios, controversos e abertos ao debate na EaD, os seus objetivos, a metodologia, o projeto político-pedagógico, a relação ensino-aprendizagem entre professor e aluno, métodos de avaliação, entre outros. Além disso, também é precário de regulamentação o sistema que deve aferir a aprendizagem dos alunos, a formação e a preparação didática e metodológica do professor que ministrará aula nessa modalidade, os critérios de credenciamento de novas instituições e autorização de novos cursos na modalidade EaD, entre outros elementos necessários para assegurar a qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Assim sendo, é preciso reconhecer que a discussão desses tópicos está intrinsecamente relacionada à historicidade e, por isso, faz-se necessário o resgate da trajetória percorrida pela EaD que contemple, sobretudo, uma análise articulada aos avanços do neoliberalismo no campo econômico e seu forte impacto nas áreas sociais, sobretudo para educação superior. É preciso também investigar as contradições que envolvem os princípios políticos e ideológicos da mercantilização da educação, em contraste com um projeto político-pedagógico coerente de formação voltada para o exercício crítico da cidadania para além dos limites imposto pelo capital.

3.1 Educação à Distância: Conceitos e Concepções

Podemos dizer que são diversos os conceitos e definições de Educação à Distância que podem ser encontrados na literatura mais especializada. Assim, o mais simples e objetivo é aquela que caracteriza a EaD como “[...] qualquer forma de educação em que o professor se encontra distante do aluno” (BASTOS, CARDOSO E SABATINNI *apud* HERMIDA e BONFIM, 2006, p. 168). Portanto, para esta corrente de interpretação, a EaD não pode ser reduzida a sinônimo de tecnologia, pois a definição mais genérica já incluiria a utilização de um grande número de tecnologia, desde a mais simples e antiga (como um livro) até as mais

modernas, complexas e avançadas que envolvem uma das principais inovações do séc. XX e XXI, a *internet*:

Do ponto de vista epistemológico, a palavra Teleducação ou “Educação à Distância” vem do grego *tele* (longe, ao longe), e pode ser conceituada como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos ficam “separados” espacial e/ou temporalmente. Pode envolver atividades presenciais e outros momentos de “contatos” conjuntos, porém, conectados ou intermediados através de recursos tecnológicos. (HERMIDA e BONFIM, 2006, p.168).

Numa definição que leve em consideração os avanços científicos e tecnológicos da contemporaneidade, a EaD implica a combinação de tecnologias convencionais (livros) e modernas (*internet*) que possibilitam o estudo individual ou coletivo, em locais flexíveis, por meio da mediação de metodologias, técnicas e procedimentos de orientação de um professor especializado ou por um **tutor** à distância. Dado a velocidade da expansão da EaD, já podemos perceber mudanças conceituais e procedimentais, na medida em que a característica mais importante do estudo EaD era que ela se fundamentava na comunicação indireta, no entanto, com o advento da *internet* o ensino EaD também pode ser fundamentado na comunicação direta (ALONSO, 2010).

A escrita foi a primeira estratégia entre interlocutores que estavam separados pela distância e a primeira forma de comunicação para a EAD. O surgimento da tipografia estendeu seu alcance, expandindo-se especialmente com a impressão dos livros didáticos e sistemas postais. **O computador (Internet) foi um marco que impulsionou o desenvolvimento da EAD em termos quantitativos e qualitativos.** (HERMIDA e BONFIM, 2006, p. 168, **grifo nosso**).

Segundo Mugnol (2009), desde o séc. XVIII, a principal forma de curso à distância era a correspondência, cuja finalidade consistia em ampliar a oferta de formação e oportunidades educacionais destinadas a camadas sociais menos abastadas para que assim pudessem participar do sistema formal de ensino, sobretudo na educação básica, uma vez que a orientação inicial da EaD destinava-se, em grande medida, para esse nível de ensino e para **qualificação profissional**. Não obstante, esse talvez seja o principal paradigma que legitime e dê sustentabilidade aos projetos públicos governamentais e, sobretudo, privados da expansão do EaD no Brasil, ao qual as camadas sociais menos abastadas e precarizadas recorrem para alcançarem, com muita sorte, as condições de qualificação mínima e, assim, assegurarem uma vaga de emprego precarizado.

A exemplo do que acontece nos dias atuais, as iniciativas de EAD eram tidas como de baixo nível, faziam parte dos ideais de democratização do ensino,

mas sofriam preconceitos e tinham o estigma de ser um ensino destinado às massas, **à população marginalizada, para compensar os atrasos educativos provocados pelo modelo capitalista de desenvolvimento.** (MUGNOL, 2009, p. 337).

Já na primeira metade do séc. XX, a educação à distância teve grande impulso e complexificação com o surgimento e incorporação do rádio, do telégrafo e do telefone no processo ensino-aprendizagem, sobretudo porque estes aparelhos simbolizavam o início da modernidade dos meios de comunicação que, lentamente, passaram a ser incorporados no processo de educação formal com a certificação via diplomas e certificados, e informal, para qualificação técnica-profissionalizante.

Na segunda metade do séc. XX, com o surgimento da *internet* e popularização dos computadores, observamos a emergência e a expansão de novos meios de interatividade, que contribuíram peremptoriamente para o avanço da globalização, promovendo estrutural mudança na lógica de produção fordista para outra matriz de produção, mais flexível e globalizada, conceituada de toyotismo, cujo impacto na sociedade foi discutido anteriormente. De acordo com Mugnol (2009), um dos marcos históricos de implementação da educação à distância foi a criação da **Universidade Aberta de Londres, em 1970**, a *Open University* que, de acordo com o autor, contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de métodos e técnicas que serviram para consolidar os diferentes modelos de EaD existentes. “Além disso, contribuiu também para o desenvolvimento de tecnologias que deram mais solidez aos processos educacionais à distância e para a utilização massiva da mídia.” (MUGNOL, 2009, p. 338).

Nesse contexto, a partir da década de 1960 teremos o surgimento das primeiras instituições educacionais voltadas para EaD e, com o acelerado desenvolvimento das TICs, ocorreu forte interesse por parte de intelectuais/estudiosos e pesquisadores, que procuravam conceituar técnica e pedagogicamente a EaD, descrevendo suas metodologias com certo rigor analítico (MUGNOL, 2009).

Apesar de diversos autores divergirem na interpretação, finalidade e potencial da EaD, podemos encontrar convergências interpretativas dos elementos-chave que legitimam os processos educacionais à distância, dos quais podemos citar: a) distância física entre professor e aluno; b) mudança na organização educacional; c) uso de mídia para conectar professor e aluno quando estes estão em espaço/tempo distintos; d) troca de comunicação bidirecional e

multidirecional nos fóruns de interação; e) aprendizes vistos como indivíduos, em detrimento de grupos de alunos.

Alguns especialistas advogam que, independentemente do conceito, é visível que a EaD desponta como modelo educacional que pode vir a romper paradigmas e democratizar o acesso à educação, no entanto, a linha que se estabelece no presente trabalho não tem como finalidade avaliar ou desconsiderar o potencial da EaD *stricto sensu*, mas sim, de investigar as contradições que emergem da mercantilização da educação, tendo em vista o avanço do capital transnacional em novas áreas sociais, e o quanto as TICs incorporadas em novos modelos de ensino vêm maximizando o lucro de grupos de investimentos, que até então estão apenas comprometidos em fazer da educação mais uma “**mercadoria**” **rentável** para o investimento e preservação do *status quo*.

Interessante observar que o processo de ensino EaD é reconhecido como centrado no aluno e mediado pelas tecnologias da informação e comunicação. Assim, desconsideram-se os princípios filosóficos, a dimensão ética e política que implica a produção coletiva e social do conhecimento, valores que convergem para reforçar os pressupostos neoliberais, segundo os quais a riqueza social é produzida pela soma da contribuição e competição entre indivíduos, que têm no mercado a instância social para exercer a “liberdade” de realizar e satisfazer os seus sonhos, ainda que seja brevemente, pois o fetichismo tem seu efeito interrompido quando o consumidor se depara com as exigências do caixa registrador, tal como na mitologia clássica, quando o herói se deparava com Caronte, espécie de guia responsável pela travessia do mundo dos vivos para o mundo dos mortos que exigia uma moeda para assegurar a travessia para a terra dos bem aventurados.

Tratando-se de aspectos físicos, geográficos e procedimentais da EaD, Hermida e Bonfim (2006) asseveram que o momento presencial é apenas o da avaliação final; em alguns contextos é possível conciliar aulas presenciais e atividades desenvolvidas nos ambientes digitais. Existem, ainda, cursos em que aulas presenciais não ocorrem, nesse sentido o processo de ensino-aprendizagem é totalmente mediado pelas TICs. **Portanto, a EaD pode contemplar um processo híbrido de aulas virtuais e atividades presenciais, semi-presenciais (parte-presencial e parte virtual ou à distância) e totalmente à distância.**

Como característica primordial dos cursos regulares ou convencionais, independentemente do nível, professor e alunos se encontram em local físico (sala de aula). Já

o curso EaD possui alguns pontos considerados positivos, entre eles, a possibilidade do acesso à informação e ao material a pessoas diversas, e em lugares geograficamente distintos. No entanto, é importante reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem na modalidade EaD emerge como novo paradigma, por isso requer estudos e “[...] habilidades diferenciadas na apresentação, planejamento, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem, bem como o domínio das ferramentas de transmissão a serem utilizadas.” (HERMIDA e BONFIM, 2006, p. 169).

Ainda de acordo com Hermida e Bonfim (2006), na EaD as categorias/variáveis tempo e espaço possuem importância decisiva para compreensão e efetividade do processo de ensino-aprendizagem. A depender da combinação, podemos ter como resultado diversas possibilidades e formas de organização educacional e de utilização tecnológica. Dito isso, no extremo mais convencional encontra-se professor, aluno e recursos tecnológicos no mesmo tempo e espaço. No outro extremo, asseveram os autores, encontram-se ao menos três modalidades de EaD: as aulas não presenciais, o ensino-aprendizagem por correspondência (este fadado à extinção) e o ambiente virtual de aprendizagem:

Estas três modalidades se caracterizam pela **não coincidência** no tempo e no espaço do professor e seus alunos, permitindo ao recurso tecnológico o desenvolvimento das atividades de acordo com os interesses e possibilidades de seus participantes. (HERMIDA e BONFIM, 2006, p. 169, **grifo nosso**).

Segundo Mugnol (2009), a metodologia aplicada e exigida na EaD prioriza pela conscientização dos alunos sobre o seu papel no resultado das atividades, e no rendimento acadêmico. Cabe aqui questionar se a EaD seria efetiva para um público que ainda estivesse num processo de amadurecimento intelectual e moral. Nesse sentido, podemos perceber que os conceitos de autonomia, independência e indivíduo se destacam como elementos essenciais para que o estudante tenha êxito no processo de formação na modalidade EaD.

As oportunidades de aprendizagem, por sua vez, implicam na criação de meios pelos quais elas poderão acontecer efetivamente, e no caso da EAD os principais meios a serem considerados são: comprometimento e responsabilidade do aluno, orientação e apoio dos professores disponível em todos os momentos, **a utilização compartilhada de métodos e meios de transmissão das informações**, o respeito às diferenças individuais com a utilização de métodos capazes de respeitar o ritmo da aprendizagem de cada estudante. (MUGNOL, 2009, p. 340, **grifo nosso**).

Importante observar que nessa passagem o debate acerca da efetividade do aprendizado na EaD recai quase que unilateralmente sobre a responsabilidade do aluno (a),

sendo que a formação educacional restringe-se ao desenvolvimento de habilidades procedimentais de caráter cognitivista e da recepção de um “conhecimento” transmitido e acabado (ver-grifo), reduzindo o conceito de educação ao de aprendizagem na medida em que **subtrai da análise aspectos éticos, políticos e sociais da ação educativa**. Nesse contexto, inexistente a discussão sobre as possíveis contradições implicadas em um processo de formação no qual o professor, personagem de suma importância quando entendemos a educação como um processo de construção intersubjetiva do conhecimento cuja finalidade é a emancipação social, aparece descrito como um suporte e/ou apêndice das plataformas de interação digital, responsável apenas por assegurar ou criar as condições para que o estudante assimile as informações necessárias para um bom desempenho na avaliação ao final de cada módulo cujo êxito dependerá se o estudante conseguirá reproduzir o “conhecimento” transmitido.

Em outra passagem, Mugnol (2009) define os aspectos pedagógicos de caráter instrumental da EaD, sobretudo orientado para satisfazer as necessidades **empresariais**, cuja organização político-pedagógica é voltada para garantir a formação de um trabalhador flexível e adaptável às exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica comprometida com a justiça social:

A educação à distância se desenvolve através da articulação de atividades pedagógicas capazes de desenvolver os aspectos afetivo, psicomotor e cognitivo dos estudantes. Para isso, utiliza-se de formas de comunicação não contígua, que independem do tempo e do lugar onde se encontram os atores do processo, isso a torna interessante para alunos adultos que tem compromisso com o **mercado de trabalho**. (MUGNOL, 2009, p. 341, **grifo nosso**).

Ainda assim Mugnol (2009), ao analisar e interpretar a concepção de diferentes especialistas sobre as características da EaD, considerou que o ensino à distância incorpora métodos ou desdobramentos próprios da lógica de **trabalho industrial**, pois:

- a) os estudos à distância são uma realidade em função da produção do material em **escala industrial**. O material é preparado por uma equipe de especialistas de diversas áreas. Isto significa uma mudança radical nas funções **docentes tradicionais**; b) o planejamento do curso, a organização racional de todo o processo e a formatação das fases se assemelha à **produção industrial**; c) a preocupação de um contínuo controle, como a sistematização de contínuas avaliações no processo e do produto da EAD, objetiva a otimização do tempo e do trabalho dos recursos humanos e; d) a centralização e monopolização da produção tornam esse sistema economicamente rentável. (OTTO PETERS *apud* MUGNOL, 2009, p. 341, **grifos nossos**).

Considerando a discussão sobre a mercantilização da educação e a essência própria da racionalidade empresarial, na qual a reprodução mecânica de conteúdo ou princípios metodológicos está intrinsicamente associada à lógica “imparcial” do lucro/prejuízo, é possível conjecturar que esse processo, em um país com as dimensões do Brasil, pode provocar inúmeras contradições, pois é preciso considerar as diferenças sociais e culturais dos estudantes e das regiões. Nesse sentido, a utilização das TICs se vale de uma reprodução em massa na qual se torna paradigma e sinônimo de eficiência “propor” o mesmo conteúdo para o público de regiões diferentes, bem como de países radicalmente singulares na sua historicidade, valores, cultura e necessidades sociais.

Mugnol (2009), em importante artigo sobre a temática, explora os possíveis pontos de convergência entre os modelos de educação presencial e à distância, alegando que ambos os modelos têm cada vez mais o desafio de incorporar as novas tecnologias da informação e da comunicação para o desenvolvimento das atividades educativas. Dito isso, tem-se cada vez mais o complexo desafio de regulamentar ou criar instrumentos de gestão do sistema de **educação superior** que melhore a qualidade do ensino ofertado nas IEs públicas e privada/mercantil, bem como a promoção de políticas públicas que estruturam harmoniosamente a EaD aos interesses políticos, sociais e culturais à realidade educacional brasileira:

As bases teóricas da Educação a distância ainda são frágeis, porque, realmente, não é fácil estabelecer fundamentos neste campo, o que se explica, em parte, certamente, pela falta de um estudo de conjunto das variadas experiências, raramente mal sucedidas, aliás, que se espalham em dezenas de países, cada qual com suas peculiaridades, interesses, conveniências e objetivos, não se tendo chegado, ainda, a envidar esforços nacionais ou internacionais para embasamento teórico das experiências realizadas separadamente. (LANDIM *apud* MUGNOL, 2009, 342, **grifo nosso**).

Ainda que os pressupostos teóricos da educação à distância sejam carentes de maior aprofundamento e estudo, é possível, de acordo com a investigação realizada para a presente pesquisa, reconhecer que os pesquisadores da EaD **retomam como característica fundamental a autonomia e independência do aluno (a)**, frente à teoria da instrumentalização e profissionalização de uma formação voltada para os interesses do mercado, na qual a teoria da comunicação e interação reduz o processo educativo ao paradigma pedagógico de aprendizagem de habilidades de caráter cognitivista, na qual a

demanda das exigências do mercado passam a ser a centralidade política e pedagógica da formação educacional à distância.

Interessante apontar que até alguns anos atrás a cultura universitária fazia uso escasso das TICs. Já na contemporaneidade, presenciamos forte incorporação das TICs na vida acadêmica e universitária. Hoje as plataformas digitais ou ambiente virtual são utilizados para aproximar a relação da comunidade acadêmica, mediante seminários que envolvem múltiplos participantes por videoconferência, assim como propriamente de cursos EaD, entre outros, (HERMIDA e BONFIM, 2006).

Não obstante, a incorporação e acentuação do uso das TICs à educação e ao ambiente universitário ocorrem no final da década de 1990, em paralelo com a consolidação do neoliberalismo no governo FHC, no qual diversos setores, inclusive a educação, passaram por forte processo de privatização e flexibilização, o que fez com que as instituições de ensino superior, sobretudo privada/mercantil, se beneficiassem das oportunidades e vantagens econômicas que estas novas tecnologias possibilitavam.

Dentre elas, Hermida e Bonfim (2006, p. 170, **grifos nossos**), citam que:

- A massificação. As NTIC permitiram o acesso universitário de alunos que até então estavam marginalizados dos processos de escolarização no ensino superior. As NTIC permitem superar a proclamada “falta de tempo” que caracteriza o cotidiano nas sociedades capitalistas e facilitam o acesso de camadas historicamente marginalizadas – a classe trabalhadora – ao sistema formal de ensino;
- Melhora a imagem das universidades. A incorporação de NTIC conduz à melhora da imagem das universidades que as utilizam. Porém, um dos riscos desta vantagem é o culto à tecnologia que acontece quando as instituições esquecem que as NTIC são um meio para a melhora da qualidade da **educação e não um fim em si**;
- **Reduz os custos do funcionamento dos cursos.** Apesar de serem caras, a utilização de NTIC aplicadas à educação possibilita a redução dos custos a médio e longo prazo. Essa redução deve ser consequência da eficiência do modelo educativo adotado e não do empobrecimento da qualidade da educação produzindo materiais a baixos custos.
- Melhora o modelo educativo. Em geral as instituições, quando incorporam NTIC, aproveitam a inovação para introduzir mudanças pedagógicas na **dinâmica docente**. O processo de mudanças inclui sujeitos e atores (professores, tutores, alunos, materiais, modalidades de avaliação, etc.) que participam do modelo educativo.

No entanto, as contradições desse processo nutriram de elementos conceituais importantes pesquisadores e intelectuais do campo crítico, dentre eles, Silva Júnior (2003) na medida em que:

Como se pode observar, a possibilidade de migração do capital industrial para a esfera educacional é bastante larga, quando se observa tão somente o *kit tecnológico*. No entanto, para além da racionalidade carregada com ele, de natureza privada, no plano econômico, as práticas sociais também são orientadas por essa mesma racionalidade, no que toca aos valores que orientam essa mesma prática social dos professores, **condicionando, assim, a formação orientada pelos valores mercantis, o que põe o campo profissional em evidência para o docente e seus alunos**. No âmbito pedagógico, as novas tecnologias educacionais **trazem consigo a limitação de opções para a formação, além de tornar rígido o campo de ação dos professores multiplicadores e, conseqüentemente, mais rígida a ação dos professores cursistas**. A base tecnológica orienta o campo de alternativas da prática formativa ancorada nas relações sociais. **Quando a prática se realiza de forma presencial, o campo de alternativas se faz na relação entre a objetividade social compartilhada pelos atores das práticas sociais na instituição escolar**. Através da **educação à distância torna-se impossível** à transferência da objetividade social entre os especialistas e os professores em formação no exercício da profissão. **Essa parece ser uma das razões para as reformas estarem embasadas no império do cognitivismo, da adaptação e da instrumentalidade, como mostram os pressupostos da reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990**. (SILVA JÚNIOR, 2003, p.84, **grifos nossos**).

Assim sendo, observam Mugnol (2009), Alonso (2010), Oliveira (2009), Pereira (2009), Silva Júnior (2003) e Sguissardi (2008) que, enquanto essas discussões e debates sobre os conceitos e finalidades da educação à distância vão sendo cada vez mais ampliados, longe de se chegar num consenso ou coerência acerca do real potencial da EaD, as instituições de ensino superior que trabalham com a educação à distância, sobretudo privada/mercantil, **exploram a frágil regulamentação** e procuram organizar o seus sistemas de gestão, bem como os princípios e procedimentos didáticos em função dos referencias **do mundo e divisão do trabalho**, historicamente explorada pelo capital, reduzindo o processo educacional à formação de “corpos-dóceis” na medida em que essas transformações em curso alteram significativamente a histórica finalidade de “Ser” da universidade, segundo a qual o tripé ensino-pesquisa-extensão foi essencial para assegurar sólida formação universitária, bem como assegurar a autonomia para produção de conhecimento socialmente necessário.

Não há dúvida de que a complexidade é uma característica imanente ao ensino à distância por envolver uma gama de tecnologia, de instituições públicas e privadas e de promover a interação de múltiplos personagens, dentre eles, técnicos, docente, discente e tutor no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a compreensão de potencialidades e limites da EaD está associada imprescindivelmente ao papel que o **Tutor** ocupa na qualificação dessa modalidade, profissional que, segundo relatos históricos, contribuiu para a formação de alunos-estudantes-aprendizes desde o séc. XV, mas que ganha destaque no

contexto da consolidação da EaD. Entendido como personagem de suma importância para efetivação do processo pedagógico no ambiente virtual, é alvo de controvérsias uma vez que os especialistas divergem na sua definição e responsabilidade, tendo principalmente intelectuais críticos que entendem a tutoria como um efeito contraditório do neoliberalismo sobre a educação cujo propósito incide na precarização da atividade docente, assim como dos demais trabalhadores. (SOUZA, 2016).

A notícia que se tem é que a tutoria como método, teria nascido no século XV. Seu berço teria sido a universidade, onde ela teria sido usada como orientação de caráter religioso aos estudantes, com o objetivo de, nos estudantes, infundir a fé e a conduta moral. Com essa conotação, dão conta os estudiosos, ela teria chegado ao século XIX, onde o tutor terminou por se considerar como o guardião da moral e da fé. Depois disso, tal figura tomaria rumos mais laicos, convertendo-se em processo de orientação e acompanhamento, por ocasião dos trabalhos acadêmicos. E foi, sob essa feição, que ela terminou por ser incorporada nos atuais programas de educação à distância. (SÁ *apud* SOUZA, 2016, p.48).

Desta feita, Freitas (2018, p. 108) alerta para os efeitos contraditórios, com forte impacto para as condições e *status* do trabalho docente, considerando que a reforma empresarial, em convergência com a implementação das TICs, redefine a importância do professor no processo “educativo”. Ainda que esse diagnóstico represente o horizonte educacional estadunidense é possível projetar a direção que os “ventos sopram” nos projetos de reforma por aqui, sobretudo porque o “projeto educacional” brasileiro está condicionado à diminuição do Estado nas áreas sociais e ao avanço do capital transnacional:

O revigoramento do tecnicismo apoiado em outra base tecnológica é considerado pela reforma empresarial fundamental para redefinir o próprio trabalho docente e o magistério, contribuindo para a construção de outra concepção de escola (*e Universidade*) inserida em um livre mercado competitivo. **Como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula**, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão e resultados e à flexibilização da força de trabalho. (FREITAS, 2018, p. 109, **acréscimo e grifo nosso**).

Ademais,

O auge dessa tendência pode ser encontrado nas “escolas online” onde um docente chega a atender via *chat* trezentos alunos, ampliando em até dez vezes a relação de um professor para trinta alunos em uma sala de aula normal. [...] **Essa desqualificação, tanto na formação quanto no exercício profissional**, é acompanhada pela desvalorização profissional que é apresentada ao magistério pelo seu contrário, ou seja, como se fosse valorização. (FREITAS, 2018, p. 109, **grifo nosso**).

Sobretudo porque,

A lógica *novamente está no mercado*: segundo ela, é preciso motivar as pessoas a trabalhar mais, e aumentos salariais iguais para todos não estimulam, sendo necessária sua ligação com os resultados, no caso, com o desempenho dos estudantes medido em testes, permitindo uma complementação salarial variável e personalizada. (FREITAS, 2018, p. 109, **grifo nosso**).

Acerca das atribuições consideradas essenciais para o exercício da tutoria, Cardoso *apud* Souza (2016) delimitou algumas das muitas atribuições que de certa forma nos ajuda a entender o papel que ocupa na educação **um personagem que não tem a mesma qualificação que o docente e reconhecimento jurídico**, mas que em certos momentos tem importância superior, na medida em que ele passa a ter a responsabilidade de criar condições, bem como interferir no processo de aprendizagem dos alunos (as):

Conhecer educação à distância; **saber trabalhar com as novas tecnologias**, apropriando-se delas; saber lidar com ritmos individuais diferentes de cada aluno; **dominar técnicas e instrumentos de avaliação**; ter habilidades de investigação; utilizar novos esquemas mentais para uma nova cultura indagadora e criativa; **estar disponível para intervir a qualquer momento**; **ser agente motivador**; conduzir o aluno a uma aprendizagem significativa e contextualizada; facilitador da aprendizagem do aluno; conhecer estilos de aprendizagem; ser interativo; trabalhar em equipe; conhecer aprendizagem de adultos; conhecer métodos de ensino; conhecer as diversas tecnologias interativas; conhecer técnicas de avaliação; **conhecer técnicas de motivação e animação**; **dominar o design didático e instrucional**; **ser afetivo e sensível**. (SOUZA, 2016, p.49, **grifos nossos**).

Assim sendo, é possível nessa compilação perceber um conjunto de atividades que corresponderiam às atribuições e à responsabilidade de um docente, devidamente capacitado e remunerado para assegurar a qualidade da formação dos alunos (as). Também vale questionar se a incorporação das TICs na modalidade EaD não estaria retirando a autonomia docente. Cabe indagar se a mediação de um processo de ensino-aprendizagem no qual o responsável por mediar (tutor) não tenha participado das discussões político-pedagógicas envolvidas na organização do projeto formativo não carrega graves contradições. Ainda é necessário questionar se a substituição de um docente especialista pelo tutor não pode configurar uma estratégia que acompanha os ditames da racionalidade empresarial, **cujo sentido é a maximização do lucro em detrimento de qualquer reflexão de caráter político, didático ou pedagógico com vistas a garantir sólida formação acadêmica**.

Longe de esgotar o tema, as questões supracitadas abrem um caminho de análise que será mais bem explorado no terceiro e quarto capítulos na medida em que precisaremos

fundamentar a análise a partir da legislação vigente que regulamenta oficialmente a modalidade EaD, assim como as atribuições do tutor, bem como investigar os agentes indireta (capital investidor) e diretamente envolvidos na efetivação dos serviços prestados pelas IEs privada/mercantil, com importante destaque para a concepção de universidade que emerge do novo tripé **capital-racionalidade/empresarial-Novas Tecnologias da Informação e Comunicação**, estrutura que passa a ressignificar as relações de poder e os princípios que orientarão o *modus operandi* dos serviços prestados pela universidade e as atribuições políticas e sociais dos personagens responsáveis pela importante tarefa de socializar o conhecimento acumulado pela tradição, tal como pela produção do conhecimento socialmente necessário para superação das contradições do tempo presente.

3.2 Evolução e Privatização da Educação à Distância no Brasil

Em importante pesquisa Souza (2016) apresenta um panorama histórico geral, o qual será de suma importância analisar, mesmo que a pretensão da presente pesquisa não seja de esgotar o tema, para compreendermos os processos que direcionaram e regularizaram os dispositivos legais da EaD no Brasil. Para tanto, o cenário apresentado nos permitirá estabelecer uma linha de investigação que, a princípio, problematiza a relação da emergência da EaD como alternativa ao processo educacional presencial e à mercantilização da educação superior para os interesses do capital transnacional, defendidos como aprimoramento e avanço no processo de ensino-aprendizagem.

A história da educação à distância no Brasil esteve sempre ligada à formação profissional, capacitando pessoas ao exercício de certas atividades ou ao domínio de determinadas habilidades, sempre motivadas por questões de **mercado**. A partir dos anos 30, as políticas públicas viram na Educação à Distância uma forma de atingir uma **grande massa de analfabetos** sem permitir que houvesse grandes reflexões sobre questões sociais. Com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, a educação passou a ter o papel de **“adestrar”** o profissional para o exercício de trabalhos essenciais à modernização administrativa. Dentro deste contexto de formação profissional, surgem o Instituto Rádio-Técnico Monitor em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941 [...]. (LOPES *apud* SOUZA, 2016, p. 24, **grifos nossos**).

Souza (2016) assevera que em fins da primeira metade do séc. XX foi publicada como “Reforma Capanema“ a lei 4.244, de 1942, na qual pela primeira vez se autorizava que estudantes do ensino ginasial obtivessem acesso ao estudo sem a necessidade de frequentar a

escola em período regular. Ainda que o processo de formação educacional fosse presencial, o fato de abrir possibilidades para que o setor privado com atendimento domiciliar privatizasse e concorresse com o ensino público **demonstra o horizonte para o qual caminhavam as políticas públicas para a educação no Brasil**, trajetória que tem seu ápice na primeira década do séc. XXI com o avanço do capital transnacional sobre o ensino superior brasileiro.

Lei 4.244, de 1942, **garante** o estudo à distância e somente a realização dos exames presenciais, claramente expresso na redação da lei supracitada:

TÍTULO VII

Dos estudos secundários dos maiores de dezenove anos

Art. 91. Aos maiores de dezenove anos será permitida a obtenção do certificado de licença ginásial, **em consequência de estudos realizados particularmente, sem a observância do regime escolar exigido por esta lei.**

Art. 92. Os candidatos aos exames de licença ginásial, nos termos do artigo anterior, deverão prestá-los em estabelecimento de ensino secundário federal ou equiparado.

Parágrafo único. Os exames de que trata este artigo reger-se-ão pelos preceitos relativos aos exames de licença ginásial próprios dos alunos regulares dos estabelecimentos de ensino secundário.

Art. 93. O certificado de licença ginásial obtido de conformidade com o regime de exceção definido nos dois artigos anteriores dará ao seu portador os mesmos direitos conferidos ao certificado de licença ginásial obtido em virtude de conclusão do curso de primeiro ciclo. (LOPES *apud* SOUZA, 2016, p.25, **grifo nosso**).

Antes disso, temos programas de EaD que marcaram história pelo seu pioneirismo. Dentre eles podemos destacar pela sua relevância, já nas décadas de 1930-1940:

[...] a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro Roquette-Pinto (1930); a Rádio-Escola Municipal Rio de Janeiro (1934); o Instituto Rádio Técnico Monitor, em São Paulo, instituição privada que oferecia cursos profissionalizantes (1939); a Universidade do Ar, da Rádio Nacional voltada para o professor leigo/ Instituto Universal Brasileiro (1941); (HERMIDA e BONFIM, 2006, p. 173).

Ademais, teremos alguns projetos que se destacaram na década de 1950:

[...] em 1954, a Universidade do Ar - **criada para treinar comerciantes e empregados em técnicas comerciais no Serviço Social do Comércio (SESC) e no Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC)**; o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) passa a produzir programas transmitidos por diversas emissoras (1957); a Arquidiocese de Natal no Rio grande do Norte lançou um sistema de radiodifusão, cujo sucesso inspirou a

criação do Movimento Nacional de Educação Básica (MEB), em 1958; (HERMIDA e BONFIM, 2006, p. 173, **grifo nosso**).

Nesse contexto, podemos observar outras iniciativas, que foram orientadas por finalidades e **princípios educativos dos mais diversos**. É possível encontrar desde projetos orientados para a qualificação profissional a projetos que pretendiam “democratizar” e/ou ampliar o acesso à educação básica; processo que envolveu também grupos sociais e instituições distintas, que se valeram do rádio, bem como da televisão, a partir da década de 1950, para difundir no Brasil um processo educativo à distância. Experiências que se somaram nas décadas seguintes a outras ideias e inovações tecnológicas que proporcionaram meios para a ampliação da educação à distância.

Na década de 60 do séc. XX, mais especificamente no governo de João Goulart (1961), temos a implementação da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e, no ano de 1969, no governo Costa e Silva, com o Decreto-Lei 709, de julho de 1969, foram alterados alguns elementos que correspondiam às determinações da Reforma Capanema. A Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, teve no artigo 99, a tratativa de regulamentar o tema dos estudos sem acompanhamento do regime escolar convencional, e foi alterado pelo Decreto-lei 709 já comentado. Ainda que não esteja descrito no corpo da lei “educação à distância” de forma explícita, é possível perceber certa flexibilização e incentivo para o setor privado (SOUZA, 2016), conforme podemos observar:

DECRETO-LEI Nº 709, DE 28 DE JULHO DE 1969.

Dá nova redação ao art. 99, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o parágrafo 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968,

DECRETA:

Art. 1º O artigo 99, e seu parágrafo único da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, **mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar.**

Parágrafo único. Nas mesmas condições, permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de dezenove anos.

Art. 2º Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 28 de junho de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

A. COSTA E SILVA

Tarso Dutra

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 29.7.1969 (SOUZA, 2016, p. 26, **grifo nosso**).

No final da década de 1960 e início da década de 1970, a televisão amplia e transforma a comunicação de massa, **consolidando os meios audiovisuais** como importante instrumento de contato com lugares e populações marginalizadas dos grandes centros urbanos. Nesse sentido, teremos diversas iniciativas governamentais para criar emissoras, programas e redes de televisão com finalidade educativa. (MUGNOL, 2009)

Nos anos 60 foram destaque: o Movimento Nacional de Educação de Base, concebido pela Igreja e patrocinado pelo Governo Federal (1961); a solicitação do Ministério da Educação de reserva de canais VHF e UHF para a TV Educativa; a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa na UFRJ/ Fundação Padre Landell de Moura - FEPLAM - RGS/ TV Universitária de Recife – Pernambuco (1967); a Fundação Maranhense de Televisão Educativa (1969) e o Decreto n.º 65.239, de 1969, que criou o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais – SATE, em âmbito Federal. (HERMIDA e BONFIM, 2006, p. 173).

Ainda que não se caracterize como uma sólida sistematização de políticas públicas na qual o acesso à educação básica fosse assegurado pela ampliação da EaD, o governo, a partir da década de 1970, **criou um conjunto de programas cujo objetivo central era aumentar as iniciativas de educação à distância**, abrindo possibilidades para que os investimentos do setor privado coexistisse com ações governamentais, sem estabelecer diretrizes claras de estratégias e finalidades, bem como dos planos educacionais a ser implementados:

Na década de 70 destacam-se: a Associação Brasileira de Teleducação (ABT) ou Tecnologia Educacional/ Projeto Minerva, em Cadeia Nacional; **a fundação Roberto Marinho inicia Educação supletiva à distância para primeiro grau e segundo graus**; o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL); o Projeto Sistema avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI); a Emissora de Televisão Educativa (TVE) Ceará; o Projeto de Piloto de Teledidática da TVE; Projeto Logos - MEC; Telecurso do 2º grau; Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/ MEC; Projeto Conquista; Programas de alfabetização – (Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBREAL). (HERMIDA e BONFOM, 2006, p. 173, **grifo nosso**).

Em importante análise Souza (2016) aponta que em 1971, a Lei N.º 5.692 de 11 de agosto de 1971 concedia incentivos para que pudessem ser utilizados o rádio e a televisão com meios educativos para promoção do Ensino Supletivo, no entanto delimitava certas

restrições para os exames de certificação para estudos à distância. Os destaques que cabem fazer da Lei para o interesse da presente pesquisa são:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal. (SOUZA, 2016, p.26, **grifo nosso**).

Dinâmica que se fará presente nas décadas de 1970, 80 e 90, pois diversos outros programas, iniciativas e incentivos existiram com a finalidade de viabilizar estudos à distância, entre os diversos níveis, e dentro de inúmeras propostas educativas, desde a ampliação da educação básica pelo supletivo até a pós-graduação ou cursos voltados para capacitação de professores da educação básica (HERMIDA e BONFIM, 2006; MUGNOL, 2009; SOUZA, 2016 e ALONSO, 2010). Como se observa nas seguintes passagens:

Nos anos 80: a Universidade de Brasília cria os primeiros cursos de extensão à distância; Curso de Pós-Graduação Tutorial à distância; TV Educativa do Mato Grosso do Sul; Projeto Ipê; TV Cultura de São Paulo; Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. (HERMIDA e BONFIM, 2006, p. 174).

Ademais,

Na década de 90: Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizante – Fundação Roberto Marinho e SENAI; TV Escola – Um Salto para o Futuro; Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); Canal Futura – canal do conhecimento; Criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa – SINRED; Sistema Nacional de Educação à Distância SINEAD; PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício. (HERMIDA e BONFIM, 2006, p. 174).

As dimensões geográficas do Brasil, o enorme déficit educacional, somado às demandas em termos de emergência para capacitação da força de trabalho nacional mediante as exigências técnicas do capital globalizado, em especial a capacitação dos professores da

educação básica e o potencial das novas tecnologias, permitiram considerar a modalidade EaD como importante alternativa para superar os desafios da aceleração do processo técnico-científico e da defasagem educacional que assombrava e, ainda assombra, o Brasil, **só que agora para o ensino superior**. Cabe aqui tecer algumas observações a respeito das possíveis contradições que acompanharam a inclusão da EaD como alternativa pedagógica, sobretudo porque, como foi dito anteriormente, a EaD foi utilizada como estratégia para capacitação de professores da educação básica, no entanto, é possível levantar alguns questionamentos: quais seriam os limites e contradições da capacitação em EaD e a sua incompatibilidade com o trabalho dos professores no “chão” da sala de aula? Vale destacar que, os processos pedagógicos, as interações da aula convencional/presencial, a produção do conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem possuem consideráveis divergências com a metodologia proposta na EaD, pois essa modalidade por si só já carece de fundamentação e unanimidade conceitual acerca de seu potencial, limites e contradições.

Além do que, ainda que se exija do estudante na EaD maior autonomia e independência para evoluir na aprendizagem, não se deve esquecer, como no ensino presencial, de acordo Hermida e Bonfim (2006), **que nela selecionam-se os conteúdos programáticos, orienta-se o percurso e prosseguimento de estudo e propõem-se atividades com a finalidade de estabelecer um plano político-pedagógico no qual os estudantes resolvam os mais complexos problemas com vistas ao ato de aprendizado**. Assim, dentro da complexidade do cenário que se apresenta, torna-se de suma importância o desenvolvimento de um sistema normativo capaz de regulamentar a modalidade EaD integrando-a com a Educação Presencial e Semipresencial, tendo em vista a dimensão geográfica, a historicidade e singularidade cultural do Brasil, bem como a particularidade de cada modalidade.

De acordo com Souza (2016), cronologicamente pode-se dizer que do final da década de 1970 até o ano de 1996, em que o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Base (LDB) Lei nº 9394/96 abre possibilidades e dá o início ao que se pode chamar oficialmente de Educação à Distância no Brasil, têm-se uma regulamentação que vem colaborar com a consolidação da abertura econômica ao capital transnacional e com uma tendência metodológica (utilização da EaD como alternativa) que já se fazia presente no precário sistema educacional brasileiro, do qual segue o apontamento dos principais projetos:

Em 1978 é criado o Telecurso 2º grau, através de uma parceria da Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho. Seu foco era a preparação de alunos para exames supletivos de 2º grau. Já em 1979 temos a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE), utilizando programas de televisão no projeto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Neste mesmo ano, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) faz experimentos de formação de professores do interior do país através da implementação da Pós-Graduação Experimental à Distância. Já em 1984, em São Paulo, é criado o Projeto Ipê, com o objetivo de aperfeiçoar professores para o Magistério de 1º e 2º graus. Na década de 90 temos, em 1995, a reformulação do Telecurso 2º Grau, que passa a se chamar Telecurso 2000, incluindo nesse o curso técnico de mecânica. Nessa mesma década, surge o projeto “Um Salto para o Futuro” que objetivava o aperfeiçoamento de professores das séries iniciais. (LOPES *apud* SOUZA, 2016, p. 27).

Em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação à distância foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996). Nesse sentido, a lei 9394/96 pode ser considerada, com propriedade, como marco fundamental para implementação e consequente expansão da modalidade EaD no Brasil, com a oficialização e anuência de políticas públicas, sobretudo porque no artigo 80 passa a conceder a equivalência da EaD para o ensino superior (HERMIDA e BONFIM, 2006; MUGNOL, 2009; ALONSO, 2010).

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 à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (SOUZA, 2016, p. 28, **grifo nosso**).

Ademais, segundo Souza (2016, p. 19, **grifo nosso**), no artigo 45 o governo regulamenta os agentes responsáveis pela educação superior: “A educação superior será ministrada em instituições de **ensino superior, públicas ou privadas**, com variados graus de abrangência ou especialização”, abrindo caminho para a privatização do ensino superior via EaD,

Dento desse contexto, não há dúvida de que existe certa tendência na expansão do ensino superior brasileiro, para resgatarmos discussão anterior, na medida em que a dinâmica

brasileira nas últimas três décadas foi marcada pelo agressivo avanço do setor privado em detrimento da perda de espaço das IEs públicas e da sua representação política e social.

Com bem analisou Pereira (2009, p. 271, **grifo nosso**), já em 1995 um plano estratégico que se caracterizava pela “reforma emergencial do aparelho do Estado” foi enviado ao Congresso Nacional pelo poder executivo, cujo objetivo consistia na transformação da “**administração pública brasileira burocrática em administração gerencial**”. Dentro desse contexto, o declarado plano delinea e/ou ressignifica a educação, bem como as demais áreas sociais, como uma atividade não exclusiva do Estado e assinala que o fomento e a execução de serviços vinculados aos direitos sociais devem ficar sob responsabilidade das instituições privadas ou públicas não estatais.

A proposta que insere a educação como atividade não exclusiva do Estado abre precedentes para a desresponsabilização do Estado, a sua privatização e execução por instituições “não estatais”, o que foi concretizado **ao longo dos anos 1990 e permanece em consolidação na entrada do século 21**. Através da operacionalização de um verdadeiro processo de **ressignificação dos conceitos de público, privado e estatal, no plano político, efetivou-se, no plano jurídico-formal, o redesenho do Estado brasileiro, e, particularmente, da educação superior**. (PEREIRA, 2009, p. 271, **grifos nossos**).

Assim, a década de 1990 e, fundamentalmente, o início do séc. XXI registraram uma grande escalada da expansão e mercantilização do ensino superior, tal como dos demais direitos sociais previstos na Constituição de 1988, regulamentado e fomentado pelos governos de Cardoso e Lula, pautados ideologicamente na premissa de que a educação é um “bem público”, encontrando e legitimando, por isso, cada vez mais nas instituições privadas, em detrimento das públicas, **na oferta de serviços educacionais à população**. Desta feita, o Estado passa a regularizar a partilha dos recursos públicos, sobretudo porque naturaliza-se a entrega do erário/verbas públicas para a iniciativa privada, além de viabilizar o financiamento privado para as IEs públicas, numa clara diluição de fronteiras entre o público e o privado, bem como dos princípios políticos e pedagógicos que passarão a orientar o *modus operandi* da universidade que, **administrada pela racionalidade empresarial, passa a responder aos interesses do mercado em detrimento dos interesses coletivos e sociais**. (PEREIRA, 2009)

Reconhecendo o atual estágio da ciência e a incorporação das tecnologias da informação no setor produtivo e educacional, sobretudo no ensino superior, torna-se pertinente avaliar a ressonância, a mudança e a pressão que a globalização neoliberal vem

provocando no mundo do trabalho e na reestruturação do Estado brasileiro, cujo efeito pode-se sentir na reconfiguração do conceito de educação e dos sistemas de ensino, pois:

Um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão constantemente ligados a um determinado modo de cooperação e a uma fase social determinada, e que tal modo de cooperação é, ele próprio, uma “força produtiva”. (MORAES, 2003, p. 113).

Além do mais,

Segue-se, igualmente, que a soma das forças produtivas acessíveis aos homens condiciona o estado social e que, por conseguinte, **a história da humanidade “deve sempre ser estudada e elaborada em conexão com a história da indústria e das trocas”**. (MORAES, 2003, p. 113, grifo nosso).

Assim sendo, torna-se peremptório investigar o papel da racionalidade técnica, enquanto representante da desmistificação e do esclarecimento social, sendo esta de suma importância para implementação da EaD, mas que sob o domínio da classe dominante passa a exercer a manutenção do *status quo*, sobretudo porque a racionalidade técnica instrumental hoje alcança certa hegemonia na organização da vida social e da produção do “conhecimento matéria prima”, e por isso representa a racionalidade da própria alienação e dominação uma vez que os meios para acumulação expresso no capital estão acima da justiça social.

É possível afirmar que desde a sua implementação na educação pública e privada, o modelo de ensino à distância vem passando por momentos de entusiasmo e crítica; no primeiro caso, muito em decorrência do seu potencial, o otimismo é vivenciado por aqueles que vislumbram possibilidades de concretização da democratização do ensino, compartilhado pela expectativa daqueles que enxergam condições de lucrar com a mercantilização do conhecimento; **já numa perspectiva crítica, a EaD recebe inúmeras objeções, justamente porque a mercantilização e a incorporação do modelo EaD ao processo ensino-aprendizagem está direcionado a promover uma formação técnico/instrumental de caráter profissionalizante e alienante**. Além do que, sob a lógica mercantil, vem precarizando o trabalho docente, a relação ensino-aprendizagem, as relações trabalhistas, além de promover um ensino esvaziado da sua dimensão política, ética, estética e epistemológica (SGUISSARDI e BIANCHETTI, 2017). Ainda que seja frutífero analisar detalhadamente a história da modalidade no EaD no Brasil, bem como a sua gama de instrumentos tecnológicos, e das possibilidades que se abrem para implementação de novos projetos político-pedagógicos, a presente pesquisa busca investigar a singularidade de um processo que se inicia no final da década de 1990 e que se expande radicalmente na contemporaneidade, sobretudo porque a modalidade EaD incorporada ao interesse

privado/mercantil reestrutura a universidade em novos paradigmas, mudança que pode ser observada no processo de ascensão e consolidação do neoliberalismo no governo FHC e com radical expansão no governo Lula.

Em importante artigo, Silva Júnior (2003) analisa o discurso proferido na despedida do Senado pelo então presidente eleito Fernando Henrique Cardoso, segundo o qual representava o ponto final na transição para a democracia. No entanto, enfatiza o autor, para além da aparente transição do regime militar autoritário para um regime, supostamente democrático, aquele momento histórico, para o então presidente recém-eleito, “representava a mudança paradigmática de ciclos de desenvolvimento, estabelecendo uma ruptura com o que chamou de “Era Vargas”. (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 78).

Concordante a isso, o Brasil caminhava para um processo de desnacionalização econômica e de um Estado contraditório, pois almejava conciliar diversas ações para garantir a reprodução econômica, por isso afirmava o seu papel de regulamentador/fiscalizador no campo econômico e caritativo no campo social. Nesse sentido, o Estado incorporava ações de maneira forte e centralista, e simultaneamente programava intervenções políticas no âmbito nacional, na mesma medida que servia aos interesses internacionais, muito em decorrência da transnacionalização do capital e da abertura comandada pelos órgãos multilaterais, com forte aceitação e participação dos governos dos países periféricos (SILVA JÚNIOR, 2003).

Portanto, é assertivo dizer que as políticas adotadas por **FHC faziam parte de um ajuste econômico que respondia e continua interessando às exigências dos agentes do poder em escala mundial**, capitaneado pelos organismos multilaterais - Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial - com participação de “universidades engajadas na resolução de problemas mundiais, sob a orientação de um repertório econômico (evidentemente neoclássico e ortodoxo)” (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 80), assim:

Diante das transformações em curso, desde a década de 1970, no atual estágio de universalização do capitalismo, **o capital pôs-se em territórios geográficos onde anteriormente não se movia, reorganizando socialmente as estruturas outrora organizadas segundo uma racionalidade de natureza diferente da sua, modificando dessa maneira o metabolismo social em nível planetário, impondo, por isso, um largo movimento de reformas institucionais.** Em acréscimo, passou a organizar esferas sociais e políticas que se realizavam de acordo com diretrizes da lógica pública, determinando, dessa forma, novas relações entre o público e o privado, o que, articulado com o movimento geográfico, marca mudanças estruturais na reprodução da formação econômico-social capitalista. Isso acentua o movimento de reformas institucionais, em particular na esfera da educação. (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 81, **grifo nosso**).

Com isso, é possível perceber uma complexa mudança paradigmática na esfera educacional no Brasil, afirmação que encontra sua legitimação “[...] na reforma curricular, realizada em todos os níveis e modalidades, de forma centralizada por especialistas de nossas melhores universidades, institutos e fundações de pesquisas”, além da “[...] reforma educacional articulado com a política avaliativa levada a termo pelo Sistema Nacional de Avaliação.” (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 80). Nesse sentido, torna-se esclarecedor analisar os processos históricos e as políticas públicas que regulamentaram a EaD no Brasil, assim como permitiram sua apropriação pelo capital transnacional pós-1990, processo que serviu como oportunidade de aprofundamento da mercantilização na qual a modalidade educativa EaD emergiu como alternativa, colocando-se como novo paradigma de ensino, tendo encontrado forte lastro de crescimento no circuito de expansão e acumulação do capital.

3.3 Expansão da EaD na Educação Superior sob a Lógica Empresarial/Mercantil

A partir do exposto acima a presente seção direciona a pesquisa para os princípios que nortearam as mudanças estruturais do Estado brasileiro, assim como para as políticas públicas de caráter neoliberal para o ensino superior brasileiro, com ênfase na década de 1990 e início do séc. XXI, e a consequente precarização da atividade docente nas IEs privada/mercantil que, segundo hipótese, passam a se valer das TICs para implementação da modalidade de Educação à Distância (EaD). Portanto, a expansão do Ensino Superior na modalidade EaD privada/mercantil é objeto central da presente pesquisa. O entendimento de setores ligados ao capital identifica a mercantilização da educação superior como avanço à democratização do Ensino Superior, no entanto, tal discurso entra em conflito com setores críticos da sociedade, que entendem que a educação deve ser assegurada como direito social, sobretudo porque a mercantilização do Ensino superior, reconhecendo raríssimas exceções, **privilegia o acúmulo do capital em detrimento da formação integral/cidadã dos alunos (as), entendidos aos olhos das IES privada/mercantis como clientes.**

Sobretudo porque a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) torna-se possível perceber o alinhamento das políticas públicas na área da educação, inclusive para o ensino superior brasileiro, com a abertura neoliberal implementada no governo FHC, seguindo as orientações dos organismos internacionais - Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial. Essas políticas tiveram continuidade enquanto o Partido dos Trabalhadores esteve no exercício do poder -

ainda que seja necessário compreender as contradições e singularidades que marcaram o período em que o PT esteve no poder, fato presente na extensão dos programas sociais que abriram uma pequena frecha de oportunidade e esperança para os mais de 50 milhões de brasileiros que ainda permanecem abaixo da linha da pobreza social -, e que agora, em face dos últimos acontecimentos, podemos ao menos especular, mediante todas as evidências, que tais políticas serão radicalizadas e consolidadas pelo novo governo que inicia os trabalhos e debates com uma agenda ultraliberal, **em detrimento da implementação de políticas públicas necessárias a assegurar os direitos sociais, civis e políticos previstos na Constituição de 1988** (DEMO, 2000).

A tradução desse processo de transformação, lenta e profunda, das funções da educação superior no Brasil ou de sua cultura institucional é, conforme já delineada, resultado das opções político-econômicas deliberadamente assumidas, nas duas últimas décadas, pelos governos **FHC (1995-2002), Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014)** [...] **Tendo a reforma do aparelho do Estado por matriz**, seguiram-se outras reformas para alcançar, de modo efetivo, embora não imediato, as mais diversas instâncias estatais e instituições republicanas em geral e, em particular a educação superior. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 235, **grifo nosso**).

Portanto, a aparente modernização e adoção da racionalidade empresarial pelo Estado, mediante as pressões do neoliberalismo que se expande para todo o mundo não reconhecendo as fronteiras nacionais do antigo Estado-nação, bem como a abertura da economia nacional ao capital estrangeiro, iniciada já na década de 80, proporcionada muito em decorrência dos avanços das Tecnologias da Informação (TICs) promoveram, e ainda continuam operando, mudanças paradigmáticas em diversos setores da sociedade em escala global, sobretudo no campo educacional, preservando e acirrando novas contradições, bem como abrindo novos campos de debate. Esse fato pode ser observado na recente abertura transnacional do setor educacional brasileiro que, de acordo com Bianchetti e Sguissardi (2017), vem modificando a histórica finalidade de “Ser” da universidade, comprometida com o ensino-pesquisa-extensão que, por efeito causal, passa a ser condicionada aos interesses do mercado e, por isso, tem comprometido a garantia de qualidade do ensino superior brasileiro.

Como bem analisaram os autores sobre o anúncio feito por Roberto Romano em texto de 1998, por assim dizer premonitório, o qual ainda se mostra com poder analítico suficiente para nos ajudar a compreender o atual cenário da educação superior brasileira:

Assim, tenta-se destruir **o que resta de essência pública nas universidades**. Mas essa comunhão já experimentou, ao longo de um milênio, várias tentativas, políticas e religiosas, de instrumentalizá-la, retirando-a do cenário público. Reis, papas, mercadores, ensaiaram reduzir a universidade a um meio de propaganda e censura dos espíritos livres. Como veremos a seguir,

esta história da universidade é pouco edificante. Agora, tenta-se colocar mais uma trava no pensamento acadêmico, reduzindo-o ao estatuto de supermercado disciplinar, onde os clientes (Estado, igrejas, empresas, alunos) compram e encomendam o que lhes dará ganhos imediatos, sem considerações maiores pela sociedade dominante, qual esmaga os excluídos do happy few, os que podem pagar pelas mercadorias exclusivíssimas. (BINACHETTI e SGUISSARDI, 2017, p. 95, **grifo nosso**).

Ainda sobre a denúncia feita por Roberto Romano¹⁰ em 1998 acerca do destino da educação, agora negociada nos pregões da bolsa de valores ao capital transnacional como “commodities”, Bianchetti e Sguissardi asseveram que:

Certamente nem nas previsões mais negativas ocorreria ao autor que, menos de dez anos após sua manifestação, a condição da universidade, **da educação superior, dos alunos, chegaria a esse extremo representado pela “mercadoria/ensino” que se negocia na bolsa de valores**. E mais do que isso, não é somente o fato de o pregão da bolsa ser o objetivo. O pouco que ainda foi possível ver, mas já sendo o suficiente, é que essa estratégia obedece aos parâmetros da lógica do capital. E neste caso, não haverá entraves para a competição, seja entre os grupos privados mercantis e destes com as instituições públicas de direito privado, com as confessionais e comunitárias, enfim com todas aquelas de outras instâncias administrativas/jurídicas que ainda tenham alguma preocupação com a associação ensino-pesquisa-extensão ou que teimem em manter-se universidades. E, para, além disto, a competição não conhecerá limites nacionais, uma vez que o capital é transnacional. (BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017, p. 96, **grifo nosso**).

Assim sendo, se torna peremptório **investigar**, no contexto do capital transnacional, as contradições e o impacto da interseccionalidade da expansão das IEs privada/mercantil com a emergência da modalidade EaD, sobretudo porque a hipótese levantada é a de que a incorporação das TICs, “assumida como avanço em si” no processo de ensino/aprendizagem pelas IEs privada/mercantil sob a lógica empresarial, vem comprometendo a qualidade da prática docente e consequentemente da autonomia universitária, na medida em que as condições estruturais para prática docente são colocadas pelos parâmetros do mercado cuja lógica de investimento/lucro se sobrepõe à autonomia e à qualidade da docência (CONTRERAS, 2001).

¹⁰ Roberto Romano da Silva, nascido em 13 de abril de 1946 (idade 73 anos), em Jaguapitã, Paraná. Possui graduação em pela Universidade de São Paulo (1973) e doutorado em Filosofia - L'École des Hautes Études en Sciences Sociales (1978). Atualmente é professor titular ms6 da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Ética e Política, além de História da Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: ética, democracia- ciência política, crise universitária, crise política. religião e universidade pública. (Fonte: Currículo Lattes)

Bianchetti e Sguissardi (2017) e Silva Júnior (2017) afirmam que o alinhamento do setor educacional com os interesses econômicos e/ou sua cooptação pelo capital financeiro transnacional, muito em decorrência das políticas públicas adotadas nas últimas décadas, **vem consolidando um modelo de formação instrumental com finalidade utilitária imediatista** que, dentre outras coisas, obriga o aluno a “retornar ao balcão do supermercado universitário” na perspectiva de se atualizar de informações que, *a priori*, garantiriam estabilidade e segurança no oceano de oscilações, incertezas, imprevisibilidade do mercado. Isto porque as exigências do mercado seguem a metáfora heraclitiana do rio sempre em movimento, no qual você nunca entra duas vezes, especialmente porque as águas mudaram - tal como as exigências do mercado -, e você não é e não pode ser o mesmo. Essa perspectiva se contrapõe à formação integral, capaz de proporcionar a autonomia necessária à participação ativa dos sujeitos na superação das contradições que ainda persistem na sociedade brasileira.

Em particular, nosso ponto de partida consiste em que a educação superior (pública e privada) **encontra-se em transição para um estatuto mais econômico do que de formação humana em suas funções de formação e produção de conhecimento, e na dimensão financeira da economia mundializada**. As instituições brasileiras de educação superior, seus alunos e professores passam, agora, a interagir em uma economia planetária com profundas implicações políticas. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 234, **grifo nosso**).

Essa tendência no Brasil se faz presente nos últimos anos, sobretudo no ensino superior, mediante marcos regulatórios que abriram possibilidade para a agressiva e livre mercantilização do ensino superior e expansão das IEs privada/mercantil que se valem das TICs para expandir a modalidade de ensino EaD. Transformações que carecem de compreensão muito em decorrência da velocidade da expansão do EaD no Brasil, no entanto, cujo efeitos vem resignificando e precarizando, bem como mudando a natureza e as condições do processo de ensino/aprendizagem (BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017).

Essa perspectiva altera a relação docente e discente que passa, sob a predominância dessa lógica, a se comportar como **cliente-consumidor de bens e serviços**. A mentalidade empresarial, incorporada ao processo ensino-aprendizagem pelas IEs privada/mercantil, compromete a qualidade da formação, pois esse processo passa a seguir diretrizes políticas e filosóficas impostas pelos interesses comerciais do mercado, comprometendo a autonomia docente, ainda que o discurso presente no debate público e nos pregões da bolsa seja de “democratização” do ensino superior, no qual a expansão da modalidade EaD e os avanços das TICs possuem papel central:

Porém, a rapidez e o movimento convergente no sentido de expansão da universidade, **com as características que eram exclusivas das empresas mercantis e da ampliação numérica de alunos-clientes**, impõe o desafio de busca para qualificar/nominar aquilo que anteriormente, de forma tácita e quase unísona, se concordava ao falar-se de uma instituição chamada universidade. **Assim, a commoditycidade resumiria essa nova característica das Instituições de Educação Superior que grassam país a fora, especialmente nos centros urbanos mais populosos**, onde a presença de clientela, seja pelo número, seja pela pressão para “diplomar-se”, está assegurada. (BIANCHETTI e SGISSARDI, 2017, p. 76).

Assim, **a tese que aparece como fio condutor da presente investigação** é a de que o neoliberalismo vem reestruturando sob a lógica empresarial o ensino superior, consolidando, sobretudo, o modelo empresarial privado/mercantil que se vale da modalidade EaD e dos avanços das TICs para maximizarem o maior lucro possível, em detrimento da real democratização da educação superior uma vez que a EaD “é o tipo de modalidade adequado ao comércio de serviços” (SILVA JUNIOR, 2017, p. 112); dito de outro modo, a formação educacional fica restrita ao compromisso com ensino instrumental voltado aos interesses do mercado investidor:

Esses fundos têm condições de injetar altas quantias em empresas educacionais, **ao mesmo tempo em que empreendem ou induzem processos de reestruturação das escolas nas quais investem**, por meio da redução de custos, da racionalização administrativa, em suma, da “profissionalização” da gestão das instituições de ensino, numa perspectiva **claramente empresarial**. Essa perspectiva racionalizadora é fundamentalmente orientada para a maximização de lucros, chegando ao paroxismo em algumas situações. (OLIVEIRA, 2009, p. 743, **grifo nosso**).

Dessa forma,

Como o pagamento dos professores é por hora-aula, dependendo do número de classes que são agrupadas, **a economia pode ser intensa**. Professores de algumas dessas instituições que entrevistei me informaram que elas realizam procedimentos similares de economia. Além dessa de estudos conjuntos na biblioteca, pode-se utilizar de atividades de instrução programada nos laboratórios de informática, contabilizadas como aula na grade curricular, e o engenhoso mecanismo da **“aula fictícia”**. Os professores contratados por hora-aula ganham adicional noturno após as 22 horas. **Assim, encerram-se as atividades com os professores nesse horário, ainda que na grade curricular conste mais uma aula. Nesse caso, ou os alunos realizam estas atividades no laboratório de informática e biblioteca, ou simplesmente são dispensados**. (OLIVEIRA, 2009, p. 744, **grifos nossos**).

Ainda que o objeto central desta pesquisa seja os impactos da modalidade da educação à distância na educação superior, o excerto supracitado corrobora com elementos empíricos para compreensão das contradições e da precarização para o exercício ético da docência que acomete o *modus operandi* das IEs privada/mercantil, principalmente quando a “autonomia

docente” está condicionada à racionalidade empresarial na qual a relação com o processo de formação educacional responde à lógica de lucro/prejuízo desprovido de responsabilidade ética e social. “São resultantes da ação desses fundos as duas transações comerciais que podem ser consideradas deflagradoras das mudanças vividas pelo ensino superior privado nos últimos anos.” (OLIVEIRA, 2009, p.744), a saber:

A primeira delas refere-se à aquisição, em dezembro de 2005, da **Universidade Anhembi-Morumbi, por parte do grupo americano Laureate**. O Banco Pátria, administrador do principal fundo de investimentos em educação no país, responsável pela definição da estratégia de negócios da Anhanguera Educacional e proprietário de parte do seu capital, foi o responsável pela reestruturação organizacional da Anhembi-Morumbi para sua venda [...] **A segunda, ainda mais impactante, foi a aquisição de 70% do controle da Anhanguera Educacional, um conglomerado de escolas superiores do interior do estado de São Paulo**, com mais de 20 mil alunos em quatro faculdades e um centro universitário, por parte de um fundo de investimentos, administrado pelo Banco Pátria, que contou, inclusive, com aporte de doze milhões de dólares do *International Finance Corporation* (IFC), braço empresarial do Banco Mundial. (OLIVEIRA, 2009, p. 744-745, **grifos nossos**).

A Kroton Educacional S.A. (oligopólio que possui diversas marcas e atua em todos níveis educativos direta ou indiretamente, desde universidades privadas a fornecimento de material didático para escolas no Brasil, além de operar com capital aberto na bolsa de valores), publicou em 10 de novembro de 2017, no seu *site* oficial o balanço atualizado dos rendimentos obtidos. Ainda que o cenário econômico brasileiro seja de crise a Kroton avalia que o segundo semestre de 2017 foi satisfatório, sobretudo porque:

Mesmo com todas as circunstâncias econômicas e o cenário ainda desafiador vivenciado nos últimos meses, a Kroton apresentou um resultado bastante satisfatório na captação do segundo semestre de 2017, tanto no segmento presencial, onde a captação ficou estável na comparação contra o 2S16, **mas principalmente no segmento de EAD, onde a captação foi 10% superior à do ano passado**. (KROTON 2017, p.1, **grifo nosso**).

Importante atentarmos para a comparação da expansão do ensino à distância se comparada com a estabilidade de captação financeira do segmento presencial, pois o crescimento de 10% no segundo semestre de 2017 comparado ao crescimento do segundo semestre de 2016 demonstra o quanto a modalidade de educação à distância encontra-se consolidado e em forte expansão no cenário da educação superior brasileira.

Além do que, as estimativas para o ano de 2018 foram de:

No EAD, os números são ainda mais significativos, pois já foram colocados em operação 200 polos durante esse último trimestre (3T17) e outros 200 serão introduzidos em janeiro de 2018, além de um alto crescimento da oferta para os cursos de EAD Premium. Importante ressaltar que colocar um polo EAD em operação não significa apenas obter

uma aprovação regulatória e identificar um parceiro qualquer. Na Kroton, temos uma rigorosa fase de seleção de parceiros, processos e sistemas robustos, um completo treinamento do parceiro, de suas equipes administrativas e comerciais e o alinhamento com as práticas e cultura organizacional da Companhia. **Isso é um grande diferencial construído pela Kroton nesses últimos anos e que certamente fará a diferença num cenário de crescimento da quantidade de polos no país.** (KROTON, 2017, p. 1-2, **grifos nossos**).

Em se tratando do retorno financeiro, podemos encontrar os números na página oficial da Kroton¹¹, cujo rendimento astronômico nos chama atenção, sobretudo porque no ano de 2017 o PIB brasileiro segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia crescido apenas 1%¹²:

O reflexo de tudo isso fica evidente quando verificamos o desempenho financeiro apresentado nos primeiros nove meses do ano. Alcançamos uma receita líquida de mais de R\$ 4,2 bilhões, gerando um EBITDA ajustado acima de R\$ 1,9 bilhão e uma margem de 45,5%. O lucro líquido ajustado seguiu a mesma tendência positiva superando a marca de R\$ 1,7 bilhão, com uma margem de 41,6%. **Mas o grande destaque ficou na linha de geração de caixa após capex que somou R\$ 927 milhões garantindo uma estrutura de capital ainda mais sólida para a Kroton.** Estamos bastante confiantes que continuaremos a entregar resultados sólidos nos próximos trimestres e que novamente alcançaremos o guidance oficial da Companhia. (KROTON, 2017, p. 2, **grifo nosso**).

Nesse pronunciamento fica bastante evidente o referencial que orienta o conceito de “qualidade” da IEs privada/mercantil, assim como na empresa/privada o critério econômico se sobrepõe aos demais valores, e nesse sentido o **paradigma operacional** passa a determinar a forma e os princípios políticos e filosóficos da universidade com vistas a aumentar os rendimentos, e garantir que as ações continuem em alta na bolsa de valores. Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 30) invocam Chauí para estabelecer a distinção da natureza e finalidade da universidade enquanto instituição social metamorfoseada em instituição organizacional “[...] que se dedicam a oferecer ensino, buscando auferir lucros da educação como mercadoria”. Silva Júnior (2017) assevera que a modalidade de ensino EaD, como será abordado profundamente ao longo da presente pesquisa, corresponde às exigências do capital na sua objetivação do conhecimento matéria-prima; se não na produção de tecnologias voltadas para o mercado, a EaD vem produzindo/formando mão de obra que atenda às exigências da prestação de serviços do e para o mercado; além de restringir o campo epistemológico e o desenvolvimento da ciência aos interesses do capital financeiro, também

¹¹ Disponível em: <http://www.kroton.com.br/>

¹² Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20166-pib-avanca-1-0-em-2017-e-fecha-ano-em-r-6-6-trilhoes>.

assegura a reprodução do *status quo* e das contradições estruturais do capital, que sob o neoliberalismo tendem a aumentar a acumulação de mais-valia, mediante a incorporação da racionalidade empresarial nas instituições de ensino superior, sobretudo nas IEs privada/mercantil.

A isso a universidade de toda - **seja pública, privada profissional e, sobretudo privada/mercantil** – natureza atendeu. Portanto, o avanço da tecnologia, na sua condição de mercadoria, encontra um excelente mercado de serviços na educação à distância e, portanto, exige a expansão deste nível educacional em todas as modalidades, especialmente se favorecem o setor privado [...] estas plataformas de dados, informações e comunicação são a objetivação do conhecimento do tipo matéria-prima exigido pela economia e trazem em si esta racionalidade. Todas as mudanças na universidade, o novo tipo de conhecimento exigido desta instituição e a emergência da educação à distância são parte de um só processo. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 112, **grifo nosso**).

Chauí (2003) faz uma análise crítica dos impactos e mudanças promovidas pelo avanço do neoliberalismo na sociedade pós-industrial, sobretudo as mudanças que o capital e a racionalidade empresarial vêm operando nas ações do Estado e conseqüentemente nas instituições públicas (DEMO, 2000). Tema que será mais bem trabalhado adiante, na medida em que este transfere para sociedade civil/mercado a responsabilidade de gerenciar os recursos públicos e de assegurar os direitos sociais, agora metamorfoseados em bens de consumo no qual os indivíduos atomizados e fragmentados devem recorrer ao mercado na esperança da concretização do seu sucesso pessoal. Reificados de **nova identidade social**, os sujeitos passam a atuar no tecido societário como indivíduos-clientes-empresendedores e, de acordo com esse campo ideológico, todos (as) podem exercer a “liberdade” para satisfazer os seus interesses e aproveitar as oportunidades que o mercado tem a oferecer, sobretudo nas vitrines das universidades privada/mercantil, advogando ideologicamente que o desemprego é consequência da incapacidade individual do sujeito de investir em si mesmo¹³.

É importante destacar que o campo de discussão aberto no presente capítulo não esgota o objeto de investigação, a bem da verdade abre novas discussões que precisarão ser mais bem investigadas nos próximos capítulos à luz da Teoria Crítica, visto que a 4ª Revolução Industrial, ainda em curso, de acordo com Antunes (2017) começa a reconfigurar

¹³ Em importante levantamento produzido pela Confederação Nacional da Indústria Serviço Social da Indústria (CNI): Brasília, 2005. Torna-se evidente as mudanças no perfil do trabalho e, conseqüentemente as exigências que pressionaram o trabalhador brasileiro. Ainda que 98% dos dados correspondam às empresas contribuintes do sistema SESI, podemos estabelecer um panorama do perfil do mercado de trabalho brasileiro, pois: avaliando a distribuição setorial dos estabelecimentos por setores contribuintes podemos destacar que 33,6% e 39,4% correspondiam ao setor de serviços e comércios, com forte concentração na região sudeste de 52,7% e na região sul de 22,0%: não por acaso será nessas regiões que a modalidade de educação à distância encontrará mercado para consolidar a sua expansão pela via privada/mercantil.

radicalmente a morfologia social em todas as suas esferas, bem como as condições de vida da classe trabalhadora, que dentre outros elementos é destituída dos direitos sociais e, como hipótese provisória para o objetivo da presente pesquisa, **é pressionada a recorrer aos serviços de qualificação profissional/universitária para se firmar no mercado de prestação de serviços:**

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, **situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego.** Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma **redução imensa dos empregos;** aqueles que se mantêm empregados presenciam a **corrosão dos seus direitos sociais** e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), **recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando.** (ANTUNES, 2017, p. 30, **grifo nosso**).

Ainda de acordo com Antunes (2017), a recente transformação da estrutura social, bem como dos valores culturais que permeiam diversas esferas da vida societária, inclusive do trabalho e educação, são pressionadas e cooptadas pela apropriação capitalista em sintonia com os avanços tecnológicos, fenômeno cada vez mais evidente, sobretudo no início do séc. XXI, e que se concretiza, entre outras coisas, no aumento da privatização dos serviços públicos e, acima de tudo na precarização das condições de vida dos trabalhadores (as) destituídos de condições de trabalho estável, processo legitimado pela velha ideologia liberal da meritocracia que, radicalizada pelos recentes cortes do investimento público, apresenta-se sob a virtude do empreendedorismo:

Ao contrário da eliminação completa do trabalho pelo maquinário informacional-digital, estamos presenciando o advento e a expansão monumental do *novo proletariado da era digital*, cujos trabalhos, **mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novo impulso com as TICs,** que conectam, pelos celulares, as mais distintas modalidades de trabalho. Portanto, em vez do *fim do trabalho na era digital*, estamos vivenciando o *crescimento exponencial do novo proletariado de serviços*, uma variante global do que se pode denominar *escravidão digital*. Em pleno século XXI. (ANTUNES, 2017, p. 35, **grifo nosso**).

A partir desses elementos se torna importante refletir e indagar sobre as transformações que o neoliberalismo vem promovendo no campo educacional, sobretudo com ênfase no ensino superior, assim: A mercantilização do ensino superior preserva a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão? De que forma a racionalidade empresarial

condiciona o trabalho docente e modifica o *modus operandi* da Educação Superior privada/mercantil? Quais são os impactos para a formação discente? Os avanços e a incorporação das TICs no processo de produção capitalista e ensino-aprendizagem pelas IEs, sobretudo privada/mercantil, pressionaram rupturas paradigmáticas no campo educacional, no entanto, sob a lógica mercantil as potencialidades do ensino EaD vêm contribuindo para democratização ou massificação do ensino superior? Quais são as contradições que permeiam a interseccionalidade do avanço do capital financeiro transnacional na educação e da implementação das TICs na modalidade EaD para o ensino superior e para a identidade docente?

Submetendo o objeto de pesquisa a uma investigação histórica, foi possível perceber que a modalidade de ensino à distância possui certa tradição no processo educativo brasileiro, ainda que tenha demorado alguns anos para ser considerada alternativa à política pública de expansão da educação básica. Diante desse lento processo, a análise inicial da legislação apontou para a tendência de privatização da educação brasileira, e hoje seria até tautológico fazer qualquer afirmação sobre a natureza do ensino superior. Ainda que existam diferentes formas de entender a modalidade EaD, uma concepção presente em diversos autores é a de que a educação à distância historicamente esteve vinculada ao processo de formação técnica-instrumental cuja finalidade consistia em qualificar os profissionais para as exigências do **Capital**. Tendência que será maximizada com a implementação das TICs na educação superior e concomitante a abertura da economia na década de 1990, sobretudo no governo FHC. Processo que encontrará as principais condições para expansão e consolidação no governo Lula, nesse sentido é possível afirmar que a evolução da educação à distância seguiu a forte tendência de mercantilização do ensino superior brasileiro.

Assim, torna-se peremptório no próximo capítulo analisar detalhadamente à luz da legislação o processo de ascensão do neoliberalismo na educação superior brasileira para compreender as transformações da natureza universitária e a característica fundamental do *modus operandi* das IEs privada/mercantil com as novas TICs, e em relação com os interesses transnacionais do capital, tendo em vista a precarização das condições de trabalho docente, assim como a perda da autonomia, sobretudo agravado pela modalidade de ensino EaD.

E tudo isso sob suposta regulação, direta, ou indiretamente, conduzida por instâncias do Estado [...] Adicionalmente, é possível questionar: a permanecer este quadro de escalada commodityzante, **o que restará de educação superior na educação superior brasileira? O que restará de educação na educação?** Enfim, qual será o poder de barganha, com seus padrões, dos trabalhadores munidos de uma formação, no mínimo, duvidosa,

em mercado de trabalho mutante e cada vez mais exigente? (BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017, p. 16, **grifo nosso**).

Em contraposição à expansão da mercantilização do ensino superior pela modalidade EaD, no quarto capítulo dialogaremos com os princípios políticos, filosóficos e sociais imprescindíveis para tratar a Universidade, bem como à docência em uma concepção emancipatória, comentando criticamente a análise do contexto atual em relação à oferta de cursos de graduação na modalidade EaD.

4. CAPÍTULO - EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE O APROFUNDAMENTO E EXPANSÃO DA EAD DO PÓS-1990 AO INÍCIO DO SÉCULO XXI

O quarto capítulo fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, sobretudo na análise de conteúdo da legislação que consolidou a expansão da modalidade de ensino EaD no Brasil. Dessa forma o presente capítulo está organizado em três subseções, cuja finalidade consiste em compreender a flexibilização jurídica e a conseqüente massificação do ensino superior brasileiro com ênfase para modalidade EaD, além de analisar os possíveis impactos para docência na medida em que a emergência do tutor representa reflexos da precarização do exercício docente e, por fim discutiremos (à guisa de comparação) a função política e social da universidade (fundamentada na indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão e na valorização do exercício docente) em contraposição ao processo de mercantilização do ensino superior brasileiro presente no modelo de universidade “operacional”.

4.1 Provão como mecanismo de legitimação e ranqueamento de um “novo” modelo de educação superior

Em importante livro recentemente lançado Freitas (2018) analisa os fundamentos que legitimaram a “Reforma Empresarial da Educação” nos países desenvolvidos, especificamente nos EUA, com intuito de avaliar os impactos dessa tendência - já presente - no cenário brasileiro, além de investigar as mudanças que o neoliberalismo provocou sobre o Estado pós-1990, explorando num contexto global a ascensão de uma “nova direita” que desde a década de 1970, em meio à crise do Estado-de-Bem-Estar-Social, procura conciliar e combinar “[...] o *liberalismo econômico* (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com *autoritarismo social*.” (FREITAS, 2018, p. 13, grifo do autor). A retomada desse tema no presente capítulo é de suma importância para compreendermos mais detalhadamente o impacto **do neoliberalismo na morfologia social**, sobretudo em áreas onde o Estado possuía certa “hegemonia e monopólio” para sua efetivação, como na área da saúde e, mais especificamente, na da educação superior.

Importante afirmar que historicamente os direitos sociais assegurados pelo Estado se configuraram em ações e em estratégias que se caracterizam, em grande medida, como

mecanismos de **reprodução e preservação** do *status quo*, fundamentado numa concepção de capitalismo desenvolvimentista que se objetivou como alternativa à crise e às contradições estruturais do primeiro ciclo do liberalismo clássico, e que tem seu declínio com a primeira grande guerra (1914-1918) e seu desfecho com a crise de 1929 - importante frisarmos - **sem almejar a superação do capital**. Paradoxalmente, o neoliberalismo também ascende num horizonte de crise iniciada em meados de 1970 e início da década de 1980, e como alternativa para superação os seus agentes propõem – nos Estados Unidos com Reagan e na Inglaterra com Thatcher - **maximizar a ação e o poder do capital/mercado sobre a sociedade**, reconfigurando o *modus operandi* do Estado e conseqüentemente da vida social, sobretudo dos direitos sociais antes preservados como esfera do comum, mas que metamorfoseados em mercadorias tornam-se vasto território para expansão do capital - tema já problematizado anteriormente -, e que por isso precisa ser aprofundado levando em consideração a especificidade do caso brasileiro.

Nesse contexto, o presente capítulo busca investigar o avanço e as **contradições** que permeiam o processo de expansão **da EaD nas IEs privada/mercantil**, bem como os impactos que advêm da implementação da racionalidade empresarial para educação superior e conseqüentemente para a universidade, principalmente quando esta já se encontra disposta no balcão de negócios das bolsas de valores. Isto dito, a expansão de cursos nas IEs privada/mercantil na modalidade EaD pode ser compreendida pelas significativas mudanças para a qualidade da educação superior no qual as categorias **precarização, fragmentação, lucro, ensino profissionalizante e massificação** devem ser analisadas como elementos, que nas palavras de Freitas (2018), correspondem aos efeitos da “reforma empresarial da educação” e do avanço da racionalidade instrumental, sobre possíveis outros expedientes racionais, capazes de superação do *status quo*. Assim:

Mesmo conhecidos, vale lembrar que dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e segundo esse Instituto, **a educação superior brasileira é uma das mais privadas do mundo** (INEP, 2008). **No ano de 2007, das 4.880.381 matrículas no ensino superior, aproximadamente 84% concentravam-se em instituições de natureza privada.** Do total de 2.281 instituições de ensino superior, 89% eram de instituições desse setor e apenas 11% de instituições públicas. Desse total, segundo Resumo Técnico – Censo da Educação Superior de 2007 –, 106 instituições eram de ensino superior federal, 82 estaduais e 2.032 privadas, com cerca de 2 mil estabelecimentos caracterizados como faculdades, escolas, institutos, faculdades integradas e faculdades de tecnologia, enquanto as universidades e centros universitários respondiam por 8% e 5,3%, respectivamente. Ainda com relação às matrículas, há dado significativo: do total antes indicado, ao redor de 52% delas concentravam-

se nos **cursos de Administração, Direito e Pedagogia**, nesta ordem. (ALONSO, 2010, p. 1323, **grifos nossos**).

Assim sendo, a análise dos fatos será submetida à cadeia de mediação que é própria das relações de poder na **sociedade de classes**, e que por isso envolve assimetricamente diferentes interesses do conjunto das classes sociais. Em concordância com a Teoria Crítica, o presente capítulo será fundamentado com a colaboração de autores (as) cuja preocupação esteja ancorada na formação de **profissionais/cidadãos**, não apenas para os desígnios do mercado, mas, sobretudo para a **emancipação social** na qual a participação - das classes ou grupos marginalizados pela própria dinâmica do capital – seja condição *sine quo non* para a consolidação da **democracia, da justiça e da igualdade social** em face da coisificação do ser social e do aumento da opressão e exploração neoliberal. Para isso analisaremos o conteúdo legislativo que ancora possíveis políticas públicas que regulamentaram a mercantilização da educação pós-1990, sobretudo do ensino superior brasileiro com ênfase para os dispositivos legais que impulsionaram a ascensão da modalidade de educação à distância, tendo como referencial teórico pesquisas bibliográficas, artigos e teses de autores e pesquisadores que entendem o acesso ao processo educativo como um direito social de todos (as) cidadãos (ãs) na medida em que deve ser assegurado pelo esforço societário, sobretudo com a finalidade de instaurar uma reprodução de metabolismo social sustentável econômica e ecologicamente, pois como bem observou Mészáros (2008, p. 71 e 72):

A educação *para além do capital* visa uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. **Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação de reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana.** O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (**grifo nosso**).

Além disso,

A *sustentabilidade* equivale ao *controle consciente* do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados - e emancipados de toda forma de alienação social, acréscimo nosso -, em contraste com a insustentável e estruturalmente estabelecida característica de adversários e a destrutibilidade fundamental da ordem reprodutiva do capital. **É inconcebível que se introduza esse controle consciente dos processos sociais – uma forma de controle, que por acaso também é a única forma factível de autocontrole: o requisito necessário para os produtores serem associados livremente – sem ativar plenamente os recursos da educação no sentido mais amplo do termo.** (MÈSZÁROS, 2008, p. 71-72, **grifo nosso**).

Analisando a conjuntura política brasileira ao final da década de 1990, Freitas (2018) reflete sobre o resultado prático obtido no campo educacional pela coalizão de centro-direita entre o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o então Partido Da Frente Liberal (PFL), hoje institucionalmente conhecido como Partido Democrata (DEM), quando de forma sistematizada e oficial, criou-se um movimento pelas “referências nacionais curriculares”.

A implementação desse processo consistiu, de acordo com Horta Neta *apud* Freitas (2018), entre outras coisas, na instauração da avaliação de larga escala ao sistema educacional brasileiro, a qual já havia sido ensaiada em meados de 1988 e regulamentada em 1994 pelo governo Itamar Franco. Desse processo resultou a formalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (em 1997) e o fortalecimento das políticas de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), elementos que compõe um sistema de responsabilização (*accountability*).

Nesse contexto, a responsabilização do êxito educativo é transferida para **iniciativa privada e/ou pública** a partir de políticas públicas de avaliação em larga escala, definindo como responsáveis a escola, a equipe gestora e os estudantes, dessa forma as instituições públicas ou privadas passam a ser responsabilizadas e cobradas pelo aumento dos índices, no mais das vezes restrito às disciplinas de português e matemática, estes estipulados como parâmetros de excelência para aferir a qualidade do processo de ensino-aprendizado da educação básica.

A coalizão PSDB/PFL governou o Brasil por oito anos, mas não conseguiu eleger-se para um terceiro mandato, assumindo o governo em 2003 uma coalizão liderada por um partido que prometia dar outra direção para educação, o Partido dos Trabalhadores (PT): **entrava em cena a proposta de um capitalismo desenvolvimentista** (Berringer, 2015). Quanto de fato aquele processo iniciado pela coalizão de centro-direita predominantemente neoliberal foi alterado nos governos que se seguiram é matéria aberta a exame. Mas creio que se pode dizer, fazendo justiça, que a nova coalizão petista não foi uma linha reta e nem célere em direção à reforma empresarial como teria sido se a coalizão PSDB/PFL tivesse permanecido no poder. (FREITAS, 2018, p. 10, **grifo nosso**).

No entanto,

Diante das transformações em curso, desde a década de 1970, no atual estágio de universalização do capitalismo, **o capital pôs-se em territórios geográficos onde anteriormente não se movia, reorganizando socialmente as estruturas outrora organizadas segundo uma racionalidade de natureza diferente da sua**, modificando dessa maneira o metabolismo social em nível planetário, impondo, por isso, um largo movimento de reformas institucionais. (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 80, **grifo nosso**).

Além do que,

No contexto de aprofundamento do projeto neoliberal, **políticas sociais como saúde, previdência e educação – antes implementadas através da ação estatal e com cunho universal – foram relegadas a último plano, com ações focalistas dos Estados e, ao mesmo tempo, ampla abertura para a exploração mercadológica de tais necessidades sociais. Saúde, previdência e educação passaram a ser concebidas como “serviços”, cujos objetivos pautam-se na lógica mercantil e têm como finalidade última a obtenção do lucro.** Assim, a figura do cidadão reposiciona-se para a de “cidadão-consumidor” (caso tenha renda para consumir planos de saúde, previdência e mensalidades escolares) e “cidadão-pobre” [...] alvo das políticas focalistas estatais e/ou “beneficiário” de projetos sociais realizados pelo “Terceiro Setor”, majoritariamente com recursos públicos. (PEREIRA, 2009, p. 269, **grifo nosso**).

O sistema de avaliação em larga escala foi utilizado diretamente como ferramenta de organização e implementação das reformas educacionais brasileiras na década de 1990, sobretudo na educação superior, que tinha como demanda os interesses do mercado. Esse processo pressionou mudanças no currículo, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais almejados, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridade de pesquisa. Enfim, o sistema de avaliação esteve e está associado às transformações desejadas não somente para educação superior, mas para sociedade, de modo geral, do presente e do futuro. (DIAS SOBRINHO, 2010)

Como bem observou Dias Sobrinho (2010) à educação superior brasileira e global está inserida num cenário de rápidas e profundas transformações, agravado pela depressão orçamentária por parte do Estado e da perda do quase monopólio da produção e socialização do conhecimento. Nesse sentido podemos afirmar que a educação superior enfrenta grandes desafios e múltiplas contradições ao mesmo tempo em que tenta resistir como espaço de preservação, difusão e produção de conhecimento. Uma vez que,

[...] a Educação Superior deve responder a desafios ou ao menos ajudar a solucionar problemas tão díspares e importantes, muitas vezes contraditórios, como os da produção da alta tecnologia, formação de mão-de-obra de alto nível, treinamento para atendimento de demandas imediatas do mundo do trabalho, formação qualificada para ocupações de tipo novo, formação para a inovação, preservação e desenvolvimento da alta cultura, recuperação da cultura popular, educação continuada, formação para o empreendedorismo, promoção da cidadania e da consciência de nacionalidade, inserção no mundo globalizado e compreensão das transformações transnacionais, capacitação de professores de todos os níveis, formação de novos pesquisadores, ascensão social de grupos desfavorecidos, impulso à grande indústria, apoio a pequenos produtores, pesquisa de ponta, tecnologia de baixo custo e de aplicação direta na agricultura e nos serviços, desenvolvimento local, nacional e regional, atendimento às carências de

saúde da população, sucesso individual e tantas outras exigências carregadas de urgências e, em todo caso, de difíceis respostas. (DIAS SOBRINHO *apud* DIAS SOBRINHO, 2010, p. 197-198).

Tendo em vista a grande e acelerada expansão via privatização da educação superior brasileira e a conseqüente mudança de paradigma, sobretudo no que concerne à enorme diferenciação de finalidades, podemos afirmar mediante a predominância e a emergência do modelo privatista/mercantil que se torna inviável pensar em sistema educacional, pois a fragmentação dos antigos objetivos comuns que a Educação Superior tradicionalmente prezava e preservava foram descolados do eixo central para dar lugar a inúmeras demandas determinadas pelo mercado de trabalho:

De modo destacado, têm grande força de determinação as questões relacionadas com o **mundo do trabalho, as profissões e os empregos**. Em outras palavras, a Educação Superior é levada a assumir uma função mais orientada ao **individualismo possessivo e ao pragmatismo econômico que aos ideais do conhecimento universal, da pertinência e da justiça social**. Isto equivale a dizer que **o conhecimento e a formação estão crescentemente perdendo seus sentidos de bens públicos e direitos de todos e adquirindo mais e mais o significado de bens privados para benefício individual**. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 199, **grifos nossos**).

Somado a isso, Dias Sobrinho (2010) destaca importantes mudanças no perfil da população estudantil. Como consequência de políticas públicas setoriais e em convergência com as novas demandas da sociedade se presenciou um movimento de aparente inclusão e democratização da educação superior:

Não há dúvida de que isso contribui para a superação, ainda que parcial e insuficiente, de um longo histórico de elitismo da educação superior. **Por outro lado, isso traz às instituições superiores uma gama de graves problemas no atendimento, com qualidade e quantidade, dessa nova população cuja maioria apresenta importantes déficits de formação acadêmica anterior, dificuldades econômicas e expectativas profissionais bastante limitadas**. Os sistemas não estavam, e não estão, preparados para a eclosão de demandas desagregadas em termos de infra-estrutura física, financiamentos, qualificação docente, domínio de conteúdos disciplinares que se multiplicam e se superam com enorme rapidez, transformações no mundo do trabalho e na sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 199, **grifo nosso**).

Como característica central dessa mudança o segmento mercantil da educação superior passou a identificar o estudante como cliente/consumidor e a intensificar nos sistemas de organização das IES a lógica própria de mercado: **competividade, custo-benefício, lucro, venda de serviços, oferta transnacional e à distância**, etc. Por sua vez, os estudantes/clientes dessas instituições passaram a ter ampla gama de opções de ofertas de serviços educativos e a poder escolher o curso que se coaduna com os **seus interesses**

individuais e recursos, com anseio de obter o título e diploma que lhe dê melhores condições profissionais para competir na faixa de mercado que corresponda com suas expectativas e possibilidades (DIAS SOBRINHO, 2010).

Assevera Dias Sobrinho (2010) que esse cenário de rápidas transformações na Educação Superior não poderia ter ocorrido sem a participação central da **avaliação**. Ainda, que as concepções e práticas de avaliação se alteram em convergência com as mudanças de contexto, em virtude de haver mútua implicação entre avaliação e reforma da educação superior. O contexto de expansão do setor empresarial global e da exigência de mão de obra qualificada “induz” as IES privadas e os serviços que prestam a ser tornarem úteis-mercantilizáveis aos interesses da produção privada.

Assim,

A avaliação, de modo consequente, é levada a cumprir papel central na funcionalização econômica da Educação Superior, **nos conceitos e metodologias mais apropriados ao mercado**, especialmente nas funções operacionais e pragmáticas de capacitação técnica para os empregos que aos propósitos amplamente educativos de formação humana integral. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 201, **grifo nosso**).

Dessa forma, podemos afirmar segundo Dias Sobrinho (2010), que a avaliação se tornou um importante instrumento para informar ao agentes do mercado a respeito da qualidade e do tipo de capacitação técnica-profissional que os cursos estavam oferecendo, sobretudo para indicar quais seriam as IES que estariam mais ajustadas às exigências dos valores e concepções neoliberais. Em convergência com políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames e provas gerais ganharam importância como instrumento de controle e reforma do sistema educativo. Ainda aponta o autor que a dimensão política de controle passou a sobressair e/ou prevalecer sobre a pedagógica, uma vez que os exames passaram a atender as finalidades de “[...] medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas.” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 202)

Segundo Dias Sobrinho (2010), o Exame Nacional de Cursos, que se popularizou como Provão, foi criado em 1995 (lei 9.131/95) e gradualmente efetivado como o instrumento central da avaliação da Educação Superior Brasileira a partir de 1996, vigorado até 2003 ao lado de outros instrumentos, embora de menor importância e com escassa relação entre outros instrumentos de avaliação.

Importante ressaltar para o interesse da presente pesquisa que o **Provão** enquanto instrumento de avaliação sofreu inúmeras críticas, muito em decorrência dos limites e

contradições na formação de material válido para se pensar necessárias intervenções no modelo de educação superior e, sobretudo porque atendia aos interesses de classificação, promoção e competição entre as IES privadas/mercantil que faziam do desempenho obtido nos exames propaganda publicitária associando equivocadamente o desempenho no exame ao grau de excelência dos cursos fornecidos pelas IES.¹⁴

A implementação desse modelo de avaliação nacional centrada nos resultados dos estudantes numa prova interliga três diretrizes: um amplo quadro legal burocrático institui o **enquadramento normativo e punitivo; a hierarquização dos cursos com base nos desempenhos estudantis produz efeitos econômicos**, pois estabelece critérios de distribuição de recursos e prestígios, **orienta o mercado e instiga a lógica da competição no interior do sistema**; no plano ideológico, **a necessidade de alcançar uma boa posição relativa reforça o conceito de educação como mercadoria e induz práticas pedagógicas cujos alvos passam a ser o bom desempenho dos estudantes nos testes**. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 206).

Como bem observaram Silva Junior (2017) e Dias Sobrinho (2010), o Provão teve o mérito de colocar a avaliação da educação superior na agenda de debate e reflexão no interior da sociedade brasileira. Mas cabe destacar importantes equívocos conceituais, éticos, políticos e deficiências de vários tipos que reduzem o papel político e social da universidade pública ou privada à condição de um produto mercantilizável pela promoção da propaganda, muito menos pela qualidade intrínseca do curso ofertado, pois:

[...] reduzir a **aprendizagem a desempenho e educação a ensino**; restringir os fins de formação **integral, crítica e reflexiva à capacitação técnico-profissional**; confundir **desempenho de estudante com qualidade de curso**; não construir um sistema integrado nem estabelecer os critérios de qualidade; não respeitar a autonomia didático-pedagógica; desconsiderar elementos importantes de valor e de mérito das instituições, para além do desempenho estudantil em uma prova; não oferecer elementos seguros para os atos decisórios das instâncias administrativas centrais e tampouco oferecer informações confiáveis à sociedade; abafar a autoavaliação nas instituições; favorecer a expansão privada e o enfraquecimento dos sentidos públicos e sociais da educação; ser um instrumento autoritário, **imposto de cima para baixo sem discussão na sociedade e participação da comunidade acadêmico-científica**. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 206-207).

Longe de esgotar um assunto tão relevante para se pensar a qualidade das IES pública e privada, mas pelo exposto conclui-se que o Provão não foi um instrumento eficaz para a tomada de decisões relativas à regulação e aprimoramento do incipiente sistema educativo

¹⁴ Somado a isso temos o: O Decreto 2.026/96, sob inspiração do modelo proposto pela OCDE, de caráter economicista, privilegiava os seguintes indicadores: taxas brutas e líquidas de matrícula, disponibilidade de vagas para novos alunos, taxa de evasão e de aprovação, tempo médio de conclusão do curso, níveis de qualificação docente, razão aluno/professor, tamanho médio das classes, custo por aluno, percentual dos custos da educação superior no total gasto com educação pública, percentual do PIB (produto interno bruto) gasto com Educação Superior. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 204)

superior brasileiro, principalmente no que se refere às IES privadas que têm evidente objetivo de lucro e, que, portanto, exigiriam vigilância e regulamentação maior quanto à qualidade científica e pedagógica, além de avaliar a relevância social das suas atividades educativas, bem como das condições estruturais necessárias para criar um espaço de produção de saberes (DIAS SOBRINHO, 2010).

Importante ressaltar que em 2003, já no governo Lula e, portanto em nova correlação de forças e poder, abriu-se nova etapa no sistema de avaliação para o ensino superior cuja finalidade consistia em romper com a concepção estática, punitivista, fragmentada, reducionista, hierárquica e classificatória presente no Provão que teve forte impacto na organização “[...] acadêmica dos cursos, tendendo a unificar o currículo e a induzir ações administrativas e práticas pedagógicas nas IES favoráveis ao bom desempenho nos testes e bom posicionamento no *ranking*.” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 207) para um sistema de avaliação processual que levava em conta duas aspirações centrais da comunidade acadêmica: participação democrática e construção de um sistema de avaliação que levasse em consideração aspectos qualitativos no processo avaliativo.¹⁵

No entanto, assevera Dias Sobrinho (2010) que entre a sua formação inicial, cujo paradigma consistia em avaliar a partir de instrumentos democráticos (interno e externo, onde o curso e o aluno seriam não mais avaliados isoladamente, mas na sua totalidade) participativos (corpo docente, discente e técnicos) a instituição como um todo¹⁶, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em relação direta com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior¹⁷ (CONAES), bem como posteriormente o ENADE **encontram-se deformados da sua concepção original**, tendem a interromper esse processo participativo, democrático e social e a retomar o paradigma técnico-burocrático:

¹⁵ Discutido ao longo de 2003, a partir de proposta elaborada pela Comissão Especial de Avaliação, criada pela Secretaria de Educação Superior, o SINAES foi implantado em 2004 (Lei 10.861, de 14 de abril, 2004). Ainda em 2003, considerando que a lei do Provão permanecia em vigor, o novo governo realizou o exame nacional, porém apontando no Relatório de divulgação algumas de suas deficiências. Um dos principais motivos de críticas era o fato de o Provão se prestar a *rankings* de cursos e instituições, sem oferecer bases técnicas que garantissem credibilidade a essas classificações. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 207-208)

¹⁶ O SINAES recuperava o conceito mais complexo de educação superior, cuja finalidade essencial é a formação integral de cidadãos-profissionais e cuja referência central é a sociedade, prevalecendo o princípio de educação como bem e direito humano e social, dever do Estado, independente de que seja oferecida e mantida pelo Estado ou pela iniciativa privada [...] Na perspectiva indicada, a educação não é concebida como mercadoria, pois a referência é a sociedade, e o objeto de sua avaliação vai muito além da capacitação para o mercado. O objeto principal passa a ser o cumprimento do mandato social, no que se refere à formação de cidadãos dotados das qualidades ético-políticas e das competências profissionais demandadas pela sociedade democrática. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 209)

¹⁷ A CONAES foi instituída pelo MEC para coordenar e supervisionar o sistema de avaliação, propiciando-lhe unidade e qualidade. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 2011)

No Relatório de 2008, o próprio MEC começou a adotar a prática de **rankings**, tendo como justificativa a indicação de níveis, prevista na Lei 10.861/2004, e como principal base os resultados dos indicadores do ENADE do ano anterior. Muitos dos aspectos do SINAES foram considerados pelo INEP de difícil operacionalização e demasiadamente subjetivos para caber em escalas objetivas. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 215, **grifo nosso**).

Silva Júnior (2003) assevera que a reforma educacional brasileira da segunda metade da década de 1990, sobretudo no governo FHC, corresponde como parte das mudanças comentadas anteriormente e se estrutura segundo a mesma lógica e racionalidade determinada pelo **neoliberalismo**. Destaca-se a citação de Sguissardi (2008) acerca das contribuições do cientista político César Benjamim¹⁸ (2008) sobre o resumo das três tendências apontadas por Marx acerca dos efeitos do capital sobre a sociedade que então se consolidava em fins do século XIX e que, passados quase cento e cinquenta anos, se mostraram e se mostram válidos para interpretar a tendência do capital:

(a) ela seria compelida a aumentar incessantemente a massa de mercadorias, fosse pela maior capacidade de produzi-las, **fosse pela transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadoria; no limite, tudo seria transformado em mercadoria**; (b) ela seria compelida a ampliar o espaço geográfico inserido no circuito mercantil, de modo que mais riquezas e mais populações dele participassem; **no limite, esse espaço seria todo o planeta**; (c) **ela seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades**; (...) Para aumentar a potência produtiva e expandir o espaço da acumulação, essa sociedade realizaria uma revolução técnica incessante. Para incluir o máximo de populações no processo mercantil, formaria um sistema-mundo. **Para criar o homem portador daquelas novas necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade. Nenhum obstáculo externo a deteria.** (CÉSAR BENJAMIM *apud* SGUISSARDI, 2008, p. 994 **grifos nossos**).

Percebe-se que a educação superior, sobretudo em fins da década de 1990 e início do século XXI é concebida pelos agentes do **Capital** como nova oportunidade e possibilidade de acumulação cuja finalidade consistiu em aumentar a potência produtiva e expandir espaço de acumulação antes delegado - ao menos legalmente - à prestação do Estado cujo caráter universalizante orientava-se para a diminuição das desigualdades. Nesse contexto é preciso formar e/ou criar o homem portador daquelas novas necessidades em expansão; dito de outro modo, a metamorfose da educação em bens de serviços e, conseqüentemente, da universidade em produtora de conhecimento “matéria-prima” corresponde ao avanço do neoliberalismo,

¹⁸ César de Queiroz Benjamim (5/5/1954) atua como cientista político, jornalista, editor e político brasileiro, autor de inúmeras obras, entre elas, se destaca; *Diálogo sobre Ecologia, Ciência e Política* (1992); *A opção brasileira* (1992) e *Bom combate* (2004).

cujo reflexo evidencia-se pela sua compulsão de aumentar e maximizar a transformação indefinidamente de toda a massa de bens, inclusive simbólicos - antes preservados da racionalidade instrumental mercantil - **em mercadoria** com poder suficiente para atingir o campo educacional, tanto no âmbito Estatal, quando do “mercado educacional” propriamente dito (SGUISSARDI, 2008; SILVA JÚNIOR, 2017), pois:

Produzir-se-ia, então, o que Rodrigues (2007, p. 5) **denomina em suas análises como categorias de educação-mercadoria e mercadoria-educação**. Mostrar-se-á também como esse fenômeno tenderá a expandir-se e abarcar todo o planeta e, no caso, todo o espaço do *sistema* educacional. **Para criar o homem portador dessas “novas necessidades” e consumidor desses sempre novos bens, e, pode dizer-se, produtor de novas mercadorias, com sempre maiores margens de lucro (mais valia), alterar-se-iam “profundamente a cultura e as formas de sociabilidade”**. Enfatize-se aqui, acoplada à categoria de mercadoria-educação, a de *sociabilidade produtiva*, estreita e neopragmática, como dito acima. (RODRIGUES *apud* SGUISSARDI, 2008, p. 995, **grifos nossos**).

Como bem observou Pereira (2009), na conjuntura atual a existência de políticas públicas universalizantes, sobretudo o acesso à educação pública que, representou no início do séc. XX a constituição do Estado-nação, bem como um dos principais pilares da extensão dos **direitos sociais**, que teve importância fundamental no avanço do processo civilizatório – produto das demandas e reivindicações sociais do séc. XIX e XX –, agora se torna extremamente limitada e neutralizada pelos agentes do capital que se valem de propagação ideológica, bem como inviabilizado pela reconfiguração da educação enquanto **educação-mercadoria e mercadoria-educação**.

Dessa forma, podemos afirmar que a **mercadoria-educação** respondeu às demandas da produção de conhecimento ao desígnio da indústria/mercado, ainda que o “pensar” estivesse circunscrito ou reificado epistemologicamente à produção de conhecimento mercantilizável, ainda assim guarda certa diferença e singularidade se comparada com a concepção de serviço prestado pela IES privada/mercantil emergente no início do séc. XXI, que segundo Pereira (2009) *apud* Chauí (1999), responde à fase tardia do capital no qual a “**universidade operacional**” passa a negociar a **educação-mercadoria** a partir do interesse do capital financeiro como ativo ou investimento. **Desta feita, limita-se a vender um serviço esvaziado de qualquer produção cultural crítica-emancipadora e/ou mesmo aplicável em um mercado em constante transformação**. Nesta proposta ideológica cabe à universidade o protagonismo de treinar, reciclar os profissionais para atuar em sintonia com as “demandas da

sociedade civil”, entendida na centralidade do mercado, não obstante negando a crítica ao *status quo*.

Nessa perspectiva, alerta Pereira (2009) que a expansão mercantilizada do ensino superior – evidentemente em curso nos países periféricos e EUA – é fundamentada por elementos ideológicos que legitimaram tal avanço e anularam do tecido societário, sobretudo nas classes pauperizadas, a concepção de **direito à educação pública superior**, agora metamorfoseada em um “serviço” prestado por uma instituição privada com fins lucrativos:

A primeira base ideológica que sustenta a necessidade premente de expansão do ensino superior é a ideia de “aldeia global”, isto é, em um mundo inexoravelmente globalizado, a educação é o meio principal dos países periféricos a ela se integrarem. (LEHER *apud* PEREIRA, 2009, p. 269-270).

Ademais,

Outro elemento ideológico sustentador da educação como meio para resolver os problemas da humanidade – sem, obviamente, questionar o sistema capitalista mundial e a sua lógica de acumulação, gerando centralização da riqueza relativamente à socialização da miséria – é a defesa, por parte dos inúmeros documentos dos organismos internacionais, de que a difusão da educação superior deve se dar **fundamentalmente via ensino à distância através do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)**. (PEREIRA, 2009, p. 270, **grifo nosso**).

Ainda, de acordo com Pereira (2009), essas concepções ideológicas apresentam como ponto central a ideia de que estaríamos entrando em uma sociedade onde o principal fator de produção de riqueza seria o conhecimento. **Assim, todos os indivíduos impulsionados pelo Estado a uma cultura “cívica/empreendedora” estariam em condições de empreender e teriam possibilidade de adquirir os meios de produção a partir do desenvolvimento de conhecimento centrado no próprio indivíduo.** Portanto, o raciocínio ideologicamente defendido é de que estamos vivenciando uma verdadeira revolução, em direção a uma “sociedade pós-capitalista”, onde a informática e a relação em rede teriam o poder de promover o avanço da sociedade a uma “revolução informacional” global, onde novas interações societárias entre diferentes nações seriam possíveis graças às novas plataformas digitais (LIMA *apud* PEREIRA, 2009, p. 270), desconsiderando a relação de poder e exploração dos países europeus e EUA para com a os países periféricos.

Tal fetichismo baseia-se no pressuposto da necessidade de disseminação do uso das TICs, o que traria, por si só, a integração dos países à “aldeia global”, **velando também a existência da divisão internacional do Trabalho e das desigualdades regionais, intra e entre países.** (LIMA *apud* PEREIRA, 2009, p. 270, **grifo nosso**).

Ademais, cabe questionar a coerência e a plausibilidade de tal assertiva uma vez que, segundo Chauí (1999) *apud* Pereira (2009), a “universidade operacional” privada mercantil, sobretudo no modelo EaD, se caracteriza fundamentalmente pelo rompimento do paradigma ensino-pesquisa-extensão, propondo-se a um processo de ensino formativo de caráter técnico instrumental, **esvaziado de uma produção de conhecimento que seja capaz de superar as contradições econômicas, sociais e ecológicas do presente e, muito menos de competir em escala global na divisão internacional do trabalho com a produção de conhecimento “matéria prima” fomentado nos países industrializados pela 4ª revolução industrial** (SILVA JÚNIOR, 2017; ANTUNES, 2017). Em outras palavras, a “universidade operacional” que emerge entre a simbiose **capital- TICs- racionalidade empresarial**, altera o *status* da educação superior enquanto bem público para o *status* de ativo econômico cuja finalidade é assegurar o lucro dos seus mantenedores em detrimento da produção de conhecimento socialmente válido e da responsabilidade com a cultura local, alheio da incumbência de assegurar uma formação que transcenda os limites epistemológicos, éticos, políticos e sociais implementados pelo **Capital**.

Como bem observou Pereira (2009), e já problematizado anteriormente, a concretização do neoliberalismo se deu em âmbito internacional ao longo das décadas de 1970, 80 e 90. No entanto, traduziu-se no Brasil especificamente ao longo de toda a década de 1990, acompanhado e monitorado de perto pelos organismos internacionais (FMI e Banco Mundial), com peremptória adesão e direcionamento da burguesia brasileira.

Dessa forma, após o fim da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), e com a abertura do processo de redemocratização representado por uma nova Constituição Federal (considerada a primeira constituição cidadã) promulgada com extensa participação popular, a burguesia brasileira encampou um projeto de contrarreforma, em sintonia com as exigências do capital transnacional (PEREIRA, 2009):

Assim, desde o governo Collor, Itamar e, de forma consolidada, nos governos Cardoso e Lula, **a Constituição Federal de 1988 foi mantida na letra da lei, mas desmantelada no cotidiano da nação, através de fortes processos de ajuste fiscal, privatização do patrimônio nacional, abertura desenfreada do mercado brasileiro e de contrarreforma do aparelho estatal, num ofensivo processo de “desertificação neoliberal”** (PEREIRA *apud* ANTUNES, 2009, p. 270, grifo nosso).

Estabelecendo um ponto arquimediano, cabe analisar o levantamento desenvolvido por Sguissardi (2008) acerca do *modelo* de expansão da educação superior no Brasil, tendo em

vista que esse processo possui longa história e é permeado por diferentes mediações, avanços e retrocessos, mas **que nos últimos anos possui forte tendência privativa**, ainda que os governos petistas, sobretudo no primeiro governo Lula, tenha havido uma singela multiplicação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), além da criação de mais de 12 universidades federais em diversos estados no Brasil:

[...] beneficiando importantes regiões metropolitanas, mas especialmente do interior do país, e, certamente, o REUNI deverão ter importante impacto nos números referentes às instituições e matrículas do setor público federal. **Mas, infelizmente, seu efeito sobre a participação percentual do setor público no total de IES e de matrículas será diminuto diante do muito mais expressivo crescimento do setor privado, especialmente representado pelo sub-setor particular ou privado/mercantil.** (SGUISSARDI, 2008, p. 996, grifo nosso).

Assim, de acordo com o autor, a evolução da educação superior brasileira de 1964 a 2006 – cuja fonte é encontrada nos dados disponíveis e sistematizada pelo MEC/INEP – pode ser compreendida e analisada em duas etapas: a primeira corresponde às três décadas que vão de 1964 a 1994; a segunda, os dois governos FHC e o primeiro governo Lula, que abarca de 1994 a 2006. **Percebe-se claramente a opção de políticas públicas que privilegiam a expansão do modelo privado com fins lucrativos:**

Ao se implantar no país o regime militar-autoritário, a cobertura do sistema era mínima e ainda predominavam as matrículas em **públicas à razão de 61,6% contra 38,4% do IES contingente de estudantes nas privadas**, em geral confessionais. Para um total de 142 mil matrículas, **87 mil eram públicas e 54 mil, privadas.** (SGUISSARDI, 2008, p. 997).

No entanto, temos nos primeiros dez anos do regime um forte crescimento de vagas do ensino superior, passando **“de 142 mil para 937 mil matrículas (aumento de 559,8%)”** (SGUISSARDI, 2008, p. 998). Nesse momento, assevera Sguissardi (2008), acontece de maneira acentuada o primeiro grande movimento de privatização do ensino superior, pois:

As matrículas públicas tiveram um crescimento muito inferior à média **(289,1%) e muito distante do crescimento das matrículas privadas (990,1%)**, o que fez mais do que se inverterm as proporções da década anterior: são agora **36,4% as matrículas públicas e 63,6% as privadas.** (SGUISSARDI, 2008, p. 998).

No decorrer do regime e, sobretudo, ao seu final, tem-se certa estagnação e/ou diminuição do crescimento de matrículas no ensino superior se comparado com a década anterior, mesmo assim podemos perceber a predominância do modelo privado, uma vez que **“As proporções ficaram sendo: 40,9% de matrículas públicas e 59,1% de privadas.”** (SGUISSARDI, 2008, p. 998). Além disso:

Ainda muito menor que na década anterior foi o crescimento das matrículas totais nesta terceira década do período e primeira em clima de abertura política. Ao longo dos governos Sarney, Collor e Itamar Franco, os efetivos da educação superior aumentaram apenas 18,7%, cerca de 1,5% ao ano. Ao final desta década, encontrava-se praticamente inalterada a proporção entre matrículas públicas e privadas, **após a grande inversão dos anos de 1964-1974: são agora 41,6% públicas e 58,4% privadas.** (SGUISSARDI, 2008, p. 998).

Na segunda fase, Sguissardi (2008), analisa não apenas a evolução dos números de matrículas na comparação público e privado, bem como investiga “alguns dados sobre a evolução do número de instituições, de toda a natureza (universidade, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas etc.)” (SGUISSARDI, 2008, p. 999) correspondente ao ano de 1994 a 2006, muito em decorrência da flexibilização proposta na LDB/1996 (lei nº 9394/96).

Nesse período, apontam Sguissardi (2008) e Silva Júnior (2017) uma retomada pelo processo de expansão **do ensino superior via privatização**, que permanecia, grosso modo, estável desde a década de 1970. Além disso, torna-se evidente o perfil de IEs privadas que emerge da ação do capital financeiro sobre o sistema educacional brasileiro, muito em decorrência da abertura econômica para os investimentos transnacionais:

No octênio 1994-2002 quase dobra o número de IES – 851 para 1.637 ou 92,4% de aumento –, **mas as IES públicas reduzem seu número em -10,5% contra um aumento de 127,8% das IES privadas. A proporção, que em 1994 era de 25,6% públicas e 74,4% privadas, agora, em 2002, é de 11,9% públicas e 88,1% privadas.** (SGUISSARDI, 2008, p. 999, grifo nosso).

Ademais,

Quanto às matrículas, dá-se, no octênio 1994-2002, um crescimento total de 109,5%, entretanto, **registrando-se apenas 52,3% de aumento para as matrículas públicas, contra 150,2% para as matrículas privadas.** Isto fez com que a proporção bastante estável, durante cerca de 20 anos, **em torno dos 40% de matrículas públicas e 60% de matrículas privadas passasse em oito anos para 30,2% públicas e 69,8% privadas.** (SGUISSARDI, 2008, p. 999, grifo nosso).

Ainda que,

No quadriênio seguinte – 2002-2006 – o ritmo de crescimento de IES foi menor – 38,7%. Entretanto, em lugar do decréscimo verificado no octênio anterior, **houve um aumento de 27% das IES públicas, ainda assim abaixo da média e insuficiente para ombrear-se com o crescimento das IES privadas que foi de 40,2%.** (SGUISSARDI, 2008, p. 1000).

Nesse sentido, fica evidente a política de privatização do ensino superior; mesmo com menor crescimento se comparado ao octênio (1994-2002), percebe-se a preservação da

desproporção no crescimento das IES público e privada, **que fora de 15% públicas e 74,2% privadas**. Como tendência do quadro geral, também chama a atenção o intenso processo de privatização das matrículas: **em 12 anos temos o crescimento de 75% das públicas, contra 275,2% das privadas com fins lucrativos, fenômeno que responde ao processo de regulamentação da privatização do ensino superior disposto na LDB/96** (SGUISSARDI, 2008).

No contexto de expansão e privatização do ensino superior, Sguissardi (2008) e Silva Júnior fazem importante diagnóstico no qual evidenciam e reforçam a crítica difundida por Chauí (1999) acerca da tendência de universidade delineada e recomendada pelos os agentes do capital transnacional em meados da década de 1990, uma vez que:

À sombra das recomendações do documento do Banco Mundial, de 1994, *Higher education: the lessons of experience* (Educação Superior: as lições da experiência), que propunha, entre outras coisas, uma muito maior diferenciação institucional e diversificação de fontes de manutenção da educação, **incluindo o pagamento pelo aluno das IES públicas; que considerava a universidade de pesquisa (neo-humboldtiana) inadequada para os países em desenvolvimento e em seu lugar propunha a adoção da universidade de ensino (sem pesquisa)**; que recomendava às autoridades que ficassem “atentas aos sinais do mercado”, aprovava-se, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). (SGUISSARDI, 2008, p. 1000, **grifo nosso**).

Ainda,

Esta lei (LDB/96), aprovada como uma espécie de “guarda-chuva jurídico”, possibilitou a edição de diversos decretos normalizadores imbuídos do espírito dessas recomendações. **Entre eles, destaca-se o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a educação-mercadoria**, de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais ou comerciais, a *mercadoria-educação* (SGUISSARDI *apud* RODRIGUES, 2008, p. 1000-1001, **grifo nosso**).

No que diz respeito à expansão da EaD, uma vez que é este o objeto central da presente pesquisa, Alonso (2010) apresenta o seguinte panorama, que nos ajuda a compreender o quanto essa modalidade seguiu a tendência de expansão privatista do ensino superior no Brasil:

Com a EaD a expansão não foi diferente dos dados gerais apresentados. Se no ano de 2000 o INEP anunciava a existência de 10 cursos de graduação, em 2003 esse número era de 52, atendendo a cerca de 50 mil alunos. **Em 19 de dezembro de 2006 o INEP noticiava que, entre os anos de 2003 a 2006, houve aumento de 571% de cursos à distância e de 371% dos matriculados nessa modalidade**. Em 2005 os alunos da EaD representavam 2,6% do universo dos estudantes no nível superior. Já em 2006 essa

participação fora aumentada para 4,4%. Dados do Censo do Ensino Superior de 2007 indicaram que a graduação a distância era oferecida por 97 instituições, com o número de vagas aumentado em 89,4% em relação a 2006, totalizando 369.766 matrículas. Isto representava 7% do total de matrículas dos cursos de graduação. (ALONSO, 2010, p. 1324, **grifo nosso**).

Ainda de acordo com a autora, o Anuário Brasileiro Estatístico de EaD/2008 (ABRAD) estimou que dos 2.504.438 brasileiros (as) cursando esta modalidade, 40% cursavam graduação e 39% pós-graduação *latu sensu*, **com forte presença da iniciativa privada**. Assim, torna-se evidente que a expansão da EaD acompanha a tendência de expansão do ensino superior presencial privado/mercantil. Esse setor representa 62,9% das instituições que atuam na EaD, atendendo a 82,9% dos alunos matriculados, sendo que 46,65% estavam concentrados em 2010, em quatro instituições: UNOPAR, UNITINS, UNIASSELVI e FAEL (ALONSO, 2010, p. 1324). Assim:

Este fenômeno tem-se intensificado mais recentemente. **Em 2011, estas operações de fusões e aquisições no ensino privado bateram recordes:** foram 20 realizadas por apenas quatro empresas de capital aberto, movimentando 4,4 bilhões. **O valor recorde de transações é da Kroton Educacional, que comprou por 1,3 bilhão a Universidade do norte do Paraná (Unopar), líder no segmento de ensino à distância.** Esta foi a maior operação já fechada no setor de educação no país. O outro grande negócio foi à compra da Uniban, de São Paulo, pela Anhanguera Educacional, por 510 milhões. **Em 2011, a Anhanguera Educacional era o maior grupo de ensino superior do país, estando presente em todos os estados, com 78 instituições de ensino superior (IES) e cerca de 400 mil alunos.** (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 226-227, **grifos nossos**).

Como bem refletiu Moraes (2003) sobre o conceito e as possibilidades da EaD, analisar a interatividade e as possíveis potencialidades da educação à distância (EaD) torna-se uma questão complexa com múltiplas abordagens, pois o paradigma emergente coloca como desafio analítico e avaliador a condição emancipadora e a qualidade das relações sociais nos “ambientes” de ensino-aprendizagem mediado por alguma tecnologia, que em certo sentido é a principal característica da educação à distância, pois:

O argumento principal é de que, **dependendo da destinação social do projeto político-pedagógico que ser quer vivenciar na escola ou na academia, tem-se a interatividade e as potencialidades para a emancipação ou para o ajustamento, a competitividade e a empregabilidade em seus vários matizes na lógica da dominação do capital.** (FIORENTINI e MORAES, 2003, p. 111, **grifo nosso**).

Assim, torna-se peremptório submeter à análise o arcabouço jurídico que regulamentou a expansão e privatização da educação superior à distância no Brasil desde o processo de adoção das políticas neoliberais no governo FHC (1994-2002) e, sobretudo no

período dos governos petistas (2002-2014). Analisaremos também o decreto 9235/2017 proposto pós-golpe (2016) pelo então Presidente Michel Temer, na perspectiva de evidenciar os efeitos contraditórios provocado pela mercantilização da educação na modalidade EaD, principalmente no conceito de universidade, bem como os possíveis impactos para a docência.

4.2 A Mercantilização da Educação à Distância nos Documentos das Políticas Públicas para EaD no Brasil

Com base nas análises e dados até aqui elencados e a partir da reflexão proposta corroborada pelos referenciais da Teoria Crítica, é possível afirmar que há uma lógica na expansão do ensino superior brasileiro, **evidentemente privatista, quantitativista e concentrada em determinadas áreas do conhecimento**, fenômeno que será mais bem investigado no decorrer da presente pesquisa. Como bem observou Alonso (2010), **a EaD não estaria isenta da força privatista mercantilizadora do neoliberalismo**. Isto é decisivo, de acordo com a autora, para analisarmos que a contradição expansão *versus* qualidade da educação superior não se restringe apenas à modalidade em que se dá determinada oferta de cursos. Assim, é possível evidenciar certa aceleração da precarização no caso da EaD.

Portanto, torna-se de suma importância aprofundar a discussão a partir da análise de conteúdo dos dispositivos legais que regulamentaram a oferta da EaD. Como dito anteriormente, a Educação à Distância no Brasil foi normatizada pela **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, 20 de dezembro de 1996)**, e posteriormente regulamentado pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U de 20/12/05 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998), com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998) (HERMIDA e BONFIM, 2006).

Submetidos à análise, Hermida e Bonfim (2006) concluem que os artigos 80 e 87 da LDB/96, definem algumas regulamentações como:

- a) definição de educação à distância, abrangendo todos os cursos que não sejam estrita e integralmente presenciais; b) exigência de credenciamento específico das IES para oferecer quaisquer cursos de EAD, organizada está com abertura e regime especiais; c) exigência de autorização/reconhecimento de cursos de graduação; d) exigência de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* dependentes da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e da Avaliação da CAPES; e) dispensa de processo de autorização/reconhecimento para cursos de pós-graduação

lato sensu para instituições credenciadas para EAD; **f) transferência e aproveitamento de estudos entre as modalidades;** g) exigência de exames presenciais nos cursos de graduação e pós-graduação *stricto e lato sensu*. (HERMIDA E BONFIM, 2006, p. 174, **grifo nosso**).

Posterior à implementação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96, **teremos a promulgação de resoluções, decretos e portarias** cuja finalidade foi a de regulamentar normas para a educação superior e básica, técnico-profissionalizante, bem como a pós-graduação *lato e stricto-sensu* da EaD:

a) Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997

Podemos destacar com importante contribuição para os anseios da presente pesquisa o **Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997**, sobretudo o artigo 7º, que reconhece a educação superior como um bem de serviço mercantilizável, em outras palavras, como objeto de lucro e/ou acumulação (SGUISSARDI, 2008), cujo efeito sobre a natureza da Universidade abriu importante debate para os intelectuais comprometidos com a democratização do conhecimento:

As instituições privadas de ensino classificadas como particulares, em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, **ficam submetidas ao regime de legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual**. (SGUISSARDI, 2008, p. 1001, **grifo nosso**).

Adverte-nos Sguissardi (2008) que, embora esse decreto tenha sido revogado pelo Decreto n.º 3.860/2001, e este pelo Decreto Ponte n. 5.773/2006, ainda assim o conteúdo - **que expressa à concepção de política pública privatista adotada pelo Estado em fins da década de 1990 e início do séc. XXI** - desse artigo permanece válido no âmbito da legislação atual, e pertinente para balizar o processo de privatização do ensino superior brasileiro **inclusive da EaD** com poder suficiente para reconfigurar o conceito e o *modus operandi* das IEs públicas ou privada/mercantil, pois:

Esse decreto, norma brasileira rara ou única no mundo jurídico educacional, antecipava-se à discussão de um ponto polêmico posto na Agenda dos Acordos Gerais do Comércio e dos Serviços (AGCS), da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1996, **que propunha a desregulamentação dos serviços educacionais, especialmente de nível superior, como se fossem comerciais**. (SGUISSARDI, 2009, p.1001, **grifo nosso**).

Note-se que esse decreto (ver grifo) vem consolidar uma tendência privatista, já problematizada anteriormente, que corresponde à abertura econômica para o capital global segundo as orientações dos organismos multilaterais acerca da mudança do *status* do ensino enquanto direito universal, para de um bem de serviço comercializável. Sguissardi (2009) problematiza o quanto esse processo, já no ano seguinte, em 1998, produziu de efeito somado com a contribuição do Banco Mundial na **Conferência Mundial para Educação Superior**, da *Unesco*, organizada em Paris, quando as diretrizes expostas no documento adiantavam a tese que iria legitimar a abertura do mercado educacional superior brasileiro “**à iniciativa privada ou à livre iniciativa empresarial**” (SGUISSARDI, 2009, p. 1001, **grifo nosso**). Dessa forma; “Um ano mais e, em 1999, começam a surgir os dados sobre como se constituía (e evoluía celeremente) em números o mercado educacional no Brasil” (SGUISSARDI, 2009, p. 1001).

Uma vez que,

No ano de 1999, para um total de 1.097 IES, apenas 192 ou 17,5% eram públicas; 379 ou 34,5% eram privadas (sem fins lucrativos); e 526 ou 48% eram particulares ou privado/mercantis. **Passados apenas sete anos, em 2006, o número de IES no país tinha saltado para 2.270 IES, dos quais então somente 248 ou 11% eram públicas; 439 ou 19% eram privadas; e 1.583 ou 70% eram particulares ou privado/mercantis.** O que isto significou em percentuais de crescimento? **No total, o aumento foi de 107%; no montante das públicas, 29,2%; no das privadas, 16%; e no das particulares ou privado/mercantis, 200%! (SGUISSARDI, 2009, p. 1001-1002, grifos nossos).**

Os números evidenciam a tendência que se iniciava na década de 1990, e que entre o ano de 1999 e 2006 se mostrará em vias de consolidação.

b) Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.

O Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9394/96) dando respaldo às orientações dos organismos internacionais, como citado anteriormente, define as normas e orientações aos diferentes níveis educativos, para o credenciamento e regularização de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância. Nesse decreto, cabe destacar o Art.1º, no qual se estabelece a possibilidade da EaD promover a autoaprendizagem; bem como o Art. 2º e 4º, onde fica explícita a indicação das instituições que poderão ofertar o curso EaD, além da equiparação do curso à distância ao *status* do curso presencial; ainda, no Art. 8º, parágrafo 3º, normatiza-se a educação profissionalizante à distância:

Art. 1º **Educação à 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

Art. 2º Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação **serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim**, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Art. 4º Os cursos à distância poderão aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderão ser aceitas em cursos presenciais.

Art. 8º, § 3º Para exame dos conhecimentos práticos a que refere o parágrafo anterior, **as Instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias, convênios ou consórcios com Instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas. (grifos nossos)**

Seguindo a política pública de implementação da EaD, com vistas a consolidar a tendência privativa/mercantil e a expansão da educação formal, podemos observar a regulamentação de resoluções e portarias cuja finalidade consistia em definir as normas para a pós-graduação *lato e stricto-sensu*, bem como para o Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, do Ensino Médio, da Educação Profissional e da Graduação que se valem da EaD como processo educativo:

A Resolução n.º 1, de 3 de abril de 2001, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as normas para a pós-graduação *lato e stricto-sensu*. **De acordo com o Art. 2º do Decreto n.º 2.494/98**, “os cursos à distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, do Ensino Médio, da Educação Profissional e de Graduação serão oferecidas por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim”. (HERMIDA e BONFIM, 2006, p. 175).

Ademais,

A Portaria 2253/2001, de 18 de outubro de 2001, estabelece, em seu art. 1.º, que as Instituições Federais de Ensino Superior presenciais reconhecidas **podem ofertar disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial**, com base no art. 81 da Lei n.º 9.394, de 1996, respeitando o limite de 20% do tempo previsto para a integralização do respectivo currículo e, ainda, que os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores serão sempre presenciais. (HERMIDA e BONFIM, 2006, p. 175).

Posteriormente, o decreto 4.059, de 10 de dezembro de 2004 autoriza os 20% de disciplinas à distância em cursos presenciais.

c) Decreto 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

O presente decreto revoga a Portaria n. 2.253/2001, de 18 de outubro de 2001, regulariza e considera o disposto no art. 81 da LDB (Lei n.º 9.394), de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Assim, autoriza 20% de curso à distância em cursos presenciais, abrindo precedente a uma concepção de ensino híbrida**, no entanto, sem estabelecer claramente as diretrizes político-pedagógicas essenciais para assegurar um processo de ensino-aprendizagem emancipatório na medida em que fica bastante evidente no Art. 1º, § 1º orientações que centralizam o ensino na autoaprendizagem e na valorização da tecnologia como elemento por si só suficiente para garantir a formação educacional:

Art. 1o. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1o. **Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.**

§ 2o. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso. **(grifo nosso)**.

O **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005**, segundo muitos especialistas, é o ponto de partida da radical expansão e revolução da EaD no Brasil, pois como bem observou Souza (2016), **foi depois dele que houve interesse das instituições credenciadas, sobretudo privadas em oferta da educação à distância**. Ainda, esse documento, observa o autor, revigorou o Decreto 2.924, de 10 de fevereiro, que já havia regulamentado o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9394/96) no qual abre novos campos para que o setor privado (transnacional) invista como dito anteriormente, na perspectiva de assegurar lucros exorbitantes em detrimento da efetiva democratização da educação superior.

Como bem observou Silva Júnior (2017) o avanço tecnológico, na sua condição de mercadoria e representante da hegemônica racionalidade-técnico-instrumental, encontra

formidável mercado de serviços na EaD e, por isso, exige a expansão desse nível educacional em todos os níveis e modalidade no qual se privilegia o setor privado. Assertiva, que encontra eco no **Decreto 5.622/2005**, especialmente nos artigos 1º, 2º e 9º, nos quais fica evidente a ênfase na expansão privatista pautado “ocultamente” em teorias e práticas pedagógicas instrumentais que reforçam a predominância da racionalidade de mercado:

Art. 1.º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação à distância como **modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.**

Art. 2.º 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) sequenciais;

b) de graduação;

c) de especialização;

d) de mestrado; e

e) de doutorado.

Art. 9.º O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade à distância **destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.**

Como expressão das políticas públicas adotadas, o governo federal, via Ministério da Educação, em junho de 2003 já tornava público o documento “Referenciais de Qualidade do MEC”, com a finalidade de atribuir “parâmetros legais” para a implementação da EaD.

d) Referenciais de Qualidade do MEC de junho de 2003 e de agosto de 2007.

Importante ressaltar a observação feita por Souza (2016) acerca do documento “Referenciais de Qualidade para cursos à Distância”, que viria a ser modificado em 2007. Contraditoriamente, na página de apresentação da versão atualizada fica expresso que o presente documento não possui força regulamentadora. Segue o que diz o texto:

Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada [...] Outro fator importante para o delineamento desses referenciais é o debate a respeito da conformação e consolidação de diferentes modelos de oferta de cursos à distância em curso em nosso País. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 2-3 – **grifo nosso**).

No que diz respeito à intencionalidade das políticas de expansão da EaD, ficam explícitas concepções como popularização e democratização do ensino pautado numa concepção educativa que centraliza e/ou reduz o processo formativo aos interesses do indivíduo, em detrimento da responsabilidade que o mesmo deva ter perante a sociedade, independentemente da ocupação profissional que venha a desenvolver. Ainda que o texto enfatize a necessidade de se respeitar as diferentes culturas, cabe questionar **se machismo, racismo, misoginia, miséria, entre outros fenômenos culturais que reforçam a exploração, segregação e opressão de grupos, classes e minorias** não precisariam ser entendidos como contradição para a qual não cabe relativização, mas superação por meio de uma formação crítica que capacite a participação dos diversos profissionais na esfera política:

O desenvolvimento da educação à distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação. No entanto, o uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione **aos estudantes efetiva interação no processo de ensino aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento.** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 10, **grifos nossos**).

Ainda que ratificado em nota de rodapé, - o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no parágrafo único do artigo 7º, estabelece que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância **pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade.** Nesse sentido, no próprio documento é possível encontrar no mínimo um conflito de leis, interesses ou indiretamente o beneficiamento de setores privados, pois a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96 em seu artigo 2º, estabelece como projeto político pedagógico “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo

para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, tendo em vista a conjuntura presente nas últimas décadas de avanço neoliberal e as contradições já abordadas na presente pesquisa, torna-se necessário saber qual projeto político tem sido desenvolvidos nas IES privada/mercantil, sobretudo na EaD, mesmo porque as normas e termos propostos nos Referenciais de Qualidade, especificamente de agosto de 2007, carecem de clareza e objetividade, abrindo margem para leituras dúbias que podem abrir precedente, por exemplo, para a precarização da atividade docente.

Fica evidente que as políticas de expansão da EaD via privatização acompanharam a retórica neoliberal de que a **desregulamentação e/ou a flexibilização de regras e normas implica maior eficiência na prestação dos serviços**; no entanto, a tendência vigente, confirmada pelas análises e dados disponíveis, é de que a EaD, enquanto processo de ensino-aprendizagem de nível superior, é permeada por contradições, dentre as quais os altos rendimentos financeiros das IES privada/mercantil (que adotam a modalidade EaD ou mesmo o ensino presencial) encontra-se, com importantes exceções, em condição diametralmente oposta à consolidação de uma formação de qualidade.

Embora, não seja objeto passível de discussão na presente pesquisa cabe ressaltar como apontamento para o fortalecimento de políticas públicas para expansão da EaD o Decreto 5.800, de 8 junho de 2006, que criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Além do mais, o modelo UAB difere em diversos aspectos do modelo privado/mercantil (SOUZA, 2016).

Embora fosse pertinente aprofundar a análise de todos os documentos oficiais que regulamentaram a privatização do ensino superior e a implementação da EaD no Brasil é preciso reconhecer os limites da presente pesquisa. Podemos afirmar que a partir dos documentos oficiais publicados pós-golpe de 2016 a tendência privatista do ensino superior, sobretudo na modalidade EaD, encontrou maior guarida institucional, possibilitando que o avanço do setor privado fosse fortalecido mediante o congelamento de gastos proposto **pela Emenda à Constituição nº 55, de 2016 , conhecida popularmente por PEC dos gastos públicos e/ou PEC do fim do mundo.**

e) Decreto n.º 9.325, de 15 de dezembro de 2017.

O Decreto n.º 9.325, de 15 de dezembro de 2017 dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos

superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino presencial e à distância. Esse documento ratifica a tendência de privatização - como ocorreu com outros serviços sociais ao longo da gestão Temer - do ensino superior, descrito no Art. 9º; “A educação **superior é livre à iniciativa privada**, observadas as normas gerais da educação nacional e condicionada à autorização e à avaliação de qualidade pelo Poder Público” (ABMES, 2017, p. 4). Nessa perspectiva, presencia-se no Art. 15, §1º, a modalidade de Faculdades como projeto de expansão da IES privada/mercantil, cuja lógica de ensino, muito em decorrência da sua organização, estrutura e finalidade social (**rentista**), não corresponde ao processo de ensino-aprendizagem fundamentado na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. “**As instituições privadas serão credenciadas originalmente como faculdades**” (ABMES, 2017, p. 6).

Art. 19. A mantenedora protocolará pedido de credenciamento junto à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, observado o calendário definido pelo Ministério da Educação. § 1º O processo de credenciamento será instruído com análise documental, avaliação externa in loco realizada pelo Inep, parecer da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação e parecer do CNE, a ser homologado pelo Ministro de Estado da Educação. (ABMES, 2017, p. 8).

Ainda,

Art. 42. O processo de autorização será instruído com análise documental, avaliação externa in loco realizada pelo Inep e decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação. § 1º **A avaliação externa in loco realizada pelo Inep poderá ser dispensada, por decisão do Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, após análise documental, mediante despacho fundamentado**, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação, para IES que apresentem:

- I - CI igual ou superior a três;
- II - inexistência de processo de supervisão; e
- III - oferta de cursos na mesma área de conhecimento pela instituição.

Como política pública o Decreto n.º 9.325 representa maior **flexibilização** para iniciativa privada, pois o artigo Art. 19, §1º e, sobretudo o Art. 42, § 1º - ver grifo - que tratam do processo de regulamentação e credenciamento - realizado pelo Inep - das IES públicas ou privadas, poderá ser dispensada da **visita in loco**, ainda que existam alguns condicionantes, postos nos incisos I, II e III. Essa medida abre possibilidade para um declínio e precarização da organização do curso com forte impacto na qualidade, **sobretudo porque inovações**

metodológicas, didáticas, procedimentais, entre outras, precisam ser pensadas para superação do acirramento das contradições sociais, as quais são efeitos do avanço neoliberal uma vez que o processo educativo não se resume à conservação do saber acumulado, mas orienta-se para novas possibilidades que se encontram no livre exercício do pensar comprometido na construção do futuro pelos agentes históricos.

Segundo o censo desenvolvido pela Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED), de 2017, estima-se que as matrículas nos cursos das IES privada/mercantil passarão por significativas mudanças com forte impacto na concepção de educação superior, pois a projeção para o total de matrículas em 2023 é de **que 49% das matrículas sejam na modalidade presencial e 51% (21% semipresencial e 30% à distância) sejam totalmente à distância ou semipresenciais.**

Cabe destacar, segundo Pereira (2015) que o perfil de aluno – também chamado de “comprador” ou “cliente” – predominante nessas instituições é de jovem trabalhador, das classes C, B ou D, que mora em grandes centros urbanos, estuda à noite e tem uma idade média bem superior à do aluno de outras instituições privadas consideradas “de elite” ou de universidades públicas.¹⁹ Evidencia-se dessa forma que a expansão de faculdades privadas, sobretudo que se valem da modalidade EaD, destina-se ao público de baixa renda, e que por não possuir a disponibilidade de tempo para estudar acaba recorrendo a cursos à distância, em decorrência das recentes mudanças no mundo do trabalho que pressionam milhares de trabalhadores a se qualificarem em cursos rápidos para se adequarem às exigências do mercado²⁰.

Além do mais, podemos destacar que:

Das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2017, 37,9% estão em instituições públicas e 62,1% estão em IES privadas; 70,6% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 29,4% são do sexo masculino; Em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de graduação presencial representam 53,2%, enquanto a distância são 46,8% no total de matrículas. Mais de 46% das matrículas de cursos tecnológicos já são à distância. Esse percentual era 16,3% em 2007. Esse aumento da participação de cursos EaD se deve,

Em 2011, as matrículas em cursos de graduação noturnos em instituições privadas somavam 3,04 milhões, ou seja, 73,2% do total de matrículas nessas instituições (BRASIL *apud* Pereira, 2013, p.275). Já em 2017, vale destacar que o típico aluno de cursos de graduação à distância cursa o grau acadêmico de licenciatura. Na modalidade presencial, esse estudante cursa bacharelado. Além do mais, o número de estudantes matriculados na modalidade presencial e à distância é de predominância feminina. (BRASIL. INEP, 2017, p. 7)

²⁰ Sobre a mudança do perfil do trabalhador, bem como do mercado ver nota de rodapé na página 71.

principalmente, ao crescimento das matrículas dessa modalidade no grau tecnológico nos últimos anos, que entre 2007 e 2017 **creceu mais de 586% em relação à variação positiva de 54,1%** no número de matrículas de cursos presenciais no mesmo período. **As matrículas em cursos de graduação presenciais de grau tecnológico mantêm a tendência de queda registrada desde 2013.** (BRASIL. INEP, 2017, p.19, **grifos nossos**).

A partir dos dados de 2017, constatamos que o perfil das instituições de ensino superior no Brasil segue a tendência privatista, pois:

Há 296 IES públicas e 2.152 IES privadas. Em relação às IES públicas: 41,9% estaduais (124 IES); 36,8% federais (109); e 21,3% municipais (63); A maioria das universidades é pública (53,3%); **Entre as IES privadas, predominam as faculdades (87,3%);** Quase 3/5 das IES federais são universidades e 36,7% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). (BRASIL. INEP, 2017, p. 4, **grifos nossos**).

Dessa forma,

As IES privadas têm uma participação de 75,3% (6.241.307) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 24,7% (2.045.356). Em relação a 2016, o número de matrículas na rede pública é 2,8% maior, enquanto a rede privada no mesmo período registrou um crescimento de 3,0%. (BRASIL. INEP, 2017, p. 14, **grifo nosso**).

Percebe-se forte tendência e convergência na expansão do setor privado a partir de cursos fornecidos pela modalidade EaD. Nesse sentido, cabe destacar a predominância dos cursos de **bacharelado e tecnólogo** fornecidos pelas IES privada/mercantil cuja finalidade consiste em associar uma lógica de ensino atrelada às exigências do mercado, sobretudo porque as faculdades (modelo predominante na expansão privatista) rompem com o paradigma ensino-pesquisa-extensão. Em relação à graduação em licenciatura, chama-nos a atenção para a tendência e migração dos cursos presenciais para a modalidade EaD, cuja contradições discutimos anteriormente.

Com efeito, a política pública expressa nos documentos oficiais evidencia forte tendência privatista, impondo ruptura com importantes concepções e paradigmas que deveriam orientar o *modus operandi* e a razão de “Ser” da Universidade, fenômeno evidentemente observável na expansão das faculdades em detrimento de centros universitários e universidades. Mais do que nunca, faz-se necessário o debate entre os intelectuais, as autoridades e os grupos educativos comprometidos com a democratização do conhecimento e do futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. Torna-se imprescindível para compreendermos e mudarmos os rumos da educação superior brasileira para uma perspectiva

universalizadora e verdadeiramente educativa. **Assim, torna-se de suma importância, dentro desse processo emergente, refletir de que forma essas mudanças afetam a condição e a prática docente.** Analisando de que forma o avanço privatista e a descentralização do processo de ensino-aprendizado proposto na EaD retiram do principal personagem, o Professor, o poder de intervir na formação moral, ética, política e social das novas gerações que precisam cada vez mais estar devidamente preparados e capacitados política e socialmente para superar e reverter as injustiças sociais naturalizadas ideologicamente que ratificam a exploração e opressão social.

4.3 A Docência no Modelo EaD; Tutor: personagem emergente de um novo paradigma educativo ou símbolo da precarização do trabalho docente?

A precarização do trabalho e sua substituição pela incorporação de novas tecnologias representam os efeitos contraditórios da 4ª Revolução Industrial que afeta o mundo em escala global (ANTUNES, 2017). É uma tendência cada vez mais presente, especialmente em setores sociais, que antes gozavam de certo prestígio ou porque aparentemente se mostravam incompatíveis e/ou resistentes à incorporação da linguagem instrumental. A Universidade privada/mercantil, ao incorporar a racionalidade operacional/empresarial, reproduz a divisão do trabalho, provocando graves contradições para o exercício da docência, principalmente quando esta é mediada pelas TICs. **Na modalidade EaD, temos uma hierarquização e aprofundamento da fragmentação no exercício da docência.** O professor divide a docência com diversos profissionais, a saber, tutores à distância e presenciais, além de equipes de apoio técnico e designer instrucional, e como essência própria da EaD, estabelece relação com os alunos (as) mediadas pelas TICs, que no mais das vezes encontram-se em espaço/tempo distintos.

Assim, rompendo com importante paradigma, podemos afirmar que a relação educativa desenvolvida na EaD, proposta na forma de serviços pelas IEs privada/mercantil, não privilegia o contato direto entre docente e discente. Valendo-se do discurso de novidade e inovação (embora saibamos, como exposto anteriormente, que a EaD possui longa tradição, e não pode ser entendida como um fenômeno homogêneo, mas que na contemporaneidade, a partir de políticas de valorização e de forte interesse do setor privado possui uma tendência de

expansão social maior do que em outros momentos) a nova relação estabelece o contato por meio de recursos tecnológicos em espaço-tempo distintos, o que implica afirmar, dentre outras coisas, que a ênfase está na autoaprendizagem do aluno (a), em conformidade com as teorias pedagógicas de caráter cognitivista e tecnicista²¹, fundamental para legitimar esse processo. Esse cenário sugere alto grau de instrumentalidade em detrimento da participação ativa do professor no processo educativo (SILVA JÚNIOR, 2017).

Dessa forma,

Neste novo modo de organização educacional, **o tutor**, fazendo uso das tecnologias, apresenta-se como mediador entre professor e aluno. **Cabe a ele conduzir o aluno no desenvolvimento dos estudos de modo autônomo e, como a interação entre os sujeitos de formação é realizada pelas tecnologias, estas impedem a mediação humana direta entre professor e aluno.** Diminuindo a possibilidade de formar profissionais/cidadãos (ãs) emancipados da opressão, alienação e criativos, capazes de ajudar a construir, com o seu trabalho (docente), uma sociedade verdadeiramente democrática que tenha nos princípios da justiça e igualdade os principais - acréscimo nosso -. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 114- 115, **grifos nossos**).

A partir do referencial da Teoria Crítica cabe questionar e refletir se o **Tutor**, profissional de suma importância para viabilidade do ensino à distância no Brasil, é uma nova profissão que surge na emergência e expansão da EaD, **ou é reflexo do processo de precarização, alienação e fragmentação da atividade docente que, como outras profissões, começa a sofrer com os efeitos da flexibilização dos direitos trabalhistas e da incorporação das TICs.** Sendo está uma exigência do capital transnacional que se vale das tecnologias para maximizar o lucro a partir do acirramento das contradições que submetem milhões de trabalhadores (as) a condições de trabalho cada vez mais precarizada, “[...] no qual informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade se tornaram mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto para a ampliação da lei do valor.” (ANTUNES, 2017, p. 38).

Sobretudo porque,

²¹ “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.” (SAVIANI, 2005, p. 24-25)

Em um universo em que a economia está sob comando e hegemonia do capital financeiro – *transnacional*; *acrécimo nosso* -, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos **trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos, como os relativos à força de trabalho, além de exigir a “flexibilização” crescente dos contratos de trabalho.** (ANTUNES, 2017, p. 37, **grifo nosso**).

O excerto supracitado é confirmado pela notícia publicada no site da revista Forbes (14/05/2019) de que o banco Itaú (**maior banco privado do país**) planeja fechar até 400 agências no país, num início de ano onde o banco superou as estimativas de lucro no 4º trimestre. Esse impulso torna-se possível graças à migração das transações bancárias de clientes/consumidores para canais eletrônicos (TICs), cuja finalidade é ampliar a rentabilidade, em outras palavras, os lucros em detrimento da maior exploração dos trabalhadores e clientes que, condicionados pelas mudanças culturais (legitimadas ideologicamente pelo discurso neoliberal de redefinir o sujeito de direito ao *status* de consumidor e empreendedor), passam a incorporar trabalhos, antes remunerados, nas práticas da vida cotidiana. Em relação aos trabalhadores que “caminham” para compor o atual exército de reserva (hoje, em dados oficiais do IBGE, estima-se que são entre 18 milhões de desempregados e desalentados, além dos 25 milhões subutilizados pela legalização da terceirização/precarização do trabalho proposta no governo Temer). O banco, de acordo com a matéria tem “indicado que **deve** aproveitar parte dos (funcionários) nas agências digitais”, nas quais os clientes são atendidos de forma *online*, **por meio da qual conseguiram (os funcionários) atender a um número muito maior de clientes.**

Ademais, em recente entrevista para Carta Capital (08/05/2019) cujo texto foi publicado no *site*²², o professor Dennis de Almeida relata a Thais Reis Oliveira (responsável pelo artigo) o delicado quadro que se encontra a docência no Brasil, sob efeito dos ataques do governo Temer, que se caracterizou pela flexibilização do contrato trabalhista e retirada de direitos, mas, sobretudo no governo Bolsonaro, eleito presidente no pleito de 2018, representante da extrema direita brasileira que, dentre outras coisas, elegeu a categoria de docentes como potencial inimigo do governo.

Dennis relata que se tornou inimigo do governo potencialmente quatro vezes mais “perigoso”. É professor, que ensina história e literatura, para crianças e adolescentes, além de ter feito mestrado em universidade pública (de acordo com o atual governo, centro de

²² Disponível em: (<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/ainda-me-alegro-com-elogio-de-um-aluno-as-a-esperanca-acabou/>). Acesso em: 13 de maio, 2019.

“doutrinação marxista”), nesse sentido, o professor é, como bem observou Oliveira, aos olhos dos “novos donos” do poder, “comunista-doutrinador-baderneiro.”

A situação da docência é reflexo do “triste retrato do colapso moral, político e institucional do País” (OLIVEIRA, 2019, p. 3) que nos assombra há décadas. **Adverte Dennis que a vida nas escolas particulares nunca foi fácil, mas ficou pior a partir dos três últimos anos**, posterior ao golpe de 2016 e à implementação da agenda ultraliberal, publicamente apoiada pela elite econômica, pelos setores especulativos do capital financeiro que tiveram na mídia tradicional o seu principal porta voz e disseminador dos valores liberais de que o Estado (pela corrupção) é o principal agente da anomia social.

O professor desabafa que a crise da docência não pode ser entendida apenas como dissabor da crise econômica mundial. Isto porque os efeitos do colapso econômico são agravados por um discurso feroz concordante com os valores neoliberais centrados na responsabilização do indivíduo, segundo o qual: **“se você não tem emprego, não trabalha, não prospera, o problema é você”**.

Dennis relata à entrevistadora que o ponto máximo dessa crise foi quando tentou virar professor – aproximadamente há três semanas – em uma filial de uma consolidada rede paulista de colégios. O professor participou de dinâmicas de grupos com outros candidatos, além de exame psicotécnico de quase três horas, e ouviu elogios. Na hora de “negociar livremente” veio o desalento. **“O recrutador propôs fraudar a CLT em troca de um contrato por hora/aula. Viraria um uber-professor, ganhando o equivalente a 1.600 reais por mês”**. Esse valor também corresponderia ao tempo de preparo e correção de atividades. Os meses de dezembro, janeiro e julho (quando os estudantes estão de férias escolares) não seriam remunerados; décimo terceiro, nem pensar! Ao negar as condições, Dennis escutou um *slogan* já consolidado “aula dada, aula recebida” e de que “não tinha visão”.

Importante ressaltar que o Micro Empreendedor Individual (MEI) foi criado em 2008 e permaneceu vigente, somando-se à flexibilização trabalhista proposta no governo Temer, no primeiro caso para regulamentar as categorias de pequenos empresários que estavam na informalidade no qual, de acordo com o artigo:

Deu guarida jurídica e fez girar a economia durante a recessão — das 955,3 mil empresas abertas entre janeiro e maio deste ano, 79,2% eram MEIs. **Em alguns casos, porém, se converteu em base de apoio para despistar o fisco e aliviar os custos com contratação.** (OLIVEIRA, 2019, p. 4, **grifo nosso**).

No entanto,

No caso dos professores, essa insegurança fragiliza ainda mais o professor em relação aos alunos, pais e diretores. **O trato fora da lei livra essas escolas de, por exemplo, respeitar as regras especiais do magistério que impedem, por exemplo, que um professor seja demitido no meio de um semestre.** (OLIVEIRA, 2019, p. 4, **grifo nosso**).

Assim, somado aos efeitos da precarização das condições de trabalho com o histórico desprestígio social que se acentua pela perseguição política encampada por um governo que negligencia à prática educativa o seu potencial de construção social, propondo controlar, neutralizar, vigiar e, talvez eliminar do convívio social os produtores culturais, docentes e artistas **que tenham como finalidade na sua práxis a justiça social**. Encontramos um quadro em que a classe de docentes precisará mais do que nunca resistir à barbárie, pois o livre exercício da razão, a justiça, o respeito à dignidade humana encontram-se alicerçados numa sólida formação, na qual a valorização da docência e da pluralidade humana se torna imperativo inegociável.

Analisando especificamente a condição do professor na modalidade EaD, Souza (2016), em sua tese de doutorado, **investigou as contradições e ambiguidades da figura do tutor na EaD, tendo como referencial uma perspectiva crítica**. É possível afirmar, com base em sua pesquisa e, sobretudo no que expusemos anteriormente, que a Universidade, bem como o trabalho docente, quando são submetidos aos interesses econômicos privatistas, sofrem um processo de precarização, muito em decorrência da necessidade de garantir a tendência crescente de rentabilidade aos seus respectivos mantenedores, processo que tem se intensificado com a EaD.

No entanto, torna-se pertinente fazer uma distinção conceitual entre a concepção de análise proposta por Souza (2016) e a hipótese trabalhada na presente pesquisa acerca da emergência do Tutor. Ainda que reconheçamos, tal como o autor e os documentos oficiais, a sua importância e necessidade na viabilidade da EaD, trabalhamos com a hipótese de que a tutoria representa os efeitos negativos da mercantilização da modalidade, da precarização do trabalho docente “via terceirização” (tutorial) e, sobretudo da mudança na relação de ensino-aprendizagem que reforça o *status quo*, **em detrimento de uma relação educativa verdadeiramente transformadora**. Isto dito, analisaremos a emergência da tutoria no contexto em que a incorporação da tecnologia em novos segmentos profissionais (especialmente na docência universitária) encontra-se em ritmo acelerado, **bem como do**

avanço do neoliberalismo cujo impacto na morfologia societária foi discutido anteriormente.

A importância do tutor virtual no processo da EaD é descrita nos documentos oficiais como de suma importância, no entanto, como bem observou Souza (2016), **nenhum documento reconhece oficialmente sua profissão** e, nesse sentido, nem os direitos e as garantias como de qualquer (profissional) professor universitário que atue numa IES pública ou privada.

Como pressuposto analítico, cabe questionar; o que existe nos documentos oficiais sobre o exercício da tutoria virtual? Quais elementos podemos destacar para entender o real potencial e contradição dessa “profissão”? De que forma os documentos oficiais regulamentam e/ou definem o papel do tutor no processo educativo em nível superior privado/mercantil?

De acordo com Souza (2016), a primeira vez que o Tutor aparece nos documentos oficiais é na **Portaria 301, de 7 de abril de 1998**, posterior ao Decreto 2.494, que regulamentou o Art. 80 da LDB que tratava sobre a EaD para o ensino superior, sendo este documento publicado para regulamentar o credenciamento e procedimentos de instituições pública e privada/mercantil, anteriormente analisado, para a oferta de cursos de graduação e educação técnica profissional EaD.

Podemos observar, em concordância com Souza (2016), que nessa Portaria, especificamente no Art. 3º inciso IV e V, **professor e tutor possuem equivalência na responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem:**

IV – descrição da infra-estrutura, em função do projeto a ser desenvolvido: instalações físicas, destacando salas para atendimento aos alunos; laboratórios; biblioteca atualizada e informatizada, com acervo de periódicos e livros, bem como fitas de áudio e vídeos; equipamentos que serão utilizados, tais como: televisão, videocassete, audiocassete, equipamentos para vídeo e teleconferência, de informática, linhas telefônicas, inclusive linhas para acesso a redes de informação e para discagem gratuita e aparelhos de fax à disposição de **tutores** a alunos, dentre outros;

V – **descrição clara da política de suporte aos professores que irão atuar como tutores e de atendimento aos alunos**, incluindo a relação numérica entre eles, a possibilidade de acesso à instituição, para os residentes na mesma localidade e formas de interação e comunicação com os não-residentes; (Ministério de Educação e Desportos, 1998, p. 1-2, **grifo nosso**).

Conseqüentemente, na primeira versão dos “Referenciais de Qualidade do MEC”, de junho de 2003 (cabe lembrar, que não possui força de lei) **a figura do tutor é mencionada imanente à categoria de professor** (SOUZA, 2016), além de valorizar especificidades próprias da EaD, colocando-a em um patamar superior ao ensino presencial. Também o texto reforça a concepção de ensino cuja finalidade encontra-se na qualificação individual para o trabalho em detrimento de uma formação integral na qual capacitaria o educando (a) a contribuir ativamente na construção social:

Assim, para efeito desses referenciais, **considera-se que a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende - e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores)**, atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação. (MIISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIA DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 2003, p. 3, **grifo nosso**).

Segundo Souza (2016), na **Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004**, podemos encontrar apenas um artigo com referência ao tutor, no qual se estabelece a mesma identidade para tutor e professor, uma vez que para o exercício da docência e tutoria é imprescindível que haja docentes devidamente “qualificados”. Lembrando que foi esta portaria que regulamentou 20% do curso à distância em cursos presenciais.

Art. 2º. 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, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, **entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto** pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância. (SOUZA, 2016, p. 70, **grifo nosso**).

Contraditoriamente, o principal decreto para regulamentação da EaD no Brasil, o **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005**, faz apenas uma referência ao tutor em seu Art. 26, inciso IV, que consiste na “**seleção e capacitação dos professores e tutores**”, ou seja, a partir da flexibilização, o decreto delega autonomia e poder às instituições determinarem a forma pela qual será utilizado esse personagem dentro do seu quadro operacional. Portanto,

evidencia-se condição extremamente favorável para submeter o tutor à condição de trabalho instável, e sem segurança jurídica e trabalhista, além do mais como outra categoria profissional: professor e tutor.

No entanto, nos Referenciais de Qualidade do MEC, de agosto de 2007, assim como na Portaria 40, de 12 de dezembro de 2007 – que instituiu o e-MEC como sistema de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação (SOUZA, 2016) - fica evidente a “valorização moral desse profissional”, bem como a distinção entre tutor presencial e virtual (SOUZA, 2016), **mas o que nos chama a atenção é a distinção entre Professor e Tutor**. Reconhecido como importante personagem no processo de ensino-aprendizado, o tutor emerge como elemento essencial para viabilidade da EaD:

Em primeiro lugar, um curso superior à distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao estudante resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, **articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo**. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIA DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 2007, p. 11, **grifo nosso**).

Assim,

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores à distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. **O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica**. Suas atividades desenvolvidas à distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIA DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 2007, p. 21, **grifo nosso**).

Importante ressaltar que o Decreto 5.800, de 8 junho de 2006 e a Resolução CD/FNDE 26, de 5 junho de 2009, não fazem alusão ao tutor, ainda que esse decreto se caracterize apenas pela finalidade de criar a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Embora esse não seja o objeto de análise e discussão na presente pesquisa, cabe explicitar que a UAB segue parâmetros e finalidades de EaD distintos do modelo privado mercantil, por exemplo, na forma de contratação do tutor. Enquanto que no modelo privado a relação é estabelecida pela CLT, na pública segue-se a Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, que

regulamenta a contratação do tutor mediante programas de bolsa (SOUZA 2016; ALONSO, 2010), o que pode representar agravamento ainda maior do processo de precarização.

Segundo Souza (2016), Alonso (2010), Sguissardi (2008) e Silva Júnior (2008), os dispositivos regulatórios flexibilizaram e representam uma perspectiva do governo acerca do potencial da EaD, no entanto, **tal perspectiva alinhada com os interesses privados legitimam a hegemonia capitalista em novos setores sociais**. Ambiguidades e contradições estão presentes nos documentos oficiais, de tal forma que o tutor à distância no Instrumento de Avaliação de cursos EAD, de agosto de 2015 (INEP, 2015), é citado em diversos pontos como profissional distinto do docente. Nesse documento, o que mais nos chama atenção e merece ser destacado é o fato de o tutor não ser considerado como docente. “O tutor à distância, **no exercício da função não docente**, participa ativamente da prática pedagógica” (BRASIL *apud* SOUZA, 2016, p. 73).

Encontramos a descrição do tutor também no Instrumento de Credenciamento de Polo de Apoio Presencial para EAD, de 2015:

Esse instrumento é utilizado pelos avaliadores do INEP para credenciar polos de apoio presenciais solicitados pelas IES que possuem autorização para oferta de EAD ou que estão pedindo credenciamento para oferta juntamente com os polos pela primeira vez. (SOUZA, 2016, p. 73).

Nesse documento a tutoria aparece descrita em diversos itens (INEP, 2015), e é estabelecida a distinção entre docência e tutoria, e **prescreve-se que o tutor deve atuar em contato próximo aos docentes**, assim a partir das orientações expostas nos documentos oficiais da EaD, podemos constatar controvérsias que fragilizam as condições de trabalho do tutor, bem como estabelecem possibilidades para instauração de uma relação de trabalho fragilizado e precarizado, na qual os “[...] cursos na EaD redundam em sobrecarga de trabalho dos professores, refletindo na forma pela qual se faz o atendimento aos alunos.” (ALONSO, 2010, p. 1329). Em certos casos – em sua grande maioria –, essa condição implica a fragmentação do processo de ensino-aprendizado a um tutor que, no mais das vezes, não possui a segurança jurídica para desempenhar a sua função, a formação condizente com o curso ministrado e nem as condições adequadas para acompanhar os inúmeros alunos (as) no seu percurso formativo, sobretudo porque não há orientação de número limite de alunos por docente ou tutor na EaD nos documentos oficiais.

Souza (2016), em importante levantamento, ratificado na presente pesquisa, em função do limite do contexto histórico ao qual se produz todo e qualquer conhecimento, analisou a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que existe desde 2002, por efeito da Portaria Ministerial 397, de 9 de outubro de 2002, com a finalidade de identificar as ocupações no mercado de trabalho. Importante ressaltar que essa uniformização das profissões é de ordem administrativa, e não jurídica. Em nenhum dos livros da CBO consultados no qual constam as profissões de todo o país foi encontrada a profissão de tutor à distância ou mesmo de professor/docente à distância.

Já no Instrumento de Avaliação Externa Presencial e à Distância, de outubro de 2017, que valida o credenciamento das IES, especificamente no Eixo 3, indicador 3.1 (p.15), correspondente às políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação para a modalidade EAD, pressupõe não considerar no processo avaliativo **“a existência de programas de monitoria”** como critério de excelência máximo (5). O texto diz o seguinte:

As ações acadêmico-administrativas previstas **estão** relacionadas com a política de ensino para os cursos de graduação **e consideram** a atualização curricular sistemática, a oferta de componentes curriculares na modalidade a distância (quando previsto no PDI), a existência de programas de monitoria em uma ou mais áreas, de nivelamento, transversais a todos os cursos, de mobilidade acadêmica com instituições nacionais ou internacionais, e a promoção de ações inovadoras.

Condição que se repete no indicador 3.9 (p.19), normatização que corresponde à política de atendimento aos discentes para a modalidade EaD. **Nesse indicador segue a orientação para o avaliador de não considerar programas de monitoria como critério de excelência:**

A política de atendimento aos discentes **contempla** programas de acolhimento e permanência do discente, programas de acessibilidade, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados e apoio psicopedagógico, **pressupõe** uma instância que permita o atendimento discente em todos os setores pedagógico-administrativos da instituição **e planeja** outras ações inovadoras.

No Eixo 4.1 (p. 20), política de capacitação docente e formação continuada, não há nenhuma prescrição ou determinação de qualificação dos docentes para EaD ou para aprendizado do domínio das TICs, sendo esta uma tendência emergente e cada vez mais presente nas relações educativas e administrativas do ensino superior, sobretudo privado/mercantil:

A política prevista de capacitação docente e formação continuada **possibilita** a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais, em cursos de desenvolvimento pessoal e a qualificação acadêmica em programas de mestrado e doutorado, **com** práticas regulamentadas.

O indicador 4.3 (p.21) - Política de capacitação e formação continuada para o corpo de tutores presenciais e à distância - que ratifica a Portaria n° 1.134 de 10/10/2016, na qual estabelece diretrizes para a qualificação do tutor presencial e à distância **sem considerá-lo, no entanto, como docente**. Segue o que diz o texto:

A política prevista de capacitação e formação continuada para o corpo de tutores presenciais e a distância **possibilita** a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais, em cursos de desenvolvimento pessoal e profissional e a qualificação acadêmica em graduação e/ou programas de pós-graduação, **com** práticas regulamentadas.

Embora, a Portaria n° 1.134 de 10/10/2016, no seu Art. 2º, parágrafo único, estabeleça que:

[...] a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade à distância implica na **existência de profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico**. (p.1, **grifo nosso**).

Existe certa ambiguidade e contradição no processo de implementação das políticas de gestão, tal como previsto no Instrumento de Avaliação Institucional, **uma vez que desconsidera a necessidade de capacitação do docente para EaD**. Isto dito, torna-se evidente que a fragmentação do processo ensino-aprendizagem, entre docentes e tutores, tende a comprometer a qualidade formativa dos discentes, sobretudo porque o documento desconsidera o programa de monitoria (ofício do tutor) – ver grifo - como essencial para viabilidade da EaD. Nesse sentido, a relação professor-tutor-discente se mostra dissonante com um projeto político-pedagógico que tenha como pretensão a formação crítica de cidadãos (ãs), especialmente quando o exercício da docência é pensado a partir de critérios técnicos e econômicos. Dado que a modalidade EaD é fornecida prioritariamente nas IES privada/mercantil, **e que o curso de pedagogia é o que mais tem alunos (as) inscritos**, fica a dúvida: Como humanizar os futuros docentes e as gerações vindouras se a finalidade do processo educativo deixou de ter como imperativo a emancipação via humanização do ser social?

A flexibilização da EaD para o ensino superior, sobretudo privado/mercantil, impõe inúmeros e importante desafios para se compreender os impactos na constituição da finalidade

social das universidades, dos centros universitários e faculdades, bem como para docência. Alonso (2010), analisando o potencial da EaD enquanto modalidade de ensino, adverte para necessidade de pensar suas particularidades e, com isso, fundamentar projetos políticos-pedagógicos que integrem as finalidades da formação com elementos curriculares, metodológicos e de processos/procedimentos que correspondam aos princípios determinados pelos instrumentos avaliativo, além da necessidade de se qualificar e regulamentar a relação dos agentes envolvidos, a saber, docente, tutor presencial e à distância, no caso da EaD, bem como do número limite de alunos (as) por curso. Princípios imprescindíveis para assegurar que essa expansão venha acompanhada por criterioso diagnóstico do limite e potencial da EaD.

No que diz respeito à ação docente, os documentos enfatizam, ainda, a necessidade de que se admita a ação do professor como central no desenvolvimento da EaD: no entanto, como problematizado anteriormente, os documentos fragmentam o processo educativo ao trazer a figura do tutor como agente de suma importância para viabilidade da EaD, inclusive difundido pelos “Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância” .

Assim, a discussão que se apresenta, nesse caso, consiste em problematizar o significado da função tutorial no processo educativo, sobretudo porque esse profissional é posto como importante agente para a formação dos discentes na EaD, no entanto, não possui a regulamentação necessária para assegurar as condições ideais e imprescindíveis para qualquer profissão:

Se o tutor é quem acompanha o aluno, trabalha cotidianamente com ele, participa dos processos de avaliação das aprendizagens, do curso etc., conforme atribuição descrita há pouco, a pergunta é: **no que essas atribuições são diferentes das docentes?** (ALONSO, 2010, p. 1330, **grifo nosso**).

Assim,

A discussão sobre o papel do docente na EaD, por conseguinte daquele que poderia junto com ele desenvolver atividades de formação, seria essencial para a consolidação da modalidade. **É salutar, portanto, no cenário da EaD, que se efetivem, definitivamente, os novos campos profissionais** que surgem com o seu uso, sem que se confunda a quem cabe o papel de mediar aprendizagem/conhecimento e de tomar decisões pedagógicas afetas ao processo da formação. (ALONSO, 2010, p. 1330, **grifo nosso**).

Dado, entretanto, o fenômeno recente do modelo de expansão da educação superior no Brasil, que consiste na sua acelerada mercantilização e flexibilização²³ mediante adoção da racionalidade empresarial, percebe-se que o *modus operandi* das IES privada/mercantil estabelecem relações alicerçadas na premissa do custo/benefício, elemento que se confirma no proveito que as instituições fazem da ausência de regulamentação da tutoria, como profissão de segunda linha e facilmente substituível.

Em importante pesquisa empírica, Souza (2016) contribui com valioso diagnóstico acerca das condições de trabalho do tutor, com ênfase nas instituições privadas, que nos permite analisar se a ausência de regulamentação da profissão traz impactos para a qualidade da formação em EaD. Embora o autor tenha importantes contribuições para pensarmos a condição do tutor nas IES públicas, para o interesse da presente pesquisa será utilizada apenas a análise dos tutores na relação com as IES privada/mercantil. Assim podemos perceber que:

Os dados obtidos denotam uma preocupação em se contratar tutores minimamente graduados, mas em boa parte das IES é desejável apenas a especialização [...] **boa parte dos tutores tem uma graduação (64% dos respondentes), mas também é expressivo o número de tutores com duas graduações (29%) e mesmo 3 ou mais graduações (7%).** (SOUZA, 2016, 100, grifo nosso).

Ademais,

[...] constata-se que o salário fixo como área administrativa é a principal forma de pagamento dentre os que participaram da pesquisa, ou seja, **em sua maioria, não ganham como docentes ou mesmo auxiliares de docência.** (SOUZA, 2016, 102, grifo nosso).

Uma vez que,

Nas instituições privadas, o valor de um professor tem grande variação de uma IES para outra, **mas é certo que um professor que trabalha 40 horas ganha bem mais que os R\$1.576,00 equivalente ao topo da faixa 1 de salários apresentada.** (SOUZA, 2016, 103, grifo nosso).

Além do mais, é flagrante que os tutores despenham suas atividades fora do ambiente acadêmico, tendo que se responsabilizar pelos equipamentos e tempo necessário, além de estar disponível para dar o suporte adequado aos discentes que, via de regra, podem cursar disciplinas distintas da sua formação acadêmica, ou seja, muitas vezes os tutores administram

²³ Importante atentar para o **Projeto de Lei 2.435**, de 2011. Esta lei pretendia regulamentar o exercício da atividade de Tutoria em Educação à Distância no Brasil. **A legislação não foi aprovada** e, como avanço, podemos destacar apenas o limite de horas determinado de 40 horas semanais, pois a lei guarda ambiguidades e contradições, além de ser extremamente vaga em outros pontos.

cursos para turmas das quais não corresponde a sua habilitação (SOUZA, 2016). “O certo é que existem tutores com número elevados de disciplinas, chegando a um número de até 25 para um tutor” (SOUZA, 2016, p. 108).

Como sintoma negativo da flexibilização e/ou ausência de regulamentação para a profissão de tutoria, Souza (2016) assevera como resultado da pesquisa empírica que:

Também não foi encontrada correlação entre o número de disciplinas, o número de alunos e a carga horária semanal. **Por exemplo, existem tutores com duas disciplinas (duas tutorias) que atuam em 4, 8, 20, 30 e 40 horas semanais, e também tutor com duas disciplinas com 25 a 400 alunos [...]** O aspecto científico a que se pode chegar, para esse ponto, **é que cada IES cria seu próprio mecanismo, obviamente pela falta de uma legislação e mesmo de uma supervisão ou regulação da área para a figura do tutor, especificamente.** (SOUZA, 2016, 109, **grifos nossos**).

Assim, com base no que foi apresentado dos documentos oficiais e, sobretudo da análise bibliográfica de autores engajados com a justiça social, podemos afirmar que as IES privada/mercantil sobrepõem o interesse econômico à finalidade política e social da educação, bem como da prática docente ao ressignificar conceitos e concepções do processo educativo superior ao interesse mercantil, no qual o imperativo da racionalidade-técnica/instrumental-empresarial, proposta como premissa educativa na EaD, tem como premissa subjugar a ilimitada contribuição **ética** da docência para formação dos novos agentes sociais, delimitando um horizonte de intervenção restritivo à instrumentalização do ser social em detrimento da elevação pelo processo educativo emancipador da imanente **vocação ontológica para o ser-mais-do-ser-humano** (FREIRE, 1996).

4.4 Em Defesa da Universalização do Saber: educação como projeto político e social que transcenda os limites “civilizatórios” do capital

Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. (FREIRE, 1996).

Pelo exposto anteriormente é possível afirmar que o neoliberalismo exerce grande influência nas políticas públicas educacionais brasileiras. Assertiva que se confirma na característica de expansão privatista do ensino superior brasileiro cujas mudanças dialogam com exigências e interesses próprios da racionalidade empresarial, sobretudo quando as IES

privadas adotam a EaD como processo de ensino-aprendizagem cuja finalidade consiste em potencializar a reprodução societária das condições de acumulação do capital.

Assim, se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve, entre outras coisas, ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos abrangente movimentação de reconstrução **discursivo-ideológico** da sociedade. Dinâmica que se fez e se faz presente desde os últimos três anos no cenário político e social brasileiro (desde o golpe de 2016 à ascensão da extrema direita com a vitória de Jair Messias Bolsonaro, no pleito de 2018), pois vimos como essa ação manifesta a utilização de uma força **persuasiva** (no governo Temer se defendia que era necessária uma “modernizante reforma trabalhista” para gerar milhares de empregos, fato que não se confirmou, embora persista no governo Bolsonaro a mesma retórica para atacar a seguridade social em proveito de assegurar condições para o pagamento da “dívida pública”, colocando o pânico na sociedade de que se a “reforma da previdência” não passar nas votações o país vai parar economicamente) fundamentada em uma retórica elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais apontando-o como única saída para o ajuste e organização social no qual todos devem contribuir com seu sacrifício, menos é claro o capital, que sem constrangimento adota valores socialistas para socializar apenas o prejuízo produzido por grupos minoritários de especuladores financeiros (GENTILI; SILVA *apud* LUIZ, 2013, p. 33).

Para Silva *apud* Luiz (2013), sob o enfoque da educação, o que está em jogo não é só a tentativa de articular o ensino à lógica do mercado, em outras palavras, a sujeição profissionalizante, mas a luta em torno do significado, do real motivo que as estratégias de **controle** impõem em todos os níveis do meio escolar, sobretudo no ensino superior para assegurar a tendência acumulativa do capital sob novas esferas sociais, além de inviabilizar a emancipação social.

Em face do quadro delineado e analisado na presente pesquisa, Pereira (2015) assevera que as instituições privadas de ensino superior têm lógica e finalidade de funcionamento muito diferente das universidades públicas, embora também sofram com o avanço do neoliberalismo. Há denúncias e indícios gravíssimos sobre a precariedade da formação dos profissionais em muitas dessas instituições privadas, em que decisões ou planos são tomados e adotados com base em “**determinações rentistas**”, e na “**busca pela rentabilidade**” e

condicionados pelo discurso da “**sustentabilidade financeira**” em detrimento de ações e decisões que tenham como fim assegurar sólida formação acadêmica:

Tais lógicas fazem com que os cursos de formação de **professores nessas instituições tenham duração média de três anos** (menor que a duração média das licenciaturas nas universidades públicas ou nas instituições privadas com tradição na oferta de tais cursos – que tem, em média, quatro anos), **que parte da carga horária desses programas seja cumprida por meio de educação à distância – assumida, inclusive, em alguns casos, por empresas terceirizadas! – e que a “flexibilização curricular” seja usada para que tais “universidades-empresas” aumentem ou mantenham suas margens de lucro.** (PEREIRA, 2015, p. 278, grifo nosso).

Dessa forma, podemos afirmar a partir dos elementos analisados anteriormente que a mercantilização do ensino superior em convergência com a emergência da EaD **sobrepõe os interesses financeiros aos pedagógicos**. Motivado pela finalidade rentista as IES privada mercantil tendem a explorar a fragilidade da regulamentação, sobretudo no modelo EaD, para garantir maior rentabilidade financeira. Dessa forma, podemos afirmar fundamentado no que foi exposto anteriormente que as condições de exercício da docência carecem de critérios qualitativos para assegurar um processo de ensino-aprendizagem que tenha como fim a emancipação social:

Em 13 de setembro de 2008, no caderno Cotidiano da *Folha de S. Paulo*, uma notícia chamava a atenção, dias após a divulgação do *ranking* das IES do país, que decorria da aplicação do recém-criado Índice Geral de Cursos das IES (IGC): **universidades reprovadas não estariam sendo fiscalizadas desde 1995**; o MEC não teria cumprido a lei que determina o credenciamento mediante análise periódica de indicadores como qualidade do corpo docente e projeto pedagógico das instituições (TAKAHASHI *apud* SGUISSARDI, 2008, p. 1007, grifo nosso).

Ademais,

Segundo a reportagem, universidades reprovadas pelo MEC estariam há pelo menos 13 anos sem fiscalização. Uma das “escolas” não teria passado por análise desde 1975. **De acordo com a LDBEN, de 1996, todas as IES devem passar periodicamente por análise de seus indicadores de qualidade – o que se pode considerar parte do processo de regulação e controle.** (SGUISSARDI, 2008, p. 1007, grifo nosso).

A **flexibilização** da expansão da EaD e do ensino superior privado/mercantil brasileiro proposto nos recentes Instrumentos de Avaliação do Ensino Superior, nos Referenciais de Qualidade, bem como nas Portarias e Decretos (em especial o Decreto n.º 9.325, de 15 de dezembro de 2017) submetidos à análise na presente pesquisa têm como consequência a instauração de um processo de ensino-aprendizagem convergente com os interesses e

contradições do **Capital**. Dessa forma, destacamos que retirar o caráter ético, político e social do processo de ensino-aprendizagem pressupõe desconsiderar o poder transformador da atividade **docente**, sobretudo porque na EaD a **mediação** entre docente e discente está estruturada analogamente à lógica de funcionamento da reprodução sócio-metabólica de uma empresa privada cujo fim consiste na acumulação de capital, pois como vimos anteriormente a hierarquização e fragmentação dos agentes responsáveis (**Docentes, Tutores, técnicos e discentes**) pela construção do processo educativo implica a instrumentalização do saber e inviabiliza o desenvolvimento da dimensão humana e relacional imanente ao processo de ensino-aprendizagem que, entre outras coisas, se torna imprescindível para construção de uma sociedade fraterna. Nesse processo, o exercício ético da docência possui importância central no compromisso com a justiça social.

Essa contradição aparece sobre a insígnia ideológica de evolução e modernidade. Fenômeno representado no modelo de autoaprendizagem fortemente presente na EaD cuja finalidade político-pedagógica é centrada na “valorização” dos interesses e expectativas **individuais** e na **autoaprendizagem** – reduzindo o professor à **condição de apêndice** do processo educativo e, como tal facilmente substituível. Esse processo inaugura uma relação de trabalho já denunciada por Antunes (2017) que consiste na uberização/flexibilização e precarização do trabalho, uma vez que estabelece uma concepção de ensino técnico/cognitivista (cuja finalidade encontra-se na satisfação do mercado) ao reduzir o processo educativo à transmissão de conteúdo em detrimento de uma formação **técnica, ética, política e social**, condição essencial para qualificar o indivíduo como sujeito socialmente responsável pela construção histórica da sociedade.

Concordante com a posição ética, política e social proposta por Freire (1996) advogamos que:

O meu ponto de vista é o dos "**condenados da Terra**", o dos excluídos [...] Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva **obediente aos interesses do lucro** [...] Falo, pelo contrário, da **ética universal do ser humano**. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou **A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal**. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de

que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. (FREIRE, 1997, p. 7-8, **grifos nossos**).

Como se observou anteriormente, sobretudo a partir do resultado das análises dos decretos que regulamentaram a EaD no Brasil, a profissão de tutor não possui regulamentação, embora nos próprios documentos oficiais exista certa **indefinição** sobre o entendimento e o protagonismo do tutor, sobretudo porque é possível encontrar definições que identificam a tutoria como atividade **docente**, bem como de **mediador**, e em alguns momentos esse “profissional” é descrito como o **principal responsável** por acompanhar o processo de aprendizagem na modalidade EaD. Assim, a falta de regulamentação possibilita que as IES privadas **sobrecarreguem** o tutor com até 400 alunos dos mais variados cursos, muitas vezes incompatíveis com a sua formação e especialização. Condição que se fundamenta em uma concepção de ensino instrumental, pautado na transmissão de conteúdo que deverá ser memorizado pelo aluno (a) para que se obtenha o **êxito individual** na aplicação em testes e provas, lógica que se estende para outras relações sociais, na qual o Estado como regulador da **sociedade de mercado** delega ao indivíduo a responsabilidade do êxito e/ou fracasso social que, no caso da educação superior brasileira, pode ser medido em testes de desempenho via avaliação externa.

Nesse contexto, a emergência do tutor e a precarização e fragmentação da atividade docente poder ser entendida e representada como sintoma dos efeitos do **avanço neoliberal** sobre a educação superior brasileira, que se vale do clássico receituário para assegurar a acumulação de capital sob novas condições estruturais e relacionais, pois maior flexibilidade/fragilidade nas relações de trabalho, bem como alienar os protagonistas do processo educativo docente/discente a partir da mercantilização de direitos sociais e da lógica de reprodução do capital refletem a implementação de estratégias de dominação (do capital financeiro) sobre novos territórios sociais. Nesse contexto, a racionalidade técnico-empresarial impõe novos paradigmas para a organização universitária, dentre eles, a promoção de um “**saber apolítico**”, isto é, alinhado com os interesses dominantes e esvaziado da dimensão humana, a saber, ética, política, social e relacional, no qual o indivíduo coloca-se como parte de uma engrenagem sem se identificar como livre e por isso se torna incapaz de assumir a liberdade de intervir pessoal e coletivamente como agente histórico.

Em face do que foi exposto até aqui, cabe reconhecer que a tendência privatista do ensino superior brasileiro e a emergência da EaD sob os interesses do **mercado** reproduz as

contradições dos antagonismos sociais também nas IES públicas - tendo como exemplos iniciativas do governo federal como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e estadual com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) - em detrimento de um modelo de universidade que preserve o ensino-pesquisa-extensão como valor imprescindível à autonomia docente e à sólida formação acadêmica cuja síntese seja o bem comum. Esse processo estrutura uma lógica de funcionamento da universidade, já denunciada por Chauí (2002), dentre outros, como “operacional” cuja contradição consiste em diminuir a autonomia docente na atuação ética, política e social do processo de ensino-aprendizagem:

Na configuração da prática pedagógica, é possível explicitar as dimensões da competência dos professores – **técnica, estética, política e ética**. E tornam-se mais claras as exigências para um trabalho docente de **boa qualidade**: além de um domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo, **um conhecimento de si mesmo e dos alunos**, da sociedade de que fazem parte, das características dos processos de ensinar e aprender, da responsabilidade e do compromisso necessário com a **construção da cidadania e do bem comum** (RIOS *apud* RIOS, 2009, p. 18, **grifos nossos**).

Além do mais, segundo Freire (1996), o processo ensino-aprendizagem demanda a construção de relações democráticas e dialógicas, sendo portanto dialética, no qual o professor ao formar se forma e reforma, e quem é formado (discente) forma-se e forma ao ser formado, uma vez que ambos possuem a vocação ontológica de-ser-mais:

É neste sentido que **ensinar não é transferir conhecimentos**, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. **Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro**. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém [...]. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens **perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar**. (FREIRE, 1996, p. 12, **grifos nossos**).

Podemos afirmar que o processo de mercantilização e reprodução mecanicamente padronizada do curso/conteúdo na EaD, bem como o processo de ensino-aprendizagem, no qual docente, tutor e discente encontram-se em espaço/tempo distinto, encontra sérios desafios à concretização de sua dimensão **democrática**, uma vez que a relação nessa modalidade está articulada em convergência com a racionalidade-técnica-empresarial que se apresenta sob o viés ideológico da neutralidade, alienando-os da liberdade, por isso da tomada

de decisão **ética** de intervir no percurso do processo de ensino-aprendizagem, aspecto imprescindível no processo educativo que tenha no seu horizonte a emancipação social.

Dessa forma, cabe atentar que a reprodução mercantil da EaD - por seguir uma dinâmica similar à produção/reprodução industrial de bens e serviços – compromete aquilo que Freire (1996) descreveu como essencial ao processo ensino-aprendizagem, pois enquanto **educador** o docente deve buscar a autenticidade necessária à prática de ensinar-aprender cuja experiência é **total**, por isso diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e, sobretudo ética, em que a boniteza da prática educativa encontre-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade e comprometimento na busca da verdade, ainda que histórica e conjunturalmente temporária.

A problematização aqui apresentada propõe-se a contribuir como mais um passo para um maior conhecimento sobre o real significado e interesse da característica privatista da expansão do ensino superior via EaD, dada a ausência de consenso sobre potencialidades e limites da modalidade no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, consideramos que a pesquisa sobre a tendência de expansão privatista via EaD do ensino superior é de fundamental importância, sobretudo quando se percebe a massificação e o perfil rentista das IES privada/mercantil, assim torna-se imperativo ético avaliarmos de forma consistente as características de expansão da educação superior na modalidade EaD no Brasil, questionando as suas implicações políticas e sociais para razão de Ser da universidade brasileira.

À Guisa de Comparação

Pensar o ensino superior implica reconhecer a tradição, o contexto global e social que condiciona a finalidade de ser da universidade, mas, sobretudo das possibilidades que se abrem pela ação dos sujeitos que estão envolvidos na constituição de uma das mais antigas instituições da cultura Ocidental e Oriental. Como bem observaram Pimenta e Anastasiou (2008), ao discutir sobre as finalidades da universidade, é preciso situá-la, analisá-la e criticá-la como instituição social que tem compromissos históricos e socialmente definidos. Ademais, é possível dizer, sobretudo pelo exposto anteriormente e em concordância com as

autoras, que as alterações que as instituições universitárias, sobretudo privada/mercantil vêm passando - **muito em decorrência do avanço neoliberal** - no decorrer das últimas três décadas põem em discussão esses compromissos (que permeiam as dimensões ética, estética, epistemológica, política e social da produção do saber) e a sua relação com a sociedade em que está inserida.

Como bem observou Sguissardi e Bianchetti (2017), embora fosse extremamente profícuo resgatar a longa tradição e o complexo debate que permeou por séculos qual seria a finalidade da Universidade enquanto instituição social, discussões que influenciaram sua razão de “Ser”, muito em decorrência e consequência das relações de poder estabelecidas em diferentes tempos históricos, e por agentes sociais que por séculos a tutelaram, desrespeitando-a em sua proclamada autonomia. Importante dizer, ainda que existam momentos de sua história em que a autonomia foi invocada para afirmar o seu protagonismo na produção de um conhecimento socialmente válido para “guiar” o destino do Estado-nação, cabe ressaltar os limites da presente pesquisa, assim invocaremos o conceito de Universidade defendido por intelectuais comprometidos com o progresso cultural e material da classe historicamente oprimida.

Em face da atual instrumentalização do ser social, provocado pela mercantilização e commoditycidade do ensino superior, sobretudo na modalidade EaD, sacrificada no altar do mercado (SGUISSARDI, 2017), torna-se imperativo firmar uma posição crítica acerca da finalidade política e social da universidade, bem como dos seus protagonistas, dentre eles, o **docente**, principal responsável pela transmissão, produção e democratização do conhecimento produzido socialmente.

Assim, podemos afirmar, em concordância com Pimenta e Anastasiou (2008), Rios (2009), Sguissardi (2017), Silva Júnior (2017), Saviani (2012), dentre outros, que a universidade é um **espaço institucionalmente reconhecido de educação**, onde se articulam **ensino, pesquisa e extensão**, com o distinto propósito de formar profissionais e, sobretudo, cidadãos (ãs) críticos e criativos, capazes e responsáveis de construir, com o seu trabalho, uma sociedade democrática e solidária.

Em decorrência dessas finalidades um princípio fundamental, dentre outros, à concretização dos objetivos se impõe: a saber, a **valorização da docência** no ensino superior. Esta compreensão, como bem observaram Pimenta e Anastasiou (2008), determina a

concepção que fundamenta nosso modo de compreender a docência e a função da universidade e das IES enquanto espaço de produção coletiva do saber: assim, as finalidades políticas e sociais de ensinar é o que acreditamos ser a síntese do processo educativo no ensino superior, uma vez que cabe ao docente a:

[...] produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta. Estes, por sua vez são produzidos e identificados também nas análises do próprio processo de ensinar e na experimentação e análise dos projetos de extensão, mediante relações estabelecidas entre os sujeitos e objetos de conhecimento. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 3).

Dessa forma, poderíamos afirmar que a universidade possui uma relação paradoxal, de antagonismo e complementaridade, de conservação e superação para com a sociedade, pois segundo Morin *apud* Pimenta e Anastasiou (2008) a universidade preserva, memoriza, integra e sistematiza uma complexa herança cultural, necessária para sua revitalização, sobretudo porque a universidade garante – ou deveria garantir - à prática docente a **autonomia** necessária para reexaminar, atualizar e transmitir ao mesmo tempo em que, produz **novos saberes, ideias, valores** que, futuramente, farão parte dessa mesma herança cultural e servirá de bússola às novas gerações.

Por isso,

[...] a universidade é conservadora, regeneradora e geradora. (Tem, pois) uma função que vai do passado ao futuro por intermédio do presente (da crítica do presente), **em direção à humanização, uma vez que o sentido da educação é a humanização**, isto é, possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente **construída e compromissados com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou**. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 3, **grifo nosso**).

Ademais, devemos:

[...] **levar em conta que a sociedade capitalista é uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos**. Portanto, o **papel** do pedagogo e **docente** - acréscimo nosso - será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, isto é, dos proprietários dos meios de produção. **E será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. Não se pode ser neutro. A neutralidade é impossível**. (SAVIANI, 2012, p. 2, **grifos nossos**).

A partir do exposto acima, podemos afirmar que a universidade enquanto instituição social tem – ou deveria ter - a finalidade política de contribuir com o processo de humanização de todos os cidadãos (ãs), além de ajudar pelo **esclarecimento** a difundir a **justiça social**. Para isso, é preciso afirmar explicitamente no processo educativo que a educação é um **ato político**; embora não esteja separada das características elementares da sociedade na qual está inserida, é capaz de “partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade.” (SAVIANI, 2012, p. 3) com vistas à superação das contradições que oprimem e marginalizam grande parte da população.

Nesse sentido, emerge importante problemática a ser debatida, levando em consideração a condição exposta anteriormente, a saber, o *modus operandi* das IES privada/mercantil e a **precarização do trabalho docente**, sobretudo na modalidade EaD na qual o tutor (personagem que reflete a uberização/precarização da atividade docente) assume a condição de “professor” (mesmo sem o reconhecimento legal e, as condições adequadas de trabalho) para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem cuja finalidade consiste apenas em transmitir conhecimento cujo efeito social consiste em contornar acidentes e contradições da estrutura capitalista, impedindo que as contradições estruturais venham à tona, preservando o *status quo* (SAVIANI, 2012). Isto dito torna-se de suma importância explorar e nutrir o debate acerca dos potenciais emancipatórios, bem como dos seus **limites e contradições** do ensino à distância, visto que essa parece ser uma tendência irreversível para o ensino superior brasileiro, dado o processo em marcha de desmonte da universidade pública e do avanço do capital financeiro a novas esferas sociais.

Entendendo o processo educativo como ato político, e a docência como processo capaz de preservar, refletir e construir novos saberes, além de formar discentes capazes de participarem ativamente na construção social, emerge a necessidade ética, política e social de assegurar para as funções universitárias um espaço de:

[...] **criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura**; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 3, **grifo nosso**).

Reconhecendo que o trabalho ocupa importante centralidade na inclusão, exercício, participação e inclusão cidadã na sociedade, é preciso ressaltar, segundo Severino *apud*

Pimenta e Anastasiou (2008), que a **educação**, ao consolidar e emancipar a condição humana, contribui para sua integração consciente (não alienada) ao universo do trabalho, bem como da sociabilidade e da cultura, sobretudo porque é atravessada por uma intencionalidade teórica, **sendo prática simultaneamente técnica, ética e política**. Assim, a técnica se afirma socialmente:

[...] quando o conhecimento é saber competente para um fazer eficiente (com vista à justiça social – acréscimo nosso), contextualizado e científico, sendo a qualificação técnica do aprendiz processo que se concretiza na **formação profissional universitária, indo além do mero treinamento** ou reciclagem e **superando** a busca de simples eficácia técnica e a submissão à **lógica opressiva do mercado de trabalho**. Política, pois tem que ver com as relações de poder que premeiam a sociedade, advindo daí a **importância** dos processos educacionais que possibilitam a construção da **cidadania** com os estudantes, **superando** o treinamento para a **submissão**, para **subserviência** e para diferentes formas de **dominação**. E ética, pois a **clareza** na opção de conceitos e valores tornam-se em referências básicas para **intencionalidade do agir humano** [...] (SEVERINO *apud* PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 4, **grifos nossos**).

Portanto, cabe questionar se a universidade e, sobretudo a faculdade privada/mercantil vem preservando os princípios originários que, nas palavras de Rios (2009), correspondem no rompimento com a fragmentação do pensar (certamente presente na EaD), e em direção à autonomia da produção do saber (evidentemente ausente na EaD), ou seja, se não tem deixado de lado o que é fundamental na sua função e razão de “Ser” que, segundo Belloni *apud* Rios (2009):

[...] é apenas uma: **gerar saber**. Um saber comprometido com a **verdade**, porque ela é à base de construção do conhecimento. Um saber comprometido com a **justiça** porque ela é à base das relações entre os humanos. Um saber comprometido com a **beleza** porque ela possibilita a expressão da emoção e do prazer, sem o que a racionalidade reduz o homem a apenas uma de suas possibilidades. Um saber comprometido com a **igualdade** porque ela é a base da estrutura social e inerente à condição humana. (BELLONI *apud* RIOS, 2008, p. 13, **grifos nossos**).

Assim, revitalizar o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior público ou privado/mercantil implica reconhecer a necessidade de se construir na universidade certo *ethos* de responsabilidade ética política e social que transcenda as vicissitudes e exigências opressoras do capital, tendo na valorização do exercício **docente** um dos seus alicerces primordiais, uma vez que o **poder** de construir conhecimento, de transformar a realidade, de socializar a cultura e partilhar a pluralidade de valores presentes na teia de interação social, está indiscutivelmente associado à relação de ensino-aprendizagem, onde docente e discente

tornam-se humanos no fazer ensinar-aprender, pois educar é crer na perfectibilidade humana (SAVATER *apud* RIOS). Por isso, é preciso superar concepções que por desconhecerem o potencial do exercício docente e/ou por deliberadamente instrumentalizá-lo ao interesse daqueles que desejam perpetuar a dominação do homem pelo homem, advogam que o exercício docente consiste em transmitir conhecimentos, passar determinados conteúdos que devem ser armazenados acriticamente pelos alunos (as) (RIOS, 2008). Nesse contexto desconsidera-se que todo ser humano pode e deve ser construtor consciente da sua história, bem como da sociedade.

Assim,

Quando deixo de tratar o outro como alter, aquele que me constitui, estou considerando-o como alienus, alheio, o que não tem a ver comigo. **Instala-se, então, a alienação no social.** Penso que, ao lado da alienação do trabalho, a alienação econômica, de que falava Marx, de uma maneira tão assertiva, **há uma alienação de caráter ético**, que significa o não reconhecimento do outro, a desconsideração da diferença e, portanto, a impossibilidade de se instalar o **diálogo, a solidariedade, a justiça.** (RIOS, 2008, p. 18, **grifos nossos**).

Percebe-se também a importância da dimensão **afetiva** como pressuposto imanente a um processo de ensino-aprendizado que tenha no seu horizonte a emancipação humana, no entanto, ao separar os principais agentes do processo educativo em espaço/tempo distinto, a EaD fragmenta (professor, tutor e discente), alienando-os da possibilidade de construir e construir-se ao fazer do conhecimento uma “ponte” para superação da desesperança. Santos *apud* Rios (2008, p. 21) já afirmará: “Numa sociedade desencantada, o re-encantamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro”.

Segundo Silva Júnior (2003) a educação é uma esfera social de formação das **potencialidades** humanas e, como tal, realiza-se no âmbito das relações sociais, pondo-as em movimento, concretizando-as por meio da prática humana na especificidade da esfera educacional. Essa esfera inegavelmente possui sua dimensão política e, por isso, constitui-se como campo de disputa ideológica e de poder, embora precisemos reconhecer que essa luta também transcende a esfera de controle estatal. A análise feita na presente pesquisa mostrou que a tendência de expansão privatista parece confirmar uma pseudo-democratização do ensino superior, sobretudo quando pensamos na qualidade do ensino EaD que, dentre outras coisas, está articulada à submissão política do Brasil às exigências do capital-financeiro-transnacional.

Como bem observou Rios (2008), para superar o atual estágio de mercantilização do ensino superior é preciso explorar as potencialidades que o contexto universitário guarda, bem como explorar as ações concretas já desenvolvidas, estimular o saber **crítico** e criar novos **espaços públicos** para o desenvolvimento do conhecimento nos quais professores (as) e alunos (as) possam ampliar as possibilidades de concretização das **utopias**. Torna-se imperativo limitar o **poder de ação do capital**, uma vez que o exercício e a produção do saber não podem ficar restritos aos interesses da instrumentalização do ser social via ação educativa cuja finalidade consiste em perpetuar a alienação e a opressão social.

Como síntese e para melhor compreensão do **modelo** de expansão da educação superior e da universidade no Brasil estar sendo caracterizado, em larga medida, pela predominância hegemônica dos interesses privado/mercantil ou pelo mercado/oligopólio educacional, assim como Sguissardi (2008), recorreremos a um dos mais renomados e respeitados mestres da teoria e da longa história da universidade: “Anísio Teixeira. Mestre Anísio, um dos que melhor concebeu, no Brasil, as funções da educação superior e da universidade no país.” (SGUISSARDI, 2008, p. 1009)

Em meio a um oceano de possibilidades, debates, teorias e crenças que permearam a história da universidade, para advogar seu conceito e convicção sobre a função política e social dessa instituição milenar, o mestre Anísio já afirmará no seu discurso inaugural²⁴ que:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. **Não se trata somente de difundir conhecimentos**. O livro também os difunde. **Não se trata, somente, de conservar a experiência humana**. O livro também a conserva. **Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes**. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades.

Trata-se de **manter uma atmosfera de saber** para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de **conservar o saber vivo** e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de **formular intelectualmente** a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne **consciente e progressiva**. (TEIXEIRA *apud* SGUISSARDI, 2008, p 1009, **grifos nossos**).

Ademais,

²⁴Dentre suas dezenas de livros e centenas de artigos, que, de forma direta ou indireta, tratam da questão universitária, destaque-se [...] seu discurso, como reitor da recém-fundada, e de fugaz existência, Universidade do Distrito Federal, em 31 de julho de 1935, na solenidade de inauguração dos seus cursos. (SGUISSARDI, 2008, p. 1009)

Sem a universidade, com tais funções, já proclamara Anísio no seu discurso inaugural de 1934, “não chega a existir um povo”. O povo, a nação que não a tem não pode ter “existência autônoma, vivendo, tão somente, como um reflexo dos demais” (SGUISSARDI, 2008, p 1009).

A partir do cenário delimitado, podemos afirmar que a universidade, enquanto instituição privada/mercantil, sobretudo via EaD, incorpora valores e práticas empresariais, atrelando o ensino aos interesses do mercado e principalmente à maximização amoral dos lucros para o interesse dos seus mantenedores, promovendo com isso, a partir da negação das funções advogada por Anísio Teixeira, uma formação **clientelista, aligeirada e fragmentada** cujo caráter técnico/profissional reifica a atuação dos sujeitos e do povo, contribuindo com a perpetuação alienada da exploração do capital. É possível constatar, a partir da análise tecida até o momento, que a universidade encontra-se asfixiada por interesses que impedem o seu desenvolvimento, deformando-a de sua identidade e finalidade que consiste, principalmente, em formar estudantes e professores – sujeitos sociais – críticos e pesquisadores autônomos, capazes de tomar as tintas da história para intervir na sociedade, superar as contradições e a opressão que ainda persiste em aprisionar a infinita potencialidade que habita o espírito humano, para com isso continuarmos persistindo na construção de um mundo, onde a emancipação social de todos os integrantes da sociedade seja tomada como condição e/ou direito inalienável para o convívio em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão de uma pesquisa é um processo que impõe desafios, análises, críticas, autocríticas acerca dos limites e avanços da compreensão das hipóteses levantadas em paralelo com o objeto investigado, cujo referencial é a própria realidade que se almeja transformar com vista a materializar a justiça social. Ao estabelecer um campo de investigação o pesquisador deve reconhecer pela complexidade da realidade que no processo de se fazer saber é mais do que natural que se abram novos debates, uma vez que a dinâmica das relações de poder imanente a todo tecido societário coloca em marcha a própria realidade, colocando novos desafios e estabelecendo novas contradições que devem ser submetidas à investigação, sob o risco de se criar representações e/ou ideologias esvaziadas da capacidade de transformação da realidade que até então se apresentava alienada à compreensão e ao poder dos agentes históricos.

A expansão privatista do ensino superior via EaD abre importante debate, envolvendo não apenas os personagens responsáveis pela preservação e reconstrução dessa que é uma das principais criações do espírito humano, mas, sobretudo a sociedade. Sendo uma instituição milenarmente presente em diversos momentos da história da civilização e, tendo transcendido os limites da existência humana, podemos afirmar que a Universidade na sua razão de “Ser” deve preservar uma relação universal com todas as culturas e povos. Em face da hegemônica expansão da educação superior, com predomínio crescente e quase que incontestável dos interesses privado/mercantis, que desafios se põem para regulação e formação universitária, tendo em vista a atual criminalização da Política e a consequente redução das ações do Estado? Como preservar a necessária autonomia docente quando esta se encontra fragilizada e asfixiada pelos interesses do Capital? Diante da expansão da EaD, quais são os impactos para formação docente e discente, bem como para a identidade da Universidade, uma vez que o estatuto ontológico da produção de conhecimento capaz de transformar os sujeitos e a realidade são abandonados para um processo de ensino cuja finalidade consiste em acumular informações para se adaptar a um metabolismo societário cada vez mais excludente?

Os atentados recentes à universidade, contudo, traduzidos na sua mercadorização/mercantilização ou *commoditycidade*, põem-se, certamente, como mais deletérios em relação ao ideal de universidade que se acalentou

desde suas origens e que os diversos modelos, que pontilham a história, procuraram concretizar, do que atentados anteriores, como já sinalizados. (SGUISSARDI, 2017, p. 108).

A educação à distância é advogada por muitos (principal pelos interessados na mercantilização da educação superior) como uma das grandes possibilidades de democratização do ensino superior, sobretudo porque se entende que a flexibilização do tempo e espaço guarda certa evolução em relação ao ensino presencial. Contudo, foi possível observar na presente pesquisa que o aparato legal que regulamente os cursos EaD oferecidos por IES privada/mercantis contribui para a reprodução da contradição do mundo do trabalho e, como consequência, tende a inviabilizar a concretização de uma relação de ensino-aprendizagem na qual os alicerces sejam a **democratização do saber crítico reflexivo, a ética no pensar e a humanização no pensar-saber-fazer** que consiste em construir uma nova realidade social na qual a justiça social seja o farol do ensino-pesquisa-extensão, finalidade imanente à histórica responsabilidade da universidade enquanto conservadora, produtora e difusora universal do conhecimento.

Ainda, do ponto de vista didático-pedagógico, a educação à distância reconfigura completamente a formação e a atuação política imanente ao exercício docente, visto que descentraliza a importância do professor e fragmenta o processo de ensino-aprendizagem ao criar um novo sujeito: o “tutor”, personagem símbolo do processo de uberização cujo agressivo avanço neoliberal via TICs sobre a educação superior reduz o exercício docente a transmissor de um conhecimento estático no qual a autoaprendizagem centraliza o saber no desenvolvimento individual do aluno (a). Outro ponto fundamental a ser destacado diz respeito à **nula** vivência acadêmica do aluno (a), uma vez que o espaço, a vivência e as interações sociais (assembleias estudantis, colóquios, eventos, exposições, intervenções artísticas, etc.) contribuem enormemente para o amadurecimento político, intelectual, bem como para a formação cidadã. Nesse sentido, a formação na modalidade EaD restringe-se ao ensino “tutorial” de caráter técnico-profissionalizante, não abarcando as dimensões fundamentais para formação universitária da pesquisa e extensão.

O ataque neoliberal sobre a educação superior/universidade mostra-se evidente, sobretudo quando constatamos mudanças nos princípios orientadores da finalidade política e social da universidade e, explícito, como é o caso de todos elementos que se materializam em torno da educação como mercadoria comercializável. Nesse contexto, ressignifica o aluno (a) como cliente/comprador, o professor como tutor/orientador precarizado. A universidade

“operacional” condizente com sua razão de “Ser” fornecerá uma formação mínima ou dispensável quando se entra no circuito da estática transmissão de informações em detrimento de assegurar sólida formação para a vida, cuja finalidade política e social esteja balizada na construção e socialização de saberes. Em suma, reduz-se a educação superior/universidade a um *lócus* de compra e venda de conhecimento reificado na forma de “produtos” que, pragmática e utilitariamente, devem garantir retornos imediatos, de valorização do capital, ao serem (re) negociados no mercado em detrimento do bem comum (SGUISSARDI, 2017).

Ademais,

Outras questões põem-se para situações mais sutis, porém não menos atentatórias, **como é o caso do recuo do público e da terceirização de responsabilidades que seriam do Estado em favor de empresas educacionais**, bonificadas com incentivos diretos e indiretos que garantem o funcionamento **de commoditycidade que transformam a educação de fim em meio para multiplicar outros meios**, especialmente os financeiros. (SGUISSARDI, 2017, p. 109, **grifos nossos**).

Nestas considerações finais, pretende-se articular uma amarração entre a relação do que foi pesquisado, a hipótese levantada e o objetivo proposto. Nesse sentido, não há como deixar de ressaltar que a tendência privatista do ensino superior, sobretudo via EaD, guarda sensíveis contradições ao reconfigurar a função da universidade como “espaço” de comercialização de um ensino de caráter técnico- profissionalizante atrelado aos interesses do mercado. Percebeu-se a partir da pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo do arcabouço jurídico (que regulamentou a EaD no Brasil) um processo de flexibilização cujo os efeitos negativos visivelmente comprometem a qualidade do exercício docente, a formação integral dos discentes, bem como a relação ensino-pesquisa-extensão para com a sociedade.

A precarização do exercício docente, a perda de autonomia no processo de ensino-aprendizagem e a instrumentalização do “Ser” social via ensino tecnicista representam a hegemonia da perspectiva pragmática e utilitária nas IES privada/mercantis, cuja tendência privatista via EaD vem ressignificando os fundamentos da educação superior a que se fez alusão na hipótese da presente pesquisa e, posteriormente, confirmado pelas reflexões e análises desenvolvidas. As manifestações de 14/05/19 e 30 /05/19 são uma resposta da sociedade para a decisão do atual governo de impor um “contingenciamento” de 30% das verbas destinadas para educação brasileira: no entanto, cabe ressaltar a coerência do desmonte da educação enquanto direito para a decisão política de valorizar o avanço privatista de um

modelo de universidade claramente articulado com os interesses do capital financeiro. Política que corrobora e reforça a tendência de expansão do ensino superior brasileiro.

Nesse contexto de diminuição da ação do Estado, mesmo do que diz respeito a sua função reguladora, cabe tecer uma série de questionamentos, uma vez que a tendência de expansão do ensino superior via EaD parece ser irreversível, e impacto sobre a universidade e a sua função social precisam ser melhor compreendido. Essa confirmação implica reconhecer a necessidade de se levantar novas questões, reflexões e críticas, tais como:

- Como desenvolver políticas públicas de avaliação, credenciamento e regulação das universidades, sobretudo privada com fins lucrativos que levem em conta a especificidade de novos modelos educativos, especialmente as possibilidades da EaD, bem como novos grupos sociais que representam a primeira geração de seus familiares a entrar na universidade, para assegurar a qualidade do exercício dos profissionais e de um processo educativo de boa qualidade?
- É impossível falar de qualidade de formação em um contexto como esse, pois todo o processo de ensino-aprendizagem que existe na EaD já está pronto em forma de um serviço que será vendido para clientes/consumidores sem a possibilidade da intervenção democrática dos personagens envolvidos no processo educativo?
- Mesmo que o tutor venha a receber o mesmo prestígio e direito que o professor, isso é o suficiente para romper com a fragmentação de um processo de ensino tecnicamente padronizado?

Como bem observou Sguissardi (2017) acerca do futuro da universidade, não havendo um redirecionamento político dos rumos da Educação Superior, torna-se imperativo questionar: o que restará da **educação na educação em geral e de superior na educação superior**, sobretudo quando esta se encontra articulada aos interesses privados em detrimento da democratização da cultura e da humanização dos agentes envolvidos no processo educativo?

Portanto, o que está em risco nesse processo de mercantilização da educação brasileira, especialmente do ensino superior, é a própria finalidade de “Ser” da universidade enquanto instituição socialmente responsável por conservar, questionar e produzir saberes socialmente válidos para preservação da **soberania nacional**, sobretudo porque no Estado-

democrático-de-direito o poder emana do **povo**, e como tal é preciso assegurar uma formação integral e cidadã que transcenda a reificação capitalista, pois além de trabalhador/consumidor o povo/sociedade é um importante agente político e como tal deve participar e contribuir politicamente com a construção de uma sociedade materialmente justa, igualitária e fraterna.

Referências Bibliográficas

ACRITICA. Brasil tem menos alunos de ensino superior que “rivais” da América do Sul. *Acritica. Revista online*. 28 de maio, 2018 às 17h41. Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/brasil-tem-menos-alunos-de-ensino-superior-que-rivais-da-america-do-sul>. Acesso em: 09 março, 2019.

ALONSO, K. M. **A expansão do ensino superior no Brasil no Brasil e a EaD: Dinâmica e Lugares**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.- dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 maio, 2019.

ANASTASIOU, Léa G. C. e PIMENTA, Selma G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, vol. I, 2002.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018. Disponível em: [https:// www.boitempoeditorial.com.br](https://www.boitempoeditorial.com.br). Acesso em: 24 fev. 2019.

____. ABED – Associação Brasileira de Educação à Distância. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Censo 2017**. 1ª ed. Curitiba: Editora Intersaberes, 2017.

____. ABED – Associação Brasileira de Educação à Distância. **Decreto Nº 9.235, de 15 de Dezembro de 2017**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012017121800009.

BAUMAN, Z.; DONKIS, L. **Cegueira Moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**; tradução Carlos Alberto Medeiros. – 1ª ed.- Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BIANCHETTI, L. e SGUISSARDI, V. **Da Universidade à Commoditycidade - Ou de como e Quando, se a Educação / Formação é Sacrificada no Altar do Mercado, o Futuro da Universidade se Situará em Algum Lugar do Passado**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BELLETATI, V. C. F. **Indicadores para reflexões sobre docência na universidade**. Revista Eletrônica Pesquiseduca – p.260- 273 - v. 03, n. 06 - jul. – dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/index>. Acesso em: 24 fev., 2019.

CARNEIRO, V. L. Q. **Televisão, vídeo e interatividade em Educação à Distância: Aproximação com o Receptor-Aprendiz**. In: Fiorentino, L. Maria; Moraes, Fiorentino, A. Raquel (orgs.). *Linguagens e interatividade na educação à distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Cap. 3, p. 75.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Decreto No. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20 de dezembro de 2005.

DEMO, P. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): Do Provão ao Sinaes**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

FERNANDES, F. **A Integração do negro na sociedade de classes**. 1º volume. São Paulo: Globo, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. B. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREITAS, C. F. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HERMIDA, J. F.; Bonfim, C. R. S. **A Educação à Distância: História, Concepções e Perspectivas**. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. especial, p.166–181, ago. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr>. Acesso em: 22 abril, 2019.

_____. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de->

[noticias/releases/20166-pib-avanca-1-0-em-2017-e-fecha-ano-em-r-6-6-trilhoes](#). Acesso em: 22 de abril, 2019.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC. **Instrumento de Avaliação de Cursos – Presencial e a Distância, 2017**. Brasília-DF outubro/2017. Disponível em http://portal.inep.gov.br/artigo-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-aprimora-instrumentos-de-avaliacao-de-cursos-e-instituicoes-de-educacao-superior/21/06. Acesso em: 07 de abril, 2019.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa – Presencial e a Distância**. Brasília-DF outubro/2017. Disponível em; http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf. Acesso: em 07 de abril, 2019.

_____. KRONTON. Educacional S.A. Disponível em: www.kroton.com.br. Acesso em: 20 de março, 2019.

LUIZ, L. H. de Tarso. **Os impactos do neoliberalismo no ensino superior privado no Brasil**. Luciano Henrique de Tarso Luiz. 2013. L953i. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

MARCONI, M. de Andrade; LAKATOS, E. Maria. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MARTINS, M. **Os mais vulneráveis pagam a conta da austeridade**. Carta Capital. **Revista online**. Brasil. Publicado 24/07/2018 00h30, última modificação 23/07/2018 17h05. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/1013/os-mais-vulneraveis-pagam-a-conta-da-austeridade>. Acesso em; 24 de abril, 2019.

_____. MEC. **Censo da Educação Superior 2017 – notas estatísticas**. Disponível em download.portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041. Acesso em 24 de abril de 2019.

_____. MEC. **Portaria 4.059**, de 13 de dezembro de 2004.

_____. MEC - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Referenciais de para educação superior à distância**. Brasília. Agosto de 2007.

____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **PORTARIA N.º 301, DE 7 DE ABRIL DE 1998.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>. Acessado em: 6 de maio de 2019.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital.** Tradução Isa Tavares. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A Crise do Capital.** Tradução Francisco Raul Cornejo. 2ª ed. Rev. Ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MUGNOL, M. A. **Educação à Distância no Brasil: conceitos e fundamentos.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo>. Acesso em: 10 de março, 2019.

NOBRE, M. **Teoria Crítica.** 3ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

OLIVEIRA, R. P. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de março, 2019.

OLIVEIRA, T. R. "Ainda me alegro com elogio de um aluno, mas a esperança acabou". Carta Capital. **Revista online.** 08 de maio. 2019. Brasil. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/ainda-me-alegro-com-elogio-de-um-aluno-mas-a-esperanca-acabou/>. Acesso em: 13 de maio, 2019.

PEREIRA, J. E. D. **A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial.** Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991355>. Acesso em: 10 fev., 2019.

PEREIRA, L.D. **Mercantilização do ensino superior, educação à distância e Serviço Social.** Rev. Katál. Florianópolis, v. 12 n. 2 p. 268-277 jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://periódicos.ufrc.br/index.php/katálysis>>. Acesso em: 22 abril, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). Professor Reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, T. A. **Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?** 2009. Universidade de São Paulo.

SAVIANI, D. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira.** Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portal/phc-2019/programa-geral-de-estudos-phc>. Acessado em 06 maio, 2019.

SAVIANI, D. O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital. Palestra UENP Cornélio Procópio, em 8 de março de 2012. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portal/phc-2019/programa-geral-de-estudos-phc>. Acessado em 06 maio, 2019.

____. SESI. Confederação Nacional da Indústria Serviço Social da Indústria Departamento Nacional. **Perfil do Trabalhador Formal Brasileiro.** 2ª ed. rev. ampl. Brasília: SESI/DN, 2005.

SGUISSARDI, V. **Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 10 de março, 2019.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas.** Revista Brasileira de Publicação. São Paulo, n.º 24, p. 78-94, Set /Out /Nov /Dez 2003.

SILVA JÚNIOR, J. R. **The New Brzallian University: A busca de resultados comercializáveis: para quem?** 1ªed. Bauru: Canal 6, 2017.

SOUZA, W. G. **As ambiguidades da figura do tutor na educação à distância: uma análise crítica/ Wanderson Gomes de Souza.** – 2016. Tese (doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2016.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato.** Rio de Janeiro: Leya, 2017.