



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANTÔNIO JOSÉ ALBUQUERQUE DE ARAÚJO FILHO

A EAD E A MERCANTILIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

FORTALEZA-CEARÁ
2015

ANTÔNIO JOSÉ ALBUQUERQUE DE ARAUJO FILHO

A EAD E A MERCANTILIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Educação de Pós-Graduação (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre: área de concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria das Dores Mendes Segundo.

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helena de Araújo Freres

FORTALEZA-CEARÁ
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Araújo Filho, Antônio José Albuquerque de.

A EAD e a mercantilização da universidade brasileira em Fortaleza - Ce [recurso eletrônico] / Antônio José Albuquerque de Araújo Filho

1 CD-ROM: il.; 4 ³/₄ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 135 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof^ª Dr^ª. Maria das Dores Mendes Segundo.
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helena de Araújo Freres.

1. Educação a Distância. 2. Universidade. 3. Mercantilização. 4. Crise Estrutural do Capital. I. Título.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e sete dias do mês de março de dois mil e quinze, **ANTÔNIO JOSÉ ALBUQUERQUE DE ARAÚJO FILHO** aluno(a) regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **A EAD E A MERCANTILIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Maria das Dores Mendes Segundo (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Helena de Araújo Freres (Coorientadora – UECE), Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos (PPGE/UECE) e Dra. Susana Jimenez Vasconcelos(UFC). A defesa ocorreu das 17:30h às 20:00h, tendo sido o aluno submetido à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADO o(a) mestrando(a) **Antônio José Albuquerque de Araújo Filho**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATÓRIO e nota 10,0. Eu, Maria das Dores Mendes Segundo, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

Maria das Dores Mendes Segundo
Prof.ª. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo (Presidente – PPGE/UECE)

Helena de Araújo Freres
Prof.ª. Dra. Helena de Araújo Freres (Coorientadora – UECE)

José Derivaldo Gomes dos Santos
Prof. Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos (PPGE/UECE)

Susana Jimenez Vasconcelos
Prof.ª. Dra. Susana Jimenez Vasconcelos (UFC)

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Francisca de Almeida Araújo e ao meu pai Antônio José Albuquerque de Araújo, pessoas imprescindíveis na minha vida, oferecem o que de melhor podem dá aos seus três filhos e as duas netas.

À minha carinhosa Jacquelyne Nathaly, namorada, companheira e amiga, soube entender meus dias difíceis, e com seus posicionamentos firmes me coloca na realidade do cotidiano.

À minha irmã Elaine de Almeida Araújo e ao meu irmão Paulo de Almeida Araújo, companheiros de todos os dias. A Isaias Cavalcante, meu cunhado, cuide bem da minha irmã.

À minha linda e amada sobrinha, Érika Roberta e à minha querida sobrinha e afilhada Emily Almeida.

Às minhas tias e tios maternos e paternos que acompanham de longe cada passo que dou na vida.

A todos os meus primos, pelas conversas distraídas e o árduo confio um no outro.

Ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO, que em 2008 me abraçou pela causa dos trabalhadores, constituindo espaço diferenciado na UECE, voltado para a formação humana.

À magnífica professora Ph.D Susana Jimenez, com seu jeito singular de ser, congrega uma legião de pessoas ao seu redor, acolhendo carinhosamente a todos, e vai além, ensinou-me a falar e escrever as primeiras letras da pedagogia e do marxismo ontológico.

À inestimável professora Dr.^a Maria das Dores Mendes Segundo, tenho a enorme satisfação de ser seu eterno orientando, sabia e perspicaz me conduz na pesquisa e na minha formação acadêmica, sempre muito paciente pega na minha mão para escrevermos juntos.

À minha coorientadora, professora Dr.^a. Helena Freres, em suas aulas e na qualificação de mestrado, sempre foi muito precisa e cuidadosa em suas palavras.

A todos os professores do IMO, Ruth de Paula, Betânia Moraes, Frederico Costa, Jackline Rabelo, Maurilene do Carmo, Cristiane Porfírio, Marcus Flávio, Mário, que na formação acadêmica contribuíram para uma melhor compreensão da realidade.

A todos os graduandos, mestrandos e doutorandos que constituem o IMO.

Ao prof. Dr. Derivaldo Santos, pelas sugestões de pesquisa na banca de qualificação. Seus conselhos me fazem solidificar enquanto pesquisador.

Ao prof. Dr. Solonildo Almeida e a prof.^a Ms. Simone Cesar, amigos, pessoas que escuto muito, me acompanham na trajetória acadêmica desde de 2008 na minha formação de ser humano e de pesquisador.

Aos velhos amigos queridos do Ensino Médio, mestrando Glauber, mestrando Hildemar, bem como os saudosos Rafael Braga, João Pereira, Deborah, Davi, Janice, Adriano, Lívia.

A todos os meus amigos do mestrado da turma de 2013, levo cada um no coração.

À minha turma do curso de Pedagogia da UECE de 2008.

Ao contramestre de capoeira Inácio Batista, e seus alunos, minha admiração.

Ao meu mestre da pós-graduação, foi excelente aprender com cada um.

À coordenação do PPGE, no nome da Prof^a Isabel Sabino e do Prof^o. João Batista. A secretária Jonelma Marinho, e aos funcionários do Centro de Educação.

Ao meu querido “Seu” Sebastião do Centro de Educação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UECE e ao Curso de Pedagogia UECE.

Agradeço a CAPES por administrar, conceder e repassar, mensalmente, a contribuição dos impostos de todos os trabalhadores e não trabalhadores brasileiros.

Agradeço a todos que contribuíram de forma direta e indiretamente a todos que participaram de minha formação, e ainda peço desculpa àqueles que na emoção do momento deixei de colocar o nome para deixar registrado.

“As leis não bastam. Os lírios não nascem da lei. Meu nome é tumulto, e escreve-se na pedra”.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Este trabalho consiste em um estudo, à luz da ontologia marxiano/lukacsiana, acerca do projeto de Educação a Distância como agudo processo de mercantilização pelo qual passa a educação no contexto histórico de crise estrutural. Para tanto, utilizaremos os seguintes autores: Mészáros (2011), que trata da crise estrutural do capital; Jimenez, Mendes Segundo e Rabelo (2009), que interliga a educação para todos e a reprodução do capital; Silva (2011), que esclarece sobre EaD e seu papel na precarização do professor; além dos documentos do Banco Mundial e da UNESCO que se referem a educação para todos e ao ensino superior. Com base nos autores estudados, evidenciaremos o caráter de classe imanente à Educação a Distância, pois se trata de um projeto do capital destinado à formação da classe trabalhadora. Nessa direção, o objetivo central é analisar a Educação a Distância e a mercantilização da Universidade pública brasileira em face da lógica do desdobramento da crise estrutural na educação, condicionando a educação a diminuir os danos causados pela queda tendencial da taxa de lucro. O deslocamento da educação superior para o mercado, teve como suporte importante o Estado Brasileiro, implementando reformas e políticas educacionais de acordo com as recomendações dos organismos internacionais. A pesquisa se justifica face o momento presenciado pela universidade brasileira incorporando outros tipos de ensino superior, a distância, sem fronteira e virtual cuja finalidade é dilacerar o conhecimento para a classe trabalhadora, refletindo na venda da educação. Iremos dissertar sobre a crise estrutural do capital e seus rebatimentos nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo na formação do professor e a reforma desencadeada pelo Estado para assegurar os lucros do capital. Ainda temos o intuito de examinar as propostas das diretrizes e composta na agenda internacional aos países membros da UNESCO. Por fim, verificamos que a educação na pauta do dia serve para intencionar as propulsões do Estado neoliberal produzindo e reproduzindo a geração do conhecimento que beneficia na luta de classes a burguesia, que soergue artimanhas ideológicas para suplantar o exercício do poder.

Palavras Chave: Educação a Distância. Universidade; Mercantilização; Crise Estrutural do Capital.

RÉSUMÉ

Ce travail est une étude à la lumière de l'ontologie marxienne/lukacsienne, sur le projet d'enseignement à distance comme un processus de marchandisation aiguë vécue par l'éducation dans le contexte historique de crise structurelle. Par conséquent, nous allons utiliser les auteurs suivants: Mészáros (2011), qui traite de la crise structurelle du capital; Jimenez, Mendes Deuxième et Rabelo (2009), qui relie l'éducation pour tous et de la reproduction du capital; Silva (2011), qui représente environ la formation à distance et son rôle dans enseignant précaire; Outre les documents de la Banque mondiale et l'UNESCO qui se réfèrent à l'éducation pour tous et l'enseignement supérieur. Basé sur les auteurs de l'étude, mettra l'accent sur le caractère de classe immanente à l'éducation à distance parce que ce est un projet d'investissement pour la formation de la classe ouvrière. En ce sens, l'objectif principal est d'analyser l'enseignement à distance et la commercialisation de l'université publique brésilienne face à la logique de la crise structurelle qui se déroule dans l'éducation, la climatisation sur l'éducation pour réduire les dommages causés par la baisse tendancielle du taux de profit. Le déplacement de l'enseignement supérieur sur le marché, avait le soutien important de l'État brésilien, la mise en œuvre des réformes et des politiques éducatives en conformité avec les recommandations des organisations internationales. La recherche est justifiée par le temps assisté par l'université brésilienne incluant d'autres types d'enseignement supérieur, la distance, virtuel sans frontière et dont le but est d'arracher les connaissances nécessaires pour la classe ouvrière, reflétant la vente de l'éducation. Nous allons parler de la crise structurelle du capital et de ses répercussions sur les politiques éducatives brésiennes, en particulier dans la formation des enseignants et la réforme déclenchée par l'Etat d'assurer les profits du capital. Nous avons encore l'intention d'examiner les propositions de directives et composé sur l'agenda international pour les pays membres de l'UNESCO. Enfin, nous constatons que l'éducation dans le programme de la journée est à l'intention de la propulsion de l'État néolibéral production et de reproduction de la génération de connaissances qui profite à la lutte de classe de la bourgeoisie, qui élève astuces idéologiques à supplanter l'exercice du pouvoir.

Mots clés: enseignement à distance; Université; Commercialisation; Crise structurelle du capital.

FIGURAS E TABELAS

Tabela 1 – Oferta de matrículas no período de 2003 a 2013 no Brasil.....	107
Tabela 2 – Ingressos na EAD nos cursos de bacharelado, licenciatura e tecnológico no período de 2003-2013.....	109
Tabela 3 – Conclusão de alunos nos cursos de bacharelado, licenciatura e tecnológico no período de 2003-2013 no.....	110
Tabela 4 – Distribuição de oferta de cursos, nível e cidade polo.....	116
Tabela 5 – Distribuição de oferta de cursos, nível e cidade polo.....	117
Tabela 6 – IES que ofertam EAD no Estado do Ceará.....	118

ABREVIATURA E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Ensino Superior
CES	Conselho de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviço
IES	Instituição de Ensino Superior
IESALC	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia;
IMO	Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
IUV	Instituto UFC Virtual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBA	Master Business Administration
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organizações das Nações Unidas
PAC	Plano de Ação de Crescimento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RU	Residência Universitária
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SeSu	Secretaria de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCH	Teoria do Capital Humano
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EPT	Educação Para Todos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A CRISE ESTRUTURAL E DO CAPITAL E SUAS CONSEQUENCIAS PARA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS MARXIANO DA LÓGICA DA MERCADORIA.....	26
2.1	A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SUA INCONTROLABILIDADE NO P PROCESSO DE PRODUÇÃO E EXPLORAÇÃO.....	26
2.2	A LÓGICA DA MERCADORIA COMO CÉLULA DO PROCESSO ACUMULAÇÃO DO CAPITAL::NOTA INTRODUTÓRIA.....	35
2.3	A PRODUÇÃO PARA A DESTRUIÇÃO E O AGRAVAMENTO DOS PROBLEMAS SOCIAIS: A EDUCAÇÃO NO CENTRO DO DEBATE.....	42
3	O ESTREITAMENTO DA RELAÇÃO ENTRE ESTADO E O MERCADO: A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO.....	49
3.1	O ESTADO E SUA CONDICIONALIDADE EM RELAÇÃO AO CAPITAL EM CRISE.....	49
3.2	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPOSTAS PELO BANCO MUNDIAL NA ATUAL ORDEM NEOLIBERAL NOS PAÍSES POBRES: AS RECOMENDAÇÕES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	52
3.3	AS REFORMAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, SUAS RECONFIGURAÇÕES IMPOSTAS PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO.....	68
4	A NOVA FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: MERCANTILIZAÇÃO, COMPETIVIDADE E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR.....	86
4.1	A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DA EAD NO BRASIL: A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA.....	86
4.2	A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA EXPANSÃO NO BRASIL E NO CEARÁ.....	105
4.3	UNIVERSIDADES PARA TODOS: UNIVERSIDADE VIRTUAL E UNIVERSIDADE SEM FRONTEIRAS, EXPRESSÃO DA PRIVATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	131

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em tela tem como temática o debate em torno da crescente mercantilização da universidade brasileira, caracterizada pelo produto de uma educação a distância, *on line* ou virtual, revelando, nos últimos tempos, as múltiplas facetas do complexo da educação no capitalismo em crise estrutural.

É consensual que a educação superior brasileira, no âmbito geral, vem, na última década deste século XX, implantando profundas mudanças, com desdobramentos severos para o processo de transmissão do conhecimento produzido pela humanidade, elegendo como prioridade os aspectos técnicos e tecnológicos, pautados nos princípios empresariais de competitividade de mercado.

Nessa direção, se justifica a análise do processo de mercantilização e expansão da privatização da universidade brasileira, refletindo, dentro da perspectiva onto-marxiana, os conceitos de mercadoria e da crise do capital, cujo desdobramento é a venda da educação superior dentro do processo de crise estrutural do capital. Vale destacar que o deslocamento da educação superior para o mercado, teve como suporte importante, o Estado brasileiro, implementando reformas e políticas educacionais de acordo com as recomendações dos organismos internacionais. Diante disso, investigamos a educação à distância, virtual e sem fronteira que se manifestam como expressões da mercantilização da universidade pública do Brasil.

A defesa da Educação para Todos, propagada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na década de 1990, do século XX, assumiu no discurso uma proposta de universalização do ensino básico, redução da pobreza e governabilidade dos países em vulnerabilidade social. Essa bandeira de democratização do ensino básico, com desdobramento em todos os níveis educacionais, foi apropriada pela necessidade de reprodução do capital, sobretudo em crise estrutural, que passou a olhar a educação, não apenas como um elemento ideológico de convencimento da nova ordem neoliberal do capital, mas como uma mercadoria vendável e bastante lucrativa. Assim sendo, o ensino formal, antes presencial, passa a ser ofertada em larga escala, a distância, sendo vendido em pacotes a baixo custo, aligeirado, com mínimos de conteúdo, gerando no cliente a necessidade de procurar o serviço novamente por não estar completamente satisfeito com o produto anterior.

Atualmente, o mercado de diplomas é bastante facilitado, na busca de atender o cliente/estudante, uma vez que a educação como uma mercadoria qualquer precisa agradar o consumidor, para tanto, os aparatos tecnológicos que lhe permita estudar à distância em suas

horas vagas, foi à grande sacada do mercado da educação. Nessa direção, a mercadoria do Ensino à Distância (EaD) se torna a principal política institucionalizada pelo Estado brasileiro, conforme os receituários internacionais, é a única capaz de propiciar a universalização do ensino superior, no cumprimento das metas dos organismos internacionais.

A nossa pesquisa apresenta como cerne a Educação a Distância (EAD), como sendo a expressão da crise do capital na contemporaneidade, formalizando a mercantilização da educação superior, demonstrado em documentos oficiais, como exemplo Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9.394/96 e na lei 13.005 do novo Plano Nacional de Educação (PNE), cujo alcance abrange todos os níveis e modalidade da educação. Nessa direção, ressaltamos a construção da identidade, com o processo de afirmação e criação, da modalidade na política educacional brasileira na década de 1990.

Explicitamos o cenário atual apoiado nas teses de Mészáros, a qual afirma que vivemos a crise mais profunda do sistema capitalista, em que todos os complexos sociais são coisificados e a educação torna-se uma variável econômica, ou seja, uma mercadoria bastante lucrativa, demonstrando nesse processo que a célula da sociedade capitalista é a mercadoria.

Baseado na perspectiva marxista, associado a investigação das políticas nacionais da educação brasileira, percebemos que dentro das reformas educacionais, orientadas pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, são implementações de um conjunto de ações, socioeducativas, com o discurso sedutor de universalização e democratização da educação, que, a nosso ver, traduz-se, apenas em estratégias necessárias à administração das contradições imanentes do capitalismo.

O interesse sobre essa temática se deu por ocasião da monografia do curso de graduação em pedagogia, em que pesquisei a expansão da Educação à Distância (EaD), alicerçada pela estratégia governamental, como estímulo à divulgação e à efetivação das tecnologias educacionais na escola, que a EaD era importante ao desenvolvimento do aluno. O Plano Nacional de Educação, aprovado para o período de vigência entre 2014-2024¹, incentiva à utilização de aparelhos tecnológicos como ferramenta para o aprendizado de todas as áreas da educação.

Ademais, a temática salta a face no momento do capitalismo em sua referida crise estrutural do capital (Mészáros, 2008), em que se percebem profundas reformas institucionais sob o intuito de reordenar os países na direção de contribuir com a reversão da tendência a

¹Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. – Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 01 de jul.2014

queda da taxa de lucro, lançando uma educação longe de alçar os patamares do alto conhecimento. A educação é duramente atacada pelo processo de composição orgânica do capital, que pretende reverter a queda tendencial da taxa de lucro e, assim, sair da crise que assola o sistema desde a década de 1970. Na tentativa de solucionar a crise, na dimensão aparente do fenômeno, a educação se torna uma variável econômica, podendo o capitalismo a seu modo vender os pacotes educacionais para formar um novo perfil de trabalhador.

A educação se torna uma mercadoria altamente rentável para o capitalismo, um novo nicho de mercado, como expressão máxima desse processo a Educação à Distância (EaD), cuja espinha dorsal, na reconfiguração da política educacional brasileira, da Lei de Diretrizes e Base (LDB), nº 9.394/96 até a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, vai perpassar todos os níveis e modalidades da educação brasileira.

Para tanto, implementam-se ou reinventam-se diversas políticas educacionais com a mediação da sociedade civil que, associada ao complexo do empobrecimento e embrutecimento do trabalho, vem sendo manipulada em prol do capital, que provoca, por sua vez, por meio da teoria das competências, a negligência do conhecimento à classe trabalhadora.

A Educação à Distância é alternativa imposta sob o ideário do capital humano, para a qualificação e formação dos professores, e que alinha flexibilidade de tempo, sem necessidade de espaço físico institucional. Um meio para dar continuidade à sua formação, de maneira “acelerada” para o enfrentamento do problema da desqualificação do profissional.

Dando continuidade à pesquisa iniciada em nossa monografia, no que diz respeito às interferências do setor empresarial e de outros setores na educação e suas medidas para afirmar o capital, partimos da compreensão de que a destinação de imensas verbas para a EaD é resultado dos aspectos econômicos que estamos presenciando, direcionados pela reorganização do Estado, que age por implementar políticas neoliberais, estreitando, ademais, os laços com o setor privado, não só de ensino, passando a ser um instrumento para atender às demandas do mercado, propiciando, desse modo, a capacitação dos trabalhadores, necessária à reprodução dessa lógica.

Como assegura Silva (2011, p.175),

Certamente, os aprofundamentos do processo de oferta da EaD, tanto na esfera pública quanto na privada, agradam, em muito, os empresários da educação e os de venda de produtos de informática e de serviços de telecomunicações sobretudo de internet.

Mediante o discurso oficial até ufanista da ONU, UNESCO e de outros organismos internacionais e nacionais chamando a sociedade para a participação ativa na

educação, sob a afirmação de que todos têm que ser envolvidos no processo de “Todos pela Educação”, ressaltando-se, desse modo, os novos paradigmas, é importante perguntar: Como é o processo de intervenção dos organismos internacionais no processo educacional brasileiro? Em que medida as políticas públicas educacionais para a formação de professores sofrem interferência dos organismos ideológicos da educação internacional? Quais as características que definem a participação do conjunto de empresários no compromisso de almejar uma “sociedade democrática, cidadã e de direito”?

Para a devida compreensão do processo real de transformação da educação em mercadoria, entendemos que será preciso compreender o que é mercadoria. Faz-se necessário indagar ainda, quais os fundamentos da Crise Estrutural e a investida do Capital em tornar educação mercadoria? Qual o valor de uso e de troca da mercadoria e da educação?

Mediante isso, como os desdobramentos da crise irão intervir nas relações estabelecidas entre as Conferências de Educação para Todos (EPT) e as políticas educacionais brasileiras fazendo se entrecruzarem para definir a EaD como educação mínima a classe trabalhadora? Que consequência na formação de professores via EaD se expressa na legislação educacional?

Intentamos, dessa maneira, responder numa sequência lógica o que desenvolvemos na dissertação. O que é mercadoria? Quais consequências da crise estrutural do capital na educação? Como ocorre a investida do Capital pela preferência na Educação à distância? A conferência de EPT e quais as suas influências na política brasileira? Como se dá a formação de professores na EaD?

Passamos a apresentar alguns materiais encontrados com destaque para as pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), banco de Teses e Dissertações PPGE – UECE, da USP e UNICAMP.

A Dissertação de Mestrado *Processos Formativos e a Constituição da Docência ONLINE: o Universo Paralelo de Alice* produzida pela Ms. Sinara Duarte analisa a ascensão vertiginosa da EaD, e em meio disso a formação do professor para atuar nessa modalidade da educação, que necessita de novas habilidades e competências. A dissertação tenta contribuir para o fortalecimento de professores tutores em sua atividade docente *online*, impregnado pelo modelo da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A pesquisa um caráter documental e pesquisa de campo.

Na Tese de Doutorado *Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?*

produzido pelo Dr. Solonildo Almeida, analisa a condição mercadológica da educação assumida na nova ordem do capital. Com isso, as implicações na formação de professores, via EaD, como decorrência das conferências internacionais de educação, tendo um aparato legislativo brasileiro que ampara a consolidação dessa modalidade de ensino.

Iremos utilizar a obra prima de Karl Marx, *O Capital*, para entender a categoria Mercadoria como “a célula econômica da sociedade burguesa” (Marx, 2013, p.16). Com o advento da burguesia ao poder, tudo que pode ser consumido é mercadoria.

Para o capitalismo retomar o aumento da taxa de lucro e, assim, sair de suas crises, que são imanentes ao sistema, ele precisa criar novo nicho de mercado. Para tanto, vamos analisar no livro do filósofo István Mészáros, *Para Além do Capital* (2011), quando trata do processo de Crise Estrutural do Capital e suas medidas para retomar a taxa de lucro e, nesse processo de composição, transformar educação em mercadoria.

O livro Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas, organizado por Luiz Dourado, em seu artigo: *A Educação a Distância no contexto atual e o PNE: avaliação e perspectivas*, de Dourado e Santos, trata da EaD no Brasil e da legislação para essa modalidade, agregando também ao debate a formação continuada do professor via EaD.

Preliminarmente, essa é uma pequena parte do material encontrado que dará suporte a nossa pesquisa. É preciso nos debruçar sobre *O Capital* para entender no próprio autor o processo da mercadoria e o valor de uso e troca. Assim, entender o valor de uso e de troca da educação, particularmente, no momento de Crise Estrutural do Capital. Uma parte significativa do material encontrado sobre a EaD, apoia essa modalidade de ensino para a formação de professores, fazendo ressalva para modificar e melhorar o ensino.

Percebe-se, desde a década de 1990 até hoje, que há uma série de documentos formulados em âmbito internacional e nacional, além de relatórios de monitoramento das políticas públicas que têm como função acompanhar as propostas de Educação para Todos (EPT) e a inserção da EaD como meio de democratizar o acesso ao ensino, sendo, fortalecida pelos documentos, como estratégia de sanar o problema educacional e em consequência disso os males sociais. Tendo o interesse de propor metas e objetivos, foram realizadas as Conferências Mundiais de Educação para Todos, são elas: Jomtien (Tailândia, 1990), Nova Delhi (1993, Índia), Dakar (Senegal, 2000). Inquieta-nos investigar quais pontos correspondem ao entrelaçamento das políticas brasileiras com as demandas internacionais que

definem a EaD como alternativa de educação, em particular para um novo perfil de trabalhador, sob o financiamento do Estado com a parceria público-privada.

Percebemos de que maneira, dentro do cenário nacional, se serve o aparato internacional, promulgando várias leis com o fim de atender às demandas exigidas a partir de 1990, emanadas, por sua vez, das determinações do Programa de Educação Para Todos (EPT), que foram decisivas na formulação da legislação e das políticas educacionais brasileiras a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, 1996), e de seu substituto, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2006). O instrumento de investimento vigente na educação brasileira é o Fundeb, que incluiu em seu financiamento as modalidades de ensino, dentre elas a EaD.

Averiguamos, ainda, ancorados nas análises de autores que reivindicam a teoria marxiana, tais como Mészáros (2008), Jimenez (2010) e Mendes Segundo (2005), que, dentro da profunda crise do capitalismo, o Estado, que integra o sistema sociometabólico do capital, é reconfigurado para o capital retomar o crescimento, acumulação e expansão. Portanto, provoca-se a privatização do Estado. A educação, sob essa lógica, será fortemente atingida pelos ideólogos neoliberais que modificam a função social da educação, transformando-a em uma mercadoria necessária ao capital em crise.

Dessa maneira, podemos aferir que a Educação à Distância (EaD) reforça a ideia da teoria do capital humano, direcionando os problemas para os trabalhadores, reproduzindo a ideologia da falta de qualificação para o mercado de trabalho. A EaD surge com o discurso de corrigir a qualificação dos indivíduos, oferecendo, contudo, uma formação mínima e aligeirada, de modo que seja, conforme Jimenez (2010, p.20) pautada no “reducionismo na formação”.

Na continuidade desse raciocínio, Jimenez elucida, a respeito da educação:

Deslocada do lócus vivo da universidade, do ambiente concreto da academia, toma o lugar dos processos de apropriação teórico-prática de conteúdos científico-pedagógicos sólidos e abrangentes, com o concurso cotidiano de professores, uma formação jogada à sorte dos pacotes tecnológicos, prontamente descartáveis, comprados no mercado da educação virtual, no qual concorrem, a propósito, conglomerados empresariais de peso, ávidos por aventurar-se nesse lucrativo ramo de negócios. (JIMENEZ, 2010, p.20).

Dando suporte a nossa investigação Lukács, na esteira de Marx, nos fornece a melhor compreensão de análise do objeto a ser investigado, pois parte de como nasce o homem em sua genericidade e chega aos nossos dias, no complexo de complexos, mantendo todas as relações sociais originárias do trabalho, resguardando a dependência ontológica e

autonomia relativa, além de determinação recíproca. Assim, com a teoria marxiano-luckásiana, partiremos da categoria trabalho, como protoforma do ser social, para satisfazer às necessidades de criar o novo, e, desse novo, criar sempre alternativas entre necessidade e possibilidade.

O complexo do trabalho na forma de sociabilidade capitalista não se dá da mesma forma de outras sociabilidades. O trabalho, que tem por finalidade o suprimento das necessidades humanas e culmina no desenvolvimento de novas habilidades e na expansão das capacidades humanas, no capitalismo passa por profundos abismos que resultam no estranhamento do trabalho e do trabalhador e na conseqüente precariedade do cotidiano da vida humana. Contradições profundas surgem a olhos nus, o que é perceptível, mas justificado pelo discurso reprodutor da lógica capitalista, cujos responsáveis são os detentores dos meios de produção, os burgueses.

No curso do desenvolvimento das forças produtivas se tem a inversão do processo de trabalho. O trabalhador não se realiza e não se reconhece no objeto produzido, estranhando-se em relação ao objeto produzido, a sua própria atividade, a si mesmo e aos outros homens. Outrossim, o trabalhador não tem condições de usufruir do que produziu, ficando refém do domínio do seu produto, submisso a regras sociais que o cegam e o impedem de reconhecer em seu semelhante uma condição igualmente subjugada perante o patrão em comum. O trabalhador estranhado não reconhece na natureza o seu corpo inorgânico, que somado à sua capacidade teleológica o torna trabalhador potencialmente livre. No entanto, sob a lógica capitalista, o que ocorre, de fato, é que o trabalhador se vê como pertencente ao patrão. O conhecimento, que antes era propriedade de todos, reduziu-se a quem pode pagar; o capitalismo fez do conhecimento mercadoria e o vende de várias formas.

Presenciamos que, nessas últimas quatro décadas do século XX, o capitalismo situa-se em sua fase mais desenvolvida, com expressivo avanço da indústria das comunicações e da informática. Vivenciamos, entretanto, a crise mais profunda e irreversível do capital, representada pela queda tendencial da taxa de lucros. Estas ações provocaram desdobramentos em todas as esferas da sociedade, de uma forma que Mészáros (2009) caracterizará como “Crise Estrutural do Capital”.

Em decorrência da crise, de natureza inerente ao capital, os trabalhadores são severamente afetados, pois, segundo Marx (2004, p.66), “os trabalhadores não ganham quando o capitalista ganha, mas perdem forçosamente com ele”. Como resultado dessa tendência, o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores sem

qualificação, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam e agregam o estoque de desempregados.

O novo modelo de desenvolvimento econômico e social do capitalismo, criado para amortecer os efeitos devastadores da crise aos próprios exploradores da força de trabalho, é o neoliberalismo. Segundo Antunes (2009, p.33) “como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo”.

Dito isto, parafraseando Mendes Segundo (2005, p.39), nesse momento de crise estrutural da sociedade capitalista, a educação é um “instrumento político–ideológico e financeiro, na tentativa da superação da crise do capital”. As reformas educacionais implementadas em um conjunto de ações na ótica lúcida do sistema assumem um discurso de caráter mistificador, sendo, portanto, necessárias para administrar as contradições imanentes do capitalismo.

Com a reconfiguração do cenário econômico – o modelo de desenvolvimento neoliberal –, a reforma da educação se dá principalmente pela proposição de um “novo paradigma” de conhecimento, visando a sua adequação ao cenário cultural e econômico estabelecido, posto que segundo esse ideário, é preciso reproduzir a necessidade de desenvolver no espírito humano a capacidade de resolver problemas, de ser criativo e de ser flexível, para sobreviver aos desafios postos pela pós-modernidade.

Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2010) asseveram que, no contexto neoliberal, a educação é resgatada com a Teoria do Capital Humano (TCH²), agregando a função do capital social, adotando algumas especificidades em relação à redefinição do aparelho estatal, tais como a produção de riqueza voltada ao desenvolvimento do país e a consequente descentralização da gestão. O Estado entrou, portanto, nesse processo para atender ao mercado e propiciar “determinada qualificação” de mão-de-obra por meio da educação básica.

O financiamento na formação de professores via EaD é apregoado pelo governo brasileiro, em Planos Nacionais e em Leis, o que é claramente determinado pelos organismos internacionais, que possui a EaD como lócus privilegiado para a formação de professores. O discurso é o de solucionar a falta de professores, formando profissionais para a sala de aula.

² A Teoria do Capital Humano está vinculada a disciplina de Economia da Educação, na década de 1950, nos Estados Unidos. Theodore Schultz é tido como o principal idealizador da disciplina e do pensamento do capital humano. A questão liga-se ao ganho da produtividade gerado a partir do “fator H” ou “fator humano” na produção. Aplica na educação, a TCH, foi mais um mecanismo na tentativa de aumentar a produtividade econômica, pois qualificando o trabalhador poderia qualificar e valorizar o capital.

Resulta disso, porém, o princípio da formação desqualificada e a garantia da redução de custos. Informa-nos o autor que

Percebe-se uma política de desvalorização do magistério na análise do cumprimento de expansão do ensino superior, à medida que se observa a precária formação recebida pelo docente na EaD por haver profissionais igualmente precarizados em seu ofício de ensinar, o que não contribui para melhorias em suas condições de trabalho (SILVA, 2011, p.176).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2005 pelo Ministério da Educação, corresponde ao principal agente de negócios do governo brasileiro a partir de determinações mais abrangentes do capital. A UAB consiste num mecanismo utilizado pelo capital em parceria com o governo para implementar suas políticas devastadoras que embasam a formação aligeirada de nível superior, sobretudo e a formação de professores, com o discurso rasteiro e superficial de resolver os problemas da educação e da sociedade. De acordo com Silva (2011, p. 174), “A UAB cumpre o papel de articular políticas econômicas e sociais para popularizar a EaD e naturalizar a oferta de cursos superiores a distância e semipresenciais na esfera privada com lastro do governo”.

Ampliar o acesso à educação superior é uma das propostas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano Nacional de Educação (PNE). A principal alternativa apresentada hoje não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas, sim, a articulação das já existentes, rebaixando exacerbadamente os custos. Tem-se a economia de recursos financeiros, com isso, há a possibilidade de que novos investimentos sejam feitos, para contribuir com o aumento do número de matrículas, aumento esse constatado durante o processo de efetivação da UAB.

Dentro de todo o processo de reforma educacional brasileira, a ideologia da democratização é muito forte, e atinge a consciência da classe trabalhadora, causando uma má compreensão de todo o processo em vigor. Contudo, esse determinante enigmático do sistema metabólico do capital é, conforme aponta Mészáros (2008, p.44), “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias, as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”, ou seja, internalizar em cada pessoa o posicionamento do capital, tendo como fim último que esse possa imaginar que seus pensamentos são verdadeiramente seus.

Coadunando-nos com Mészáros (2008), temos que reivindicar uma educação plena para toda a vida, não sendo possível de ser feita sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal.

Conforme a natureza do objeto a ser estudado, a pesquisa apresenta-se de cunho teórico, bibliográfico e documental, visando aprofundar, com base no referencial ontomarxiano, as reflexões sobre a sociedade civil na figura de empresários na elaboração e monitoramento da EaD. Ademais, intentamos desmistificar o discurso acerca dessa modalidade de educação na (de)formação de professores mediante uma sociedade em crise estrutural do capital e analisar seus desdobramentos na formação da classe trabalhadora e em sintonia com as diretrizes do projeto de EPT, que norteia as reformas educacionais nos países de periferia do capital, imprimindo uma nova roupagem ao cenário educacional mundial.

Intentando satisfazer aos objetivos propostos para tal envergadura, iremos dissertar sobre a crise estrutural do capital e seus rebatimentos nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo na formação do professor. Mézáros fornece-nos, pois, as contribuições mais radicais para análise da crise do capital, isso em suas obras e artigos publicados acerca desse tema. Vale ressaltar que, devido à redefinição do Estado e à sua função social, mediante as reformas implementadas a partir da década de 1970, os reflexos na educação vêm sendo sentidos em todas as suas nuances. Dessa forma, fundamentando-nos em Tonet (2007), Jimenez (2010), Mendes Segundo (2005), bem como em outros autores contemporâneos radicados no marxismo ontológico, desvelaremos como a referida crise se expressa na formação de professores e quais as suas determinações na reestruturação capitalista. Utilizaremos a tese de Silva (2011), que trata exclusivamente da EAD, tendo como base teórica a análise ontológica.

Com o intuito de averiguar a função das diretrizes e propostas da agenda internacional aos países membros da UNESCO, que norteiam as políticas educacionais dos países pobres, examinaremos os documentos resultantes dos principais eventos ocorridos a partir da conferência de Educação para Todos (EPT), Jomtien, em 1990, fazendo um recorte concernente às suas recomendações para Educação à Distância e formação de professores como estratégia para alcançar os objetivos e metas propostas, bem como os aspectos ligados à qualidade da educação.

Os documentos são: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990); o Marco de Ação de Dakar (2000); a Declaração de Nova Delhi (1993) e a Declaração de Brasília (2004). Outrossim, faremos um breve resgate da redefinição do Banco Mundial, ancorando-nos nos estudos de Mendes Segundo (2005) e Leher (1998), que constata a sua atuação em prol da diminuição da pobreza e da sustentabilidade econômica nos países pobres, ao delegar à

educação a responsabilidade de solucionar o caos social e as intensas desigualdades produzidas no seio do capitalismo.

Dessa maneira, tentaremos desenvolver, passo a passo, a compreensão mais clara do objeto e suas problematizações. Para a análise do nosso objeto, fazemos um recorte histórico, tendo em vista o espaço de tempo destinado à realização dos estudos para a dissertação. Partiremos de como se expressa a crise estrutural no momento presente, para chegarmos a um conceito mais profundo do objeto analisado.

Assim, daremos início aos estudos do objeto a partir de como ele se revela, em sua aparência fenomênica, ou seja, da necessidade de formar professores via EaD , tentando contemplar o movimento real do objeto, em suas raízes, com base na teoria marxista, asseverando, ademais, o trabalho como protoforma do ser social, para compreender os rebatimentos da crise estrutural na educação, e com isso, a precisão do capital na salvaguarda de seus interesses, com o aporte do Banco Mundial nas Conferências Mundiais de Educação para Todos (EPT), implementando a formação rasteira e aligeirado do professor, para educar os filhos da classe trabalhadora.

Mediante a compreensão dialética do objeto, o que nos dará mais precisão de análise, será possível captar os processos e as estruturas que ligam o financiamento da EaD à atual crise do sistema sociometabólico do capital, processos esses que operam na formação de professores. Dessa forma, contribuiremos com bases de análise apuradas no campo marxista, pois, pretendemos, no decorrer das pesquisas desvendar o fetiche, as contradições e o movimento de nosso objeto.

Fundamentando-nos, pois, na teoria marxiano-luckácsiana, que, conforme nosso entendimento, é a que melhor pode auxiliar-nos a nos apropriar da realidade, partiremos para as análises do real, com as suas contradições inerentes, de forma a compreendê-la enquanto mascarada pelos mecanismos criados pelo capital para manter a humanidade sob o seu domínio, através de diversas formas, dentre elas a educação.

Em nossa pesquisa, teremos a ousadia de ir a contramão das pesquisas realizadas na Educação à Distância que, em sua maioria, coaduna com os interesses do capitalismo em crise, fazendo a crítica ao processo de mercantilização e privatização da universidade pública; pautado no esvaziamento do conhecimento produzido pela humanidade.

Para efeito de apresentação da dissertação, distribuimos no nosso trabalho em quatro capítulos, além da introdução (primeiro capítulo) e considerações finais. O segundo capítulo faz um esforço para delinear os conceitos teóricos construídos por Karl Marx sobre a mercadoria e seus desdobramentos de fetichismo da sociedade de demais complexos sociais, a

exemplo da educação. Outrossim, contextualizamos a crise estrutural do capital, à Luz de István Mészáros, para melhor compreender a crise da educação e a reconfiguração do ensino universitário em como um amplo mercado.

No terceiro capítulo intencionamos apresentar a condicionalidade do estado ao setor privado, com adoção da lógica empresarial nas suas políticas sociais, com o agravamento da privatização do ensino público. Ainda amparo em Mészáros e seus interpretes, faremos um resgate do papel do Banco Mundial no direcionamento das políticas e reformas educacionais, sobretudo as voltadas ao cumprimento das metas do Programa de Educação para Todos.

O quarto capítulo, o cerne da pesquisa, pretendemos rastrear e analisar o processo de mercantilização da universidade brasileira, iniciando com um breve histórico da educação superior do Brasil, destacando as suas diretrizes e as prioridades sobre a Educação à Distância e a expansão, sobretudo das licenciaturas. Outro aspecto relevante, de igual importância no entendimento da privatização é a universidade virtual, com amparo substancial da indústria de informática.

2 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO: FUNDAMENTO MARXIANO DA LÓGICA DA MERCADORIA.

2.1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SUA INCONTROLABILIDADE NO PROCESSO DE PRODUÇÃO E EXPLORAÇÃO

Presenciamos no curso do desenvolvimento capitalista que as últimas décadas do século XX foram as que expressaram o maior acúmulo de avanço expansivo num curto espaço de tempo na história da humanidade, tendo como setores mais visíveis os da indústria, da informática, da tecnologia das comunicações etc. Entretanto, vivemos no período da crise mais profunda e irreversível do capital, agudizando problemas como o desemprego crônico e a destruição ímpar da natureza.

Essas ações provocaram desdobramentos em todas as esferas da sociedade. Segundo Mészáros (2011), o sistema sociometabólico do capital passa pela crise mais forte e de intensa magnitude, de maneira tal que coloca em risco a sobrevivência da humanidade, em nome da manutenção da ordem vigente, caracterizando esse momento de “Crise Estrutural do Capital”.

O capitalismo está demonstrando, no apogeu do seu desenvolvimento histórico, a sua imensa fraqueza: a produção e a destruição, o mais rápido e necessário possível, da mercadoria, da força de trabalho humana e da natureza, tendendo à escala mínima de utilização. Isso é resultante do momento histórico da sociedade que precisa reproduzir tanto e quanto for necessário ao capital.

Mészáros (2009) afirma que, a partir da década de 1970, o sistema capitalista vive o que o autor denomina de “Crise Estrutural do Capital”, tendo proporções antes jamais sentidas, que afeta todos os complexos sociais. Pontuaremos, aqui, algumas das características que diferenciam a crise estrutural da crise cíclica e, assim, demonstraremos o porquê de a atual crise não ser mais uma das crises do capitalismo de antes, ainda que elas sejam a “expressão concentrada das contradições inerentes ao MPC”³ (NETTO e BRAZ, 2009, p. 157).

As crises cíclicas, originárias também do próprio modo de produção capitalista, não colocam em risco à humanidade em nome da manutenção da ordem vigente. É importante a distinção entre os tipos de crise, para, primeiro, não confundir as crises e ter maneiras equivocadas de combatê-las e, segundo, “para alternativa de transformação radical do sociometabólico prevalecente, tanto para que haja possibilidade de sucesso, como para que

³ Modo de Produção Capitalista - MPC

não se contribua, com as derrotas previsíveis, para uma sobrevida do capital” (PANIAGO, 2012, p.58).

Com Paniago (2012) entendemos que o capitalismo já passou por inúmeras crises cíclicas ou periódicas em sua história. Essa crise atinge os “limites relativos” do sistema, parecendo “grandes tempestades”, e obtendo como propostas medidas “temporárias e protelarias”. As crises são imanentes do sistema do capital, tendo um caráter restaurador, de forma que foi possível transpor as barreiras próximas e estender, “com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação” (MÉSZÁROS, 2011, p. 795).

Para Mézáros (2011), uma crise que não se caracteriza como estrutural atinge algumas partes do complexo da sociedade, relacionadas aos limites imediatos, por isso não coloca em risco a existência da contínua sobrevivência da estrutura global. Podemos entender que as crises, benéficas somente ao capital, produzem efeito de válvula de escape, pois estimulam as pressões necessárias para o realinhamento das forças e potencialidades vitais do capital.

Das crises cíclicas do sistema capitalista, iniciadas no século XIX, em 1825 (localizada na Inglaterra), até às vésperas da segunda guerra mundial, foram contabilizadas 14 (NETTO e BRAZ, 2009). Destas, a Crise de 1929 foi a que teve consequências mais catastróficas, permanecendo severa durante alguns anos. Ainda assim, atingiu apenas um “número limitado de dimensões complexas e de mecanismos de autodefesa do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p.803).

Nas crises cíclicas, o capitalismo conseguiu sobrepor-se às dificuldades emanadas de cada crise, de uma forma que convertesse a situação a seu favor, superando a taxa de lucro anterior. Contudo, a crise cíclica já engendra outra crise, pois não consegue eliminar as contradições causadas por cada uma delas. Pelo contrário, agrava-as.

“As crises, expressando a contraditoriedade inerente ao MPC, são elas mesmas contraditórias: de uma parte, trazem à luz as contradições do MPC; de outro, criam as condições para uma reanimação e um novo auge, isto é, para um novo ciclo.[...] Se ‘é através das crises que se realiza a queda tendencial da taxa de lucro’ elas ‘ao mesmo tempo, constituem a reação do sistema [capitalista] contra essa queda” (SALAMA e VALIER, 1975:121 apud NETTO E BRAZ, 2009, p.162).

Paniago (2008), acerca desse assunto, reitera que a lógica de funcionamento que opera o capitalismo leva-o a infinitas crises, lembrando que as crises de produção são inerentes ao desenvolvimento do capitalismo. A autora afirma:

É um sistema que produz contradições insanáveis, crise após crise, recuperando-se por meio de novos períodos de crescimento e expansão, os quais apenas promovem o deslocamento das contradições e não sua resolução. Dessa forma, as medidas saneadoras das crises são protelatárias, resultando em novos períodos de crise – as chamadas crises cíclicas. O exemplo histórico mais conhecido é a crise de 1929-33,

que resultou na alternativa fordista como forma de expansão da acumulação do capital, juntamente com a ajuda do Estado keynesiano (PANIAGO, 2008, p.3).

Mészáros (2011) assegura que não poderá haver crise estrutural se as três dimensões fundamentais do capital – produção, consumo e circulação/distribuição/realização – continuarem funcionando plenamente. Acrescenta ainda que “as disfunções de cada uma, consideradas separadamente, devem ser distinguidas da crise fundamental do todo, que consiste no *bloqueio sistemático* das partes constituintes vitais” (2011, p.798).

Reforçando a diferença existente entre as crises cíclicas e a “Crise Estrutural do Capital”, Mészáros (2009) apresenta outros elementos para além das crises cíclicas, também de patamares incontroláveis, como a destruição da natureza.

O sistema do capital é essencialmente antagônico devido à estrutura hierárquica de subordinação do trabalho ao capital, o qual usurpa totalmente – e deve sempre usurpar – o poder de tomar decisões. Este antagonismo estrutural prevalece em todo lugar, do menor “microcosmo” constitutivo ao “macrocosmo” abarcando as relações e estruturas reprodutivas mais abrangentes. E precisamente porque o antagonismo é estrutural, o sistema do capital é – e deverá permanecer assim – irreformável e incontrolável. A falência histórica do reformismo social-democrata fornece um testemunho eloquente da irreformabilidade do sistema; e a crise estrutural profunda, com seus perigos para a sobrevivência da humanidade, destaca de maneira aguda sua incontrolabilidade. (MÈSZÁROS, 1998, p.11).

Para o filósofo húngaro, a referida crise afeta profundamente a totalidade dos complexos sociais que tenham ou não ligação direta com o estopim ou a causa do problema em sua aparência fenomênica. De outra maneira, a crise atinge todas as suas relações com suas partes constituintes, assim como com outros complexos aos quais está vinculada.

Vejamos, pois, segundo Mészáros (2011), as características que definem a crise estrutural do capital.

(1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo) financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, etc; (2) seu alcance é verdadeiramente, global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente engajada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições - perder sua energia (MÈSZÁROS, 2011, p. 795-796).

Com o avançar do desenvolvimento do capitalismo, sua expansão mostra, no momento de maior contradição, a crise em sua dimensão estrutural, consequências visíveis da incontrolabilidade. Como bem fala Antunes (2009, p. 25-26),

Por ser um sistema que não tem limites para a sua expansão, o sistema de metabolismo social do capital configurou-se como um sistema, em última instância

ontologicamente incontrolável. A incontrolabilidade é consequência de suas próprias fraturas⁴, que estão presentes desde o início no seu sistema, sendo encontrada no interior dos microcosmos que constituem as células básicas do seu sistema societal.

O sistema sociometabólico do capital, em tempos de crise do capital, evidencia seu caráter de incontrolabilidade, demonstrando suas fraturas na relação capital *versus* trabalho. Tudo e todas as coisas devem se ajustar aos seus imperativos ou, caso contrário, devem perecer. O capital domina as funções de produção e de controle do processo de trabalho para garantir sua razão de ser “extração máxima do trabalho excedente dos produtores de qualquer forma compatível com seus limites estruturais” (MESZAROS, 2011, p. 99).

Mészáros (2011) chama a atenção ao fato de que,

Sob as condições de crise estrutural do capital, seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrolabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral (MESZAROS, 2011, p.100).

No cenário de incontrolabilidade do capital, o que deveria ser unidade cada vez mais se fragmenta, aumentando o defeito estrutural da produção e controle, produção e consumo e produção e circulação. A produção e o controle ficam isolados em seus aspectos; a produção e o consumo adquirem independência gerando necessidades “artificiais” chegando ao “excesso de consumo” e destruindo o mais rápido possível o produto, numa demonstração de expansão desenfreada; por último, a produção e a circulação, pois o sistema cria mecanismos administrativos para a circulação virar um “empreendimento global”.

Essa estrutura fundamental do sistema do capital que transparece inabalada, produção-consumo-circulação tendeu a se expandir, indo sempre além de suas próprias leis e fetiches socialmente criados para defender tal proposta. Contudo, isso faz persistir os antagonismos do sistema, sendo subjugada à sua lógica a criação do valor de uso para suprir as necessidades humanas.

A lógica final desta disputa de conflitos até sua conclusão em níveis cada vez mais altos e com intensidade sempre crescente é a seguinte: “guerra sem limites, se falham os métodos ‘normais’ de sujeição e dominação”, como foi demonstrado com dolorosa clareza por duas guerras mundiais no século XX. Assim, a hipostasiada instituição da “paz perpetua” sobre a base material dos microcosmos internamente fragmentado do capital não passa de doce ilusão (MÉSZÁROS, 2011, p.116)

A incontrolabilidade demonstra, percebe Mészáros (2011), que o sistema do capital em seu modo singular de ser é “um sistema de controle sem sujeito”, de forma que suas diretrizes e anseios objetivos prevaleçam contra as necessidades subjetivas das pessoas.

⁴ MÈSZAROS caracteriza em três dimensões as fraturas do sistema sendo elas 1 – produção e seu controle; 2 – produção e consumo; 3 – produção e circulação de produtos (1998, p.11).

Desta forma, na esteira de Marx (2013), destacamos que, na relação social que há entre o trabalho e o capital, a mercadoria, resultado da produção do trabalho, carrega em si o valor de uso e o valor de troca (MENDES SEGUNDO, 2005). No capitalismo, o valor de troca se sobrepôs ao valor de uso.

Como valor de uso, a mercadoria possui as duas características do conteúdo material da riqueza, presente em qualquer forma social, que são a qualidade e a quantidade, definidas de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas. Como valor de troca, serão mensuradas através de uma relação quantitativa entre valores de uso diferentes. Esta relação de intercâmbio é uma relação social, construída por uma sociedade onde as mercadorias são feitas para a finalidade de troca. Nessa relação quantitativa dos valores de uso, as mercadorias mostram a mesma grandeza, sendo avaliada pelo tempo de trabalho necessário para serem produzidas. Na relação qualitativa, as mercadorias de diferentes utilidades são reduzidas a uma mesma unidade de igual substância, que é o trabalho humano abstrato (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 37).

Diante disso, quando o tempo socialmente necessário para produzir a mercadoria for menor de uma indústria em relação à outra, a mercadoria que será vendida, certamente, terá um preço menor. Logo, quando o capitalista diminui o preço da mercadoria, ou seja, a quantia paga pela mercadoria que tem o valor de troca fará, no processo de concorrência entre os capitalistas, diminuir ainda mais o preço da mercadoria.

Em curto prazo, uma guerra por mercado entre os capitalistas provocará um aumento por máquina de última geração e a diminuição do tempo de trabalho socialmente necessária. De outro modo, resultará no aumento da produtividade, mas, em longo prazo, ocorre a redução da taxa de lucro do capitalista. Esse processo chama-se composição orgânica do capital e demonstra que a redução da queda da taxa de lucros decorre não porque se produziu menos, mas, ao contrário, ocorreu um aumento da produtividade em decorrência do acréscimo do capital constante, ou seja, da inserção do produto tecnológico, que, por sua vez, requer menos capital variável, a verdadeira fonte da mais-valia. Essa redução, vale acrescentar, não pode chegar a zero, pois o valor é produzido não pelo capital constante, mas pelo capital variável, a força de trabalho mesma.

Karl Marx esclarece a relação entre a queda da taxa de lucro, e a produção de mercadoria, que ficou mais barata devido à concorrência capitalista. Dessa maneira,

Nenhum capitalista emprega um novo método de produção, por mais produtivo que seja ou por mais que aumente a taxa de mais-valia, por livre e espontânea vontade, tão logo ele reduza a taxa de lucro. Mas cada um desses novos métodos de produção barateia as mercadorias. Ele as vende, portanto, originalmente acima do seu preço de produção, talvez acima do seu valor. Embolsa a diferença entre os custos de produção e o preço de mercado das demais mercadorias, produzidas a custos de produção mais elevados. Pode fazê-lo porque a média do tempo de trabalho socialmente exigido para produção dessas mercadorias é maior que o tempo de trabalho exigido pelo novo método de produção. [...] Mas a concorrência generaliza-o e submete-o à lei geral [do valor]. Então se inicia o descenso da taxa de lucro [...], o que é totalmente independente da vontade dos capitalistas (MARX, 1984 apud NETTO e BRAZ, 2011, p.162).

Antunes (2009) contribui para essa discussão, afirmando que a lógica destrutiva do capitalismo acentua a queda da taxa de lucro, pois, ao subtrair ao máximo do limite o tempo útil da mercadoria, assevera o ciclo reprodutivo, atingindo o crescimento após cada crise. Diante da necessidade do capitalismo em recuperar o aumento da taxa de lucro, ele irá subjugar a humanidade em benefício próprio, de maneira que não será possível controlar os malefícios causados.

Diante do exposto, temos como resultado da crise estrutural do capital o aumento da pobreza, do desemprego em dimensão estrutural, da precarização de modo ampliado e da destruição da natureza em escala globalizada. São estes alguns dos traços constitutivos dessa fase de reestruturação.

O sistema de capital, por não ter limites para a sua expansão, acaba por converter-se numa processualidade incontrolável e profundamente destrutiva. [...] quando tudo passa a ser controlado pela lógica da valorização do capital, sem que se leve em conta os imperativos humanos - sociais vitais -, a produção e o consumo supérfluo acabam gerando a corrosão do trabalho, com a sua precarização e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global jamais vista anteriormente⁵.

Com a crise, ficam em evidência as contradições do sistema. Segundo Mészáros (2009), o capitalismo não pode separar o “avanço” de destruição, nem o “progresso” de desperdício. Todas as aspirações humanas precisam ser colocadas para os objetivos da expansão do capital.

Mészáros (2009), sobre a crise estrutural do capital, elenca cinco pontos que agudizam a contradição e o problema mais explosivo no que concerne à relação de dominação que o capital tem sobre o controle social. São eles:

1 – A progressiva vulnerabilidade da organização industrial contemporânea quando comparada à organização do século XIX; 2 – A inter-relação econômica dos vários ramos da indústria, como um sistema estreitamente ajustado de partes interdependentes, com o imperativo crescente de assegurar a *continuidade da produção* no sistema como um todo; 3 – O montante crescente de “tempo socialmente supérfluo”, habitualmente denominado “lazer”, torna cada vez mais absurdo, e mesmo impossível na prática, manter um amplo segmento da população em estado de apática ignorância, divorciado de suas próprias capacidades intelectuais; 4 – O trabalhador como consumidor ocupa uma posição de crescente importância para a manutenção do curso tranquilo da produção capitalista. Todavia, permanece completamente excluído do controle tanto da produção quanto da distribuição – como se nada houvesse ocorrido na esfera da economia durante o último ou os dois últimos séculos. Trata-se de uma contradição que introduz complicações adicionais no sistema produtivo vigente, baseado numa divisão socialmente estratificada do trabalho; 5 – O efetivo estabelecimento do capitalismo como um sistema mundial economicamente articulado contribui para a erosão e a desintegração das estruturas tradicionais parciais de estratificação e controle social e político historicamente formadas (2009, p. 54-55).

Ainda como ressalta o autor, no desenvolvimento histórico da humanidade,

⁵ Antunes na introdução da Crise Estrutural do Capital.

A função do controle social foi alienada do corpo social e transferida para o capital, que adquiriu assim o poder de aglutinar os indivíduos num padrão hierárquico estrutural e funcional, segundo o critério de maior ou menor participação no controle da produção e da distribuição (MÉSZÁROS, 2009, p.55).

Antunes (2009) reforça a ideia de que, em decorrência da crise e da incontrollabilidade do capitalismo, dentre outros imperativos que fortalecem o capital para o aprofundamento da crise, o resultado, como dissemos, não seria diferente: destruição da natureza, ação destrutiva contra a força humana de trabalho, precarização do trabalho e intensidade dos níveis de desemprego.

Em decorrência da crise, natureza inerente do capital, os trabalhadores são severamente afetados, pois o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores sem qualificação, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam e agregam o estoque de desempregados.

Foi a partir da década de 1970 do século passado que o capitalismo vem passando por foi marcada por profundas mudanças no cenário internacional, do sistema capitalista, com desdobramentos em todas as esferas sociais, econômicas, políticas, culturais etc. Mézáros constata, no prefácio do livro *Teoria da Alienação em Marx*, que o sistema metabólico⁶ do capital, passa pela sua crise mais profunda que afeta toda a humanidade.

De acordo com Mézáros, a atual crise do sistema do capital pode ser atribuída ao imperialismo endividado dos EUA. Por meio do complexo industrial-militar que inviabiliza a concorrência com a economia civil, esse sistema gera mais dependência dos países subdesenvolvidos, além de impor regras a toda a sociedade, batizada de globalizada por meio de organismos internacionais e bancos multilaterais.

Como afirma o supracitado autor, a própria natureza contraditória do capitalismo e a sua busca sem limites por expansão, alinhada a outros fatores, fizeram com que as crises se tornassem visíveis e sentidas, como também operacionalizadas.

Esse contexto de administração das crises começou com o desgaste e a entrada do modelo de produção taylorista/fordista em crise, estratégia de produção para salvaguardar os interesses do capital, implantados a partir da década de 1930, após a crise de 1929⁷. Segundo

⁶ “O sistema sociometabólico do capital tem seu núcleo central formado pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado, três dimensões fundamentais e diretamente inter-relacionadas, o que impossibilita a superação do capital sem a eliminação do conjunto dos três elementos que compreendem esse sistema. Não é suficiente, portanto, segundo Mézáros, eliminar um ou mesmo dois dos polos do sistema sociometabólico do capital, mas é imperioso eliminar os seus três pilares. E essa tese tem uma força explicativa que contrasta com a totalidade do que se escreveu até o presente o fim da URSS e os países dos equivocadamente chama ‘bloco socialista’”. (Antunes em *A Crise Estrutural do Capital*, 2009, p.11).

⁷Mézáros (2009), fazendo uma comparação com a crise de 29, que podemos caracterizar como cíclica, apesar de todo desenrolar que ela teve para a vida do trabalho e da humanidade de um modo geral, explicita claramente,

Paulo Netto e Braz (2011), o taylorismo e o fordismo foram feitos um para o outro, pois Taylor tinha a organização padronizada dentro da fábrica e Ford se direcionava para o âmbito econômico e social.

Ambos fizeram as bases do “capitalismo democrático”, estabelecendo novos padrões gerenciais de produção em que “a produção em larga escala encontraria um mercado em expansão infinita e a intervenção reguladora do Estado haveria de controlar a crise” (PAULO NETTO e BRAZ, 2011, p. 222). Essa concepção expressa a justificativa de que não existiria mais contradição, apenas “conflitivo”, ou seja, os conflitos seriam resolvidos mediante o consenso entre o capital e o trabalho.

Esse período também é chamado por economistas keynesianos como “anos dourados”, no qual o capitalismo mais alinhou desenvolvimento com aumento de emprego. Trata-se de uma fase do apogeu, também chamada de “Estado de Bem-Estar Social”⁸. Contudo, com a diminuição das taxas de lucro, o capitalismo começou a dar sinais fortes de um quadro crítico. Segundo Antunes (2009, p.31-32), a

1) Queda da taxa de lucro é dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência da taxa decrescente de lucro; 2) O esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder a retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que não se iniciava; 3) Hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente ao capital produtivo, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para especulação, na nova fase do processo de internacionalização; 4) A maior concentração de capitais graças as empresas monopolistas e oligopolistas; 5) A crise *WelfareState* ou do “Estado do Bem-Estar Social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e suas transferências para o capital privado; 6) Incremento acentuado das privatizações, tendência generalizadas às desregulamentações e a flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos elementos que exprimiam esse novo quadro crítico (ANTUNES, 2009, p. 31-32).

Dito isto, podemos considerar que a crise do petróleo na década de 1970 foi apenas o estopim para a crise do sistema em sua aparência fenomênica. A crise teve

em comparação com a crise da década de 70, “a grande crise econômica mundial de 1929-1933 se parece com ‘uma festa no salão de chá do vigário’”. (2009, p.17).

⁸Da fato, concluída a segunda Guerra Mundial, e por quase trinta anos, a economia dos centros imperialistas atravessou um período de expansão ininterrupta, com estabilidade, redução sustentada do desemprego e elevação do nível de vida dos trabalhadores. Parecia que a acumulação do capital superara sua forma de se desenvolver através de crises cíclicas e de gerar crescente pobreza e desemprego na mesma medida da expansão do capital. Entre outra coisa, esse período de expansão esteve relacionado à maciça intervenção estatal na economia através de técnicas keynesianas, com o Estado formando uma demanda adicional capaz de absorver a mais-valia incapaz de se realizar “normalmente”(Costa, 2002, p. 104).

dimensões tão catastróficas que, além de desestruturar os países em desenvolvimento e, com eles, os do leste europeu, suas repercussões foram sentidas no núcleo do sistema de produção global.

Nesse sentido, conforme Mendes Segundo (2005), durante um período de crescimento econômico vertiginoso, o mundo capitalista passa a enfrentar, a partir de 1971, crescente desaceleração da economia, devido, em princípio, à elevação do preço do petróleo no mercado internacional.

Com a diminuição das taxas de lucro⁹ dos países centrais ou capitalistas desenvolvidos, entre 1968 e 1973 houve também a diminuição do crescimento dos países capitalistas centrais, pois o poder do capital, em suas várias formas de manifestação, embora longe de ter se esgotado, não mais consegue se expandir. Desse modo, para reestabelecer o crescimento e a expansão, o capital precisa criar novos meios para sair da crise.

Segundo Mészáros (2009), com a crise, os ideólogos do capital são levados a conhecer a crise. Contudo, as soluções se esbarram nas mesmas esferas do capital, pois

A consciência dos limites do capital tem estado ausente em todas as formas de racionalização de suas necessidades reificadas, e não apenas nas versões mais recentes da ideologia capitalista. Paradoxalmente, contudo, o capital é agora compelido a tomar conhecimento de alguns desses limites, ainda que, evidentemente, de uma forma necessariamente alienada. Pelo menos agora os limites absolutos da existência humana – tanto no plano militar como no ecológico tem de ser avaliados, não importa quão distorcidos e mistificados sejam os dispositivos de aferição da contabilidade socioeconômica capitalista. Diante dos riscos de uma aniquilação nuclear, por um lado e, por outro, de uma destruição irreversível do meio ambiente, tornou-se imperativo criar alternativas práticas e soluções cujo fracasso acaba sendo inevitável em virtude dos próprios limites do capital, os quais agora colidem com os limites da própria existência humana (MÈSZÁROS, 2009, p. 57).

O neoliberalismo é o “novo” modelo de desenvolvimento econômico e social do capitalismo, para enfrentar a crise, tentando voltar a aumentar a taxa de lucro, a expansão e a reprodução do capital. Segundo Antunes (2009, p.33), “como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo”. Antunes (2009, p, 38) ainda acrescenta que,

Embora a crise estrutural do capital tivesse determinações mais profundas, a resposta capitalista a essa crise procurou enfrentá-la tão somente na sua superfície, na sua dimensão fenomênica, isto é, reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista [...] gestou-se a transição do padrão taylorista e fordista anterior para as novas formas de acumulação flexibilizada.

⁹ A relação da equação é taxa de lucro= capital variável/capital constante. Se aumentar o denominador, terá que aumentar na mesma proporção ou mais o numerador, ou seja, o capital variável–força de trabalho para que a taxa de lucro não caia (MENDES SEGUNDO, 2005, p.137).

Mediante a crise que enfrenta o capitalismo, o neoliberalismo é uma reação da classe dominante como meio de se expandir. Seu desenvolvimento se dá sobre um terreno de ideias férteis, sob o aparato da ideologia burguesa.

Apresenta-se como um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital. Essas mesmas medidas realizam objetivos diversos, a depender de quais interesses de classe procuram proteger. De um lado, observa-se uma série de medidas voltadas para a recuperação do lucro dos capitalistas, e de outro, como a contrapartida necessária à situação de crise da lucratividade, imposições restritivas e autoritárias sobre a classe trabalhadora, cujo resultado é a degradação da sua qualidade de vida e de trabalho (PANIAGO, 2008, p.2).

De acordo com Bertoldo (2007), o sistema encontra alternativas para sair da crise. A autora elenca três fatores que fortaleceram isso: o primeiro foi o processo de financeirização do capital, fazendo a conversão do capital especulativo em bolsas de valores, comprando e vendendo os títulos das dívidas públicas, de moedas e de todos os tipos de ações; o segundo fator é a reestruturação do processo de trabalho nas formas de contrato de trabalho, que nada mais foi do que a diminuição dos custos de trabalho, promovendo a intensificação do trabalho e um processo contínuo de ataque aos direitos trabalhistas, além do aumento vertiginoso do trabalho informal/terceirizado e feminino; o terceiro, tornar o público em privado.

De acordo com Mendes Segundo (2005), o Estado, com seu caráter de classe, é envolvido fortemente para implementar, programar e regular as políticas neoliberais, servindo assim aos interesses do capital em crise, proporcionando medidas econômicas e, conseqüentemente, lucro e acumulação de capital. Ademais, podemos elencar inúmeras características desse modelo, a saber: retirada do Estado dos setores básicos ou sociais; privatização das empresas do Estado; transformações na relação capital/trabalho; expansão do setor de serviço privado.

Mediante a crise que assola o mundo capitalista, a crise estrutural do capital é a que vem acarretando profundos transtornos ao sistema capitalista, sendo a educação fortemente atingida pelos ideólogos internacionais do capitalismo, que modifica a função social da educação, transformando-a em uma variável econômica. Isso terá o objetivo de amenizar as perdas decorridas.

2.2 A LÓGICA DA MERCADORIA COMO CÉLULA DO PROCESSO ACUMULAÇÃO DO CAPITAL: NOTA INTRODUTÓRIA

Para que a sociedade mercantil, capitalista, não pereça, ela precisa constantemente criar novas mercadorias, ou mesmo, transformar velhas atividades sociais em mercadorias. Marx e Engels (2008), no *Manifesto do Partido Comunista*, falam que as atividades que

tinham reputação – médico, jurista, sacerdote, poeta e sábio – foram transformadas em assalariadas. Transformadas em assalariadas, foram, também, conseqüentemente, tornadas mercadorias.

No capitalismo, a mercadoria está sempre em processo de expansão, decorrência do setor mercantil. Nas sociedades pré-capitalistas, o conteúdo material (valor de uso) se sobrepõe à forma social e histórica (valor), determinado pelo dispêndio de força humana de trabalho para a produção do conteúdo material da riqueza para o atendimento das necessidades humanas. Com o desenvolvimento do setor mercantil, temos a subordinação do valor de uso (conteúdo material) pelo valor (forma social e histórica), ou seja, a “existência de relações mercantis faz com que exista na sociedade, no seu interior, o germe da expansão mercantil” (CARCANHOLO, 2011, p.70).

A mercadoria, que é trabalho como produtor de valor de troca, é a célula da sociedade capitalista, na qual o acúmulo de mercadoria expressa a riqueza capitalista. Na observação da mercadoria, podemos apreender que ela possui unidade de duplo caráter: um valor de uso, dirigido para o atendimento das necessidades humanas, sendo imanente a característica que cada mercadoria em particular carrega; a outra é o valor de troca, podendo ser permutada por outra mercadoria, satisfazendo as necessidades do capital. Neste caso, o valor de uso é apenas o substrato material do valor de troca, ou seja, ela é destinada à troca e, por necessidade, possui um valor de uso, cuja utilidade é decrescente no contexto histórico de crise estrutural.

Mészáros (2011) chama a atenção para a total subordinação do valor de uso ao valor de troca na fase moderna de desenvolvimento capitalista: as trocas dominaram diretamente o uso, à medida que se estabilizou a produção generalizada de mercadoria. Nessa relação de dominação, “Como resultado, o valor de uso correspondente à necessidade adquire o direito à existência apenas quando se ajusta aos imperativos apriorísticos do valor de troca sempre em expansão” (p.413).

Marx (2013, p.57) caracteriza a mercadoria como sendo um objeto exterior ao homem, que contem determinada propriedade útil, por isso atende às necessidades humanas, sendo que cada coisa útil é considerada sob a forma de dupla característica: qualidade e quantidade. Vale ressaltar, neste momento, que, para criar a mercadoria, é condição necessária produzir valor de uso para o próximo, e não para si, originando valor de uso social.

O produto é uma síntese entre matéria fornecida pela natureza (é o material do valor de uso) e trabalho. Ademais “não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade

humana, se diretamente como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção” (idem, p.57).

A mercadoria pode ser vista por duplo aspecto, o valor de uso e o valor de troca. No que podemos tecer sobre o valor de uso, é a utilidade do objeto que o determinará. Só é possível realizar o valor de uso do objeto quando é utilizado ou consumido, pois “os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela” (p.58).

Na sociedade capitalista, só é possível realizar a troca devido ao fato de o valor de uso ser, ao mesmo tempo, valor de uso e veículo material do valor de troca. Tendo uma visão rápida sobre a mercadoria, as mercadorias podem ser trocadas por outras a partir das características diferentes que carregam, ou seja, de acordo com sua qualidade ou de acordo com a quantidade; para realizar a troca temos “a proporção em que se trocam valores de uso de um tipo por valores de uso de outro” (CARCANHOLO, 2011, p.30).

Com a mercadoria, dentro da sociedade capitalista, a divisão social do trabalho¹⁰ é aperfeiçoada com a finalidade de produzir mais mercadorias de forma mais ligeira e de baixo custo financeiro. Contudo, o que se percebe, inversamente proporcional a isso, é a condição da vida do trabalhador, que a cada dia é piorada, sendo negadas as condições de se autoproduzir, fazendo o capital a desumanização dos trabalhadores.

Percebemos com Marx (2013) que a mercadoria é resultante de três momentos distintos, que fazem uma unidade: primeiramente, ela é valor de uso, que é determinada pela qualidade inerente ao objeto; o segundo momento, que é valor de troca, pode ser permutada por outra mercadoria; por fim, ela é uma resultante do produto do trabalho humano. Temos aqui o trabalho como a substância do valor.

A mercadoria só possui valor ao se corporificar, materializando-se na mercadoria força de trabalho, e essa corporificação se dá no momento da produção que se armazena ou incorpora a força de trabalho. Logo, ao se incorporar valor à mercadoria, esse valor é a essência do produto. Esse valor, contudo, não é perceptível aos olhos, sendo na determinação da quantidade de valor o “segredo oculto sob os movimentos visíveis dos valores relativos das mercadorias” (MARX, 2013, p. 97).

¹⁰ Enquanto a divisão social do trabalho eleva a força produtiva do trabalho, a riqueza e o aprimoramento da sociedade, ela empobrece o trabalhador até [a condição de] máquina. Enquanto o trabalho suscita o acúmulo de capitais e, com isso, o progressivo bem-estar da sociedade, a divisão do trabalho mantém o trabalhador sempre mais dependente do capitalismo, leva-o a maior concorrência, impele-o à caça da sobreprodução, que é seguida por uma correspondente queda de intensidade (MARX, 2010, p. 29).

Considerando que Marx afirma que trabalho é dispêndio de energia humana, o que determina o valor é o tempo de trabalho médio social para produzi-la. Nas palavras do autor,

Tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor de uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais existentes e com o grau médio de destreza e intensidade de trabalho (2013, p. 61).

Para Marx (2013), só é possível caracterizar o valor da mercadoria com o tempo médio para a sua produção, pois a mercadoria depende de uma série de circunstâncias para ser elaborada até chegar ao seu término. Dentre essas circunstâncias, podemos citar “a destreza média dos trabalhadores o grau de desenvolvimento da ciência e sua aplicação tecnológica, a organização social do processo e produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais” (2013, p. 62).

A mercadoria é uma síntese entre a matéria fornecida pela natureza e o trabalho, sendo indispensável a articulação entre homem e natureza, transformando dialeticamente a natureza do homem e a natureza. Marx elucida esta questão:

O trabalho como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável a existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana (2013, p. 64-65).

De outra forma, mediante a relação de trabalho que o homem estabelece com a natureza, ou seja, no movimento para produzir o objeto útil visualizando o seu fim, com o objetivo de satisfazer as necessidades humanas, provinda do estômago ou da fantasia, o homem precisa necessariamente transformar a natureza e a sua própria natureza.

Voltando ao estudo da mercadoria, Marx (2013), como sabemos, identifica nela um duplo caráter: valor de uso e valor. O valor de uso é caracterizado pela mercadoria por contemplar as necessidades particulares. Diz o autor supracitado “chamamos simplesmente de trabalho útil aquele cuja utilidade se patenteia no valor de uso do seu produto ou cujo produto é um valor de uso”. (idem, p. 63).

Para a produção de determinada mercadoria, é preciso que tenha um “certo tipo de atividade produtiva, determinada por seu fim, modo de operar, objeto sobre que opera, seus meios e seu resultado” (idem, *ibidem*).

Marx (2013) extrai da mercadoria características que nela não estão aparentes. Podemos exemplificar com o valor. O valor, considera Marx, é fornecido à mercadoria pela força de trabalho humana, “pondo-se de lado o desígnio da atividade produzida e, em consequência, o caráter útil do trabalho, restadndo-lhe apenas ser um dispêndio de força

humana de trabalho [...] dispêndio humano produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos etc...” (2013, p. 66).

Podemos entender, com isso, que o valor é resultado da atividade humana, e a mercadoria, seu valor, é dado pela quantidade de dispêndio da força humana de trabalho para produzi-la. As mercadorias só possuem valor devido ao trabalho humano, que é social, e o valor só se manifesta no momento da troca. Diferente da mercadoria palpável, a “coisa-valor se mantém imperceptível aos sentidos” (MARX, 2013, p. 69). Só a partir do trabalho humano é possível criar valor. Contudo, não é valor na sua forma valor; só é valor quando materializado.

Para que uma mercadoria seja trocada, ela precisa ser qualitativamente diferente de outra mercadoria, possuindo o mesmo valor, ou seja, ser resultante do tempo socialmente necessário para produzir a mercadoria. Esse será o momento no qual as mercadorias se equivalem, ou seja, diretamente permutável por outra.

Marx (2013) analisa a forma do valor ou o valor de troca. Ao analisar a forma simples da troca da mercadoria, pode-se perceber dois momentos de uma mesma unidade, a forma relativa e a forma equivalente. A forma relativa do valor de troca só pode se expressar no momento em que se troca por outra mercadoria distinta. A forma relativa não expressa valor, ela fornece o material para tal. Marx afirma que se vê na relação de valor apenas a proporção em que se equiparam determinadas quantidades de duas mercadorias.

Na forma equivalente da troca, as mercadorias têm que se equiparar para serem trocadas. Para definir em qual posição a forma da mercadoria se encontra, em sua forma equivalente ou relativa, é importante que se veja o local em que se encontra na expressão do valor, se é a mercadoria cujo valor é expresso ou se é a mercadoria através da qual se expressa o valor.

[...] a expressão 20 metros de linho = 1 casaco, ou 20 metros de linho valem 1 casaco, compreende, também, a relação inversa, 1 casaco = 20 metros de linho, ou 1 casaco vale 20 metros de linho. Mas, aí, tenho de inverter a equação, para exprimir relativamente o valor do casaco; e, ao fazer isso, o equivalente passa a ser o linho e não o casaco. Na mesma expressão do valor, a mesma mercadoria não pode aparecer, ao mesmo tempo, sob as duas formas. Elas se repelem polarmente. (MARX, 2013, p. 71).

O dinheiro ou o papel moeda, dentro da relação de equivalência de mercadorias, será o que equivalerá a todas as outras mercadorias, ainda que seja, também, uma mercadoria, estabelecendo, assim, relação simples do valor. De outro modo, uma mercadoria expressará seu valor em outra mercadoria “5 camas = 1 casa, não distingue de 5 camas = tanto de dinheiro” (idem, p.81).

Marx (2013), ao analisar a mercadoria na sua forma total ou extensiva do valor, quando trata a forma extensiva do valor relativo, diz que a mercadoria, por meio da força de trabalho, expressando valor, estabelece relação social com todas as mercadorias. Para ele,

o valor de uma mercadoria, do linho, por exemplo, está agora expresso em inúmeros outros elementos do mundo das mercadorias. O corpo de qualquer outra mercadoria torna-se o espelho onde se reflete o valor do linho. Desse modo, esse valor, pela primeira vez, se revela efetivamente massa de trabalho humano homogêneo (p. 84-85).

Na forma geral do valor, as mercadorias expressam seu valor em uma única mercadoria. Isso ocorre devido ao fato de que todas as mercadorias expressam seus valores de forma simples, em uma única mercadoria e, de igual modo, na própria mercadoria, “O valor de uma mercadoria só adquire expressão geral porque todas as outras mercadorias exprimem seu valor através do mesmo equivalente, e toda nova espécie de mercadoria tem de fazer o mesmo” (MARX, 2013, p. 88).

Marx (2013), na forma geral do valor, difere três momentos do desenvolvimento da mudança de caráter da troca de mercadorias, A, B e C, sendo que é em A onde se equivale uma mercadoria com a outra, a saber:

A forma A proporciona equações como: 1 casaco = 20 metros de linho, 10 quilos de chá = 1/2 toneladas de ferro etc. O valor do casaco, na expressão é igual ao do linho; o do chá, igual ao do ferro. Mas, igual ao o linho e igual ao do ferro, expressões do valor do casaco e do chá, são diferentes quanto linho e ferro.

Marx se refere a essa forma apenas nas sociedades primitivas, nas quais havia a troca de mercadorias de forma fortuita ou ocasional. Na forma B, há diferença entre o valor da mercadoria e o valor de uso. Com isso, podem se equiparar, aqui, os valores das mercadorias uma para com as outras, ou seja, “igualar-se ao linho, ao ferro, ao chá” (87). Contudo, só não pode equiparar o valor da mercadoria com a mesma mercadoria.

Na forma geral C, é a forma posterior a B, que expressa o seu valor em uma única mercadoria, a qual representa o valor de todas as outras, ou seja, o valor igualado ao valor de outras mercadorias. Já a forma de equivalência geral é, ao final, uma forma de valor. Nessa forma, todas as mercadorias poderão ser trocadas pela mercadoria social que equivalerá de igual modo à mercadoria dinheiro. O dinheiro assumirá a posição destacada, possuindo a forma de equivalência geral ou a “forma C” que foi criada socialmente para desempenhar a função de “equivalência universal”.

O dinheiro, tal como outras mercadorias, passa pelo processo do fetiche da mercadoria, sendo uma resultante originária das relações sociais que produz, por meio do trabalho, mercadorias. De acordo com Marx (2013), o dinheiro, forma final do mundo das mercadorias, dissimula o sentido social dos trabalhos privados, individuais, particularizados, ou seja, esconde o caráter social, ao invés de colocá-las em evidência.

Com a mercadoria dinheiro, a utilidade do valor (MARX, 2013) é transformada em algo, ao mesmo tempo, perceptível e impalpável, atribuindo-lhe um caráter de autonomia, pois “[...] os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos” (p. 94).

Mediante essa relação do dinheiro com o mundo das mercadorias, ao se igualar uma mercadoria com a outra, fica de fora o substrato da substância do valor, mascarando o trabalho humano, de forma tal que a mercadoria carrega algo de misterioso:

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais o próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do próprio trabalho. Através dessa dissimulação, os produtos se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos (MARX, 2013, p. 94).

Com essa relação misteriosa, não aparecendo o dispêndio de força humana, a parcela do trabalho individual dos homens e o trabalho total, ao desmembrar as relações que perpassa a mercadoria, esta fica como coisa perceptível aos sentidos.

A impressão luminosa e uma coisa sobre o nervo óptico não se apresenta como sensação subjetiva desse nervo, mas como forma sensível de uma coisa existente fora do órgão da visão. Mas, aí, a luz se projeta realmente de uma coisa, o objeto externo, para outra, o olho. Há uma relação física entre coisas físicas. [...] uma relação social, definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.

O fetiche da mercadoria só se realiza mediante a troca, na qual desaparece o trabalho humano individualizado, aparecendo o que é perceptível, principalmente, à visão. Ademais, essa exacerbação da relação de troca, em que os produtos são feitos para serem permutados, é, por ocasião da expansão e importância da troca, que satisfaz as necessidades de seus produtores, pois equipararam os trabalhos particulares “[...] na medida em que cada espécie particular de trabalho privado equipara[-se]” com outra (MARX, 2013, p. 95).

No livro I de *O Capital*, Marx (2013) fala sobre uma nova forma de sociedade que terá por base o trabalho enquanto criador de valor de uso, produzido por homens livres, por meio do trabalho associado. Marx esclarece que os trabalhos de homens comuns, que empregam seus trabalhos individuais, produzirão de forma associada. Nessa organização, o produto terá uma característica social, sendo distribuída conforme o emprego do tempo da força de trabalho.

Em nossa associação, o produto total, é um produto social. Uma parte desse produto é utilizada como novo meio de produção. Continua sendo social. A outra parte é consumida pelos membros da comunidade. Tem, portanto, de ser distribuída entre eles. O modo dessa distribuição variará com a organização produtiva da sociedade e com o correspondente nível de desenvolvimento histórico dos produtores. Somente para fazer um paralelo com a produção de mercadorias, pressupomos que a participação de cada produtor nos bens de consumo se determina pelo seu tempo de

trabalho. O tempo de trabalho desempenharia, portanto, duplo papel. Sua distribuição socialmente planejada regula a proporção correta as diversas funções do trabalho para as diversas necessidades. Além disso, o tempo de trabalho serve para medir a participação individual dos produtores global destinada ao consumo. (MARX, 2013, p. 100).

Nesta associação proposta por Marx, os homens serão livres e poderão gozar de seu tempo livre. Contudo, é preciso desprender do processo material de organização social, em meio à estrutura que hoje temos, para chegarmos à associação livre, a qual estará submetida ao controle consciente e planejado.

Dentro da sociedade capitalista, na qual o momento predominante é a mercadoria, que transforma todas as coisas em mercadorias e, principalmente, a força de trabalho humana, não visa à associação livre de trabalhadores, mas a alienação no processo de trabalho.

Na sociedade produtora de mercadorias, tudo passa a ser vendável: é o caso do processo educacional. Assim, dentro da lógica de reprodução do capital, de produzir mais mercadorias, a EAD aparece como mercadoria hipermistificada posta como modelo que sanaria os males da educação, criando um novo nicho de mercado que gera lucros exorbitantes.

No mercado da EAD encontra-se a metamorfose da mercadoria, onde Marx (2013) explica que

O processo de troca de mercadoria se realiza através de duas metamorfoses opostas e reciprocamente complementares – a mercadoria converte-se em dinheiro e o dinheiro reconverte-se em mercadoria. As fases dessa transformação constituem atos do dono da mercadoria: venda, troca da mercadoria por dinheiro; compra, troca do dinheiro por mercadoria, e unidade de ambas as transações, vender para comprar. (p.132).

De acordo com o desenvolvimento da sociedade, podem-se criar novas necessidades originando novas mercadorias e deixando para trás outras mercadorias. A mercadoria EaD é o produto colocado para aliviar a crise do sistema capitalista, atendendo, minimamente, às exigências impostas, sendo incorporada aos sistemas educacionais de todo o mundo, sobretudo dos países pobres, atingindo a classe trabalhadora com a ilusória falácia de educação para todos.

2.3 A PRODUÇÃO PARA A DESTRUIÇÃO E O AGRAVAMENTO DOS PROBLEMAS SOCIAIS: A EDUCAÇÃO NO CENTRO DO DEBATE

Em meio à crise estrutural do capital, agravam-se os problemas sociais, originando mais desemprego, destruição ecológica, aprofundamento da barbárie humana e, dentre outros, a produção da mercadoria para a sua destruição. Produz-se rápido e se destrói rápido. De acordo com Mészáros (2002), o tempo útil da mercadoria tende a ser o menor

possível, isto é, a “Taxa de utilização decrescente” da mercadoria chega a quase zero de uso, mas nunca a isso.

Mészáros (2011) ressalta que o sistema capitalista, em sua tendência geral, é inimigo da “durabilidade” e, em seu percurso histórico, deve conter, de qualquer forma, as práticas produtivas que vislumbram a durabilidade “inclusive solapando, deliberando a qualidade” (p.636).

Como põe o pensador húngaro, atualmente, a produção de uma mercadoria tem um tempo determinado de utilidade social, pois o sistema capitalista é avesso à durabilidade e busca, a todo instante, solapar as ideias e os produtos. Mészáros (2011, p. 636) adverte sobre a justificativa dessa tendência: “as manifestações dessa tendência devem ser justificadas em função da necessidade de competição, da utilização racional dos recursos de trabalho – ambas tratadas como necessidades (ideias) inteiramente benéficas – e coisa do tipo”.

Foi possível diminuir o tempo útil da mercadoria a partir do desenvolvimento das forças produtivas e, como consequência, exacerbou-se a produção de descartáveis. Encontrando medidas no mercado para a absorção dos produtos ou um equilíbrio entre a produção e o consumo, de forma que seja contínua a (re)produção, presenciamos a descartabilidade de modo prematuro, ainda que a mercadoria pudesse ser perfeitamente utilizável.

Mészáros (2002) evidencia que a produção de mercadorias da sociedade capitalista destinada à descartabilidade é tanto para os produtos simples quanto para os produtos considerados de luxo ou para produtos antes chamados de duráveis. Pode-se perceber que todos os produtos vão para o lixo antes de seu tempo de vida útil se esgotar, sendo substituídos por mercadorias “novas”, mas que já tem o seu tempo estipulado.

O pensador marxista acima mencionado (2011) chama a atenção para um novo tipo de produção para o consumo extremamente rápido, que é o complexo industrial-militar. Ele diz: “Ao mesmo tempo em que consomem destrutivamente, na sua produção, podem juntar-se às montanhas de mercadorias ‘consumidas’ já no momento em que atravessam os portões das fábricas” (p. 640).

O sistema não estabelece limites para a sua expansão, colocando seus anseios como objetivos principais, mesmo que, para isso, a célula cancerígena aumente.

[...] A dimensão prática do problema é que, assim como não pode estabelecer limites para si mesmo, o sistema do capital também não consegue diferenciar o *crescimento de uma criança* do *crescimento de um câncer*. Pois, nos termos das equações práticas redutoras do capital – bem como em suas tortuosas racionalizações teóricas –, os dois devem ser reduzidos ao mesmo denominador comum: a ‘produtividade das células’ (p.658).

Para perpetuar o avanço do sistema, arraigado à taxa de utilização decrescente, é necessária a realização da produção e do consumo. Para tal, os trabalhadores são chamados a participar de dois momentos distintos de um mesmo processo, sendo o primeiro a produzir mercadorias para o desperdício, e o segundo momento é consumir o descartável, mediante o processo de tornar aceitáveis ambas as mercadorias: a força de trabalho e o produto resultante do trabalho e da modificação da natureza.

A taxa de utilização decrescente assumiu, na atualidade, uma posição de domínio na estrutura capitalista do metabolismo socioeconômico, não obstante o fato de que, no presente, quantidades astronômicas de desperdício precisem ser produzidas para que se possa impor à sociedade algumas de suas manifestações mais desconcertantes. (MÉSZÁROS, 2002, p. 655).

Só foi possível entender essa produção de descartáveis quando a chave do sistema capitalista foi descoberta: a subsumção do valor de uso em relação ao valor de troca, ou seja, quando é alterado o caráter de uso no momento histórico de desenvolvimento do capitalismo. A partir do momento em que o valor de uso se torna o substrato material do valor de troca, e a troca tem valor de equivalência mediada pelo papel-moeda ou o dinheiro em si, a produção foi destinada para a troca, diminuindo o tempo útil de vida.

Mészáros (2011), ao tratar da taxa de utilização decrescente e o significado de “tempo disponível”, fala de períodos históricos anteriores ao capitalismo, nos quais não se tinha intensificado a divisão social do trabalho, pois esta se esbarrava no limite do pouco desenvolvimento das forças produtivas, o que fazia com que a produção tivesse característica de resistência. Nessas condições, a mercadoria produzida podia ser adquirida por poucas pessoas e, por conseguinte, a taxa de utilização era elevada.

A produção era subordinada ao consumo, sendo o consumo feito por poucas pessoas. Com a divisão social do trabalho e o desenvolvimento das forças produtivas, houve uma inversão das relações, ou seja, aumentou a quantidade de pessoas que podem consumir ao mesmo tempo em que a taxa de utilização decresceu.

Mészáros (2002) diz que essa inovação foi baseada

Na percepção prática de que qualquer mercadoria, num extremo da escala, pode estar constantemente em uso ou, no outro extremo das possíveis taxas de utilização, absolutamente nunca ser usada, sem perder com isso sua utilidade no que se refere às exigências expansionistas do modo de produção capitalista. (p. 660).

Vale ressaltar que esse momento da história humana não é mais o que presenciamos hoje, pois, de acordo com o autor, as necessidades de produção não estão diretamente relacionadas com as necessidades humanas. Ao contrário, devido ao fato de os benefícios produzidos no avanço do conhecimento se opõem às necessidades do homem em favor das “necessidades de produção”.

Percebemos com a explicação de Mészáros (2002) que o ponto fulcral da taxa de utilização decrescente, algo que é, nas palavras do autor, “verdadeiramente vantajoso” para o desenvolvimento do capital, é o decréscimo do tempo de horas de uso diário de um produto determinado. Adverte o pensador marxista húngaro que a diminuição do tempo útil da mercadoria, ou seja, “essa tendência de reduzir a taxa real tem sido precisamente um dos principais meios pelos quais o capital conseguiu atingir seu crescimento verdadeiramente incomensurável no curso do desenvolvimento histórico” (p. 661).

[...] Temos uma situação que em que 90% do material e dos recursos de trabalho necessário para produzir e distribuir uma mercadoria lucrativamente comercializável – digamos um produto cosmético: um creme facial – sigam, física ou figurativamente, diretamente para a lata de lixo da propaganda eletrônica como um tipo qualquer de embalagem (implicando, apesar de tudo, custos efetivamente reais de produção) e apenas 10% sejam dedicados ao preparado químico que supostamente deve conceder os benefícios reais ou imaginários de próprio creme ao comprador.

A utilização decrescente está relacionada à economia lucrativa do capital, que, em suas operações determinantes, continuará a vislumbrar o lucro.

Nesse sentido, qualquer coisa que assegure a contínua lucratividade da empresa particular, *ipso facto*, também a qualifica como empreendimento *economicamente viável*. Consequentemente, não importa quão absurdamente perdulário possa ser um procedimento produtivo particular; contanto que seu produto possa ser lucrativamente imposto ao mercado, ele deve ser saudado como manifestação correta e apropriada da ‘economia’ capitalista. (MÉSZÁROS, 2002, p. 662-663).

Mészáros (2002) ainda fala que as práticas perdulárias do capitalismo são justificáveis desde que atenda a determinados critérios, a saber, “eficiência”, “racionalidade”, e “economia”, isso em detrimento do lucro comprovado da mercadoria.

Os meios de produção exercem influência determinante na taxa decrescente de utilização, pois constituem um modo particular do sistema produtivo, incorporando certa magnitude de capital por estarem, conforme Mészáros (2011), inseridos à lógica do sistema de produzir em abundância em pouco tempo. Isso representa uma maneira específica do capital na dinâmica de expansão.

De acordo com Mészáros (2002), os meios de produção exercem influência fundamental na estrutura da determinação em si, interferindo no funcionamento e na distribuição como um todo. Contudo, é uma parte, recebendo influência do todo. Não fugindo às amarguras do sistema metabólico do capital, os próprios meios de produção são mortos no momento em que são colocados novos meios de produção.

Um demonstrativo da taxa de utilização decrescente observado por Mészáros (2011) é que, em meio às disputas capitalistas, o pequeno e o médio capitalista são amortizados pelo grande capitalista, pois a este estão vinculados os melhores meios de produção que determinam as partes específicas da produção em escala mundial. Dessa

maneira, consegue se sobrepôr na relação grande produção e consumo. Vale ressaltar que as grandes empresas capitalistas são patrocinadas pelo Estado.

Basta que recordemos a esse respeito a atual situação da indústria automobilística. Não somente porque muitas fábricas de automóveis, de médias a grandes, desapareceram nas últimas três décadas em todo o mundo, dos Estados Unidos à Inglaterra, à França, à Itália e à Alemanha etc. Também porque firmas comparativamente grandes e subsidiadas pelo Estado, como a British Leyland (agora rebatizada como “The Rover Group”, um preparativo para a “privatização” das partes rentáveis do “Grupo”) e a Renault – tendo ambas encampado um bom número de companhias razoáveis e grandes em seus tempos de expansão, usando a mesma racionalização da ‘economia de escala’ -, continuam a enfrentar importantes dificuldades sob a forma de aparente incapacidade crônica de se adaptar às exigências produtivas da sempre crescente “economia adequada de escala”.

Apoiados em Mészáros, podemos dizer que, dessa maneira, o grande capital toma para si as funções da engrenagem do sistema, deixando a migalhas os outros capitalistas e à míngua os trabalhadores, que, aos poucos, foram separados dos seus meios de produção, não exercendo participação nos objetivos da produção. Para a expansão do capital e a maximização do lucro, o produtor foi separado dos meios de trabalho, fazendo destes a conversão em capital, para o qual o processo de desenvolvimento tecnológico teve de ser acentuado.

Dentro da expansão capitalista, em processo de desenvolvimento da tecnologia, o sistema conseguiu diminuir o tempo socialmente necessário para a produção de mercadorias. Contudo, o que se pode observar é que no mesmo instante em que se diminui o tempo de produção, também cai a quantidade de trabalho vivo, fazendo com que o desemprego se torne crônico.

Mészáros (2002) diz que a ciência está voltada para atender à demanda dos capitalistas, criando a ciência e mais meios que possam ampliar a produtividade, aperfeiçoando o maquinário e, no mesmo passo, aprofundando a eficiência na diminuição da relação do custo e economizando o trabalho. Pode-se perceber, com isso, a redução do tempo de vida do produto e sua ineficiência.

É assim que, na dinâmica global do processo de trabalho capitalista (em sua inseparabilidade do imperativo e da dinâmica correspondentes do processo de “valorização”), se torna possível sobrepôr às determinações produtivas necessariamente economizadoras de trabalho que podem corresponder em escopo à magnitude sempre crescente do capital como o novo pressuposto de partida do ciclo de expansão orientado pelo lucro (MÉSZÁROS, 2011, p. 667-668).

Essa estrutura de diminuição do tempo útil dos bens, com o incremento da tecnologia que desenvolve mais e mais o maquinário, também em seu processo de amortização, sendo resultado da exploração do trabalho vivo, denomina-se “obsolescência planejada” de acordo com a qual a mercadoria se torna obsoleta vida útil em perfeito

funcionamento. Isso está diretamente ligado às necessidades do capital para sua expansão descontrolada, sem levar em conta os anseios das necessidades humanas.

Para que o capital possa se desenvolver, ele procura “a linha de menor resistência”, fazendo com que, para produzir em escala global, em menor tempo permitido encontre meios que fortaleçam a ampliação do consumo. Uma das contradições da queda tendencial da taxa de lucro é que ao mesmo tempo em que pode intensificar a produção e o ganho do capital, uma quantidade significativa da população é deixada à margem do consumo.

Segundo Mézáros (2011), o que os capitalistas almejam é reduzir ao máximo de tempo possível a produção e o consumo de mercadorias, aproximando-se da “taxa zero de uso”. Para este autor,

Não importa quão absurda possa ser tal suposição em suas implicações finais, as práticas produtivas a ela associadas proporcionam uma base operacional poderosa para os desdobramentos capitalistas em circunstâncias nas quais o curso alternativo de ação, divisado por Marx, só poderia intensificar as contradições do capital. Sendo assim, o objetivo e o princípio orientador da produção se tornam: como assegurar a máxima expansão possível (e a correspondente lucratividade) na base de uma taxa de utilização mínima, que mantenha a continuidade da reprodução ampliada. (p. 684).

O complexo industrial-militar consegue contemplar a máxima ideia de produzir e consumir em tempo de menor duração, adequando a produção ao rápido consumo, de forma que ele consegue o movimento de “autoconsumo”. Ou seja, esse complexo não depende de consumidores que estão em situação precária de vida, eliminando o consumo real e destruindo o produto de forma muito rápida.

O capitalismo, em seu processo de expansão, produz mercadorias que sejam uteis, mesmo que minimamente o objetivo principal seja o processo de troca, atualmente alinhado a pouco tempo de uso. Mézáros (2002) aponta ainda que, sob a crise estrutural do capital, é de característica desse sistema criar novos nichos de mercado e, principalmente, a partir da década de 70. Nesse processo, a educação foi transformada em mercadoria altamente rentável para o sistema.

Assim, a educação passa a ter lugar central como estratégia do capital em crise, ou seja, foi transformada em um instrumento na tentativa de amenizar os efeitos da crise. Sob a gerência do Banco Mundial, a educação, por meio de reformas educacionais, foi adequada ao paradigma do conhecimento.

A educação formal fica no centro do debate porque, com a crise estrutural, passou a ser fortemente atingida em todos os seus aspectos – ideológico, político, curricular, filosófico, estrutural etc. – pela lógica do mercado, adequando-se às novas exigências do

capital em crise e, ademais, perpassada pelo processo de diminuição do tempo de vida útil da mercadoria. Mészáros (2006) elucida que a educação está em crise porque a crise estrutural tem seus desdobramentos em todas as esferas sociais. Desta maneira, como a educação está ligada a outros complexos sociais, ou seja, integrada na totalidade dos processos sociais, ela também está em crise.

Mészáros (2006) ressalta ainda que a educação formal, no seu processo integrado na totalidade, não poderia funcionar “tranquilamente” caso não estivesse em sintonia com a estrutura educacional geral, “isto é, com o sistema específico de ‘interiorização’ efetiva – da sociedade em questão” (p. 275).

Os problemas pelos quais passa a educação está na sua própria razão de ser. As instituições formais de educação servem para realizar o processo de produção alienada de homens, essa é a questão central. Numa sociedade capitalista, Mészáros (2006) diz que a educação tem duas funções, a saber, “(1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle” (p. 275).

As medidas aceitas pelo capital para solucionar a crise na educação são superficiais. Assim, as medidas propostas já estão ou tendem a estar dentro dos limites do capital em crise, que, dessa maneira, representa apenas os anseios da classe burguesa, que detêm os interesses econômicos, político e ideológico. Com isso, usam a justificativa do “interesse nacional” para aprovar e disseminar, de forma “quase natural”, as imposições na educação.

Apoiados em Mészáros (2006), podemos percebemos que o sistema do capital encontra soluções que não darão conta dos problemas educacionais. E mais: ele é, na sua razão de ser, “incapaz” de lançar mão de uma solução radical dos problemas que assolam a humanidade.

Com a compra e a venda de mercadoria, a relação educacional se volta mais para a obtenção de dinheiro (sendo importante para o capital a contabilidade monetária) do que para os indivíduos, para que estes possam adquirir o acúmulo de conhecimento produzido pela humanidade. Nessa relação inversa, as pessoas cada vez mais procuram ilusoriamente se capacitar para terem um bom currículo e um bom emprego.

Nesse direcionamento, as políticas educacionais internacionais e nacionais, dentro da lógica da crise estrutural, colocam sobre a educação a responsabilidade por transformar o mundo e, atualmente, elegem a Educação a Distância para alcançar os objetivos de atingir o processo de democratizar e universalizar a educação, integrando-a, assim, aos novos

paradigmas educacionais. Nesse sentido, Silva (2011) afirma que “a educação a distância (EaD) constituiu o recurso mais efetivo da perspectiva da democratização do ensino, e que os países pobres precisam regulamentar sob pena de ficarem excluídos do chamado mundo global” (p. 38).

Apoiado em Silva (2011), o capital coloca nessa modalidade de ensino todas as características de uma mercadoria para ser facilmente vendida em pacotes educacionais, estando incorporada aos elementos de atratividade, descartabilidade e flexibilidade.

O sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é a maneira pela qual o governo brasileiro legitima essa cartada no setor educacional público, asseverando o processo de precarização da universidade pública. Dentro das características da UAB está a intensificação da precarização do trabalho e a negação sem precedentes do conhecimento.

Destarte, mediante o papel central desenvolvido pela educação na configuração do capital em crise estrutural, esta atividade sofre os efeitos da crise, tornando-se uma mercadoria que cumpre uma função ideológica importante como mecanismo de administração da crise. Nesse contexto, a escola precisa formar um novo tipo de trabalhador que possa entender as tecnologias da informação (TIC's) e que compreenda as exigências do mundo do trabalho, ainda que em suas dimensões aparentes.

3 O ESTREITAMENTO DO ESTADO COM O MERCADO: A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO.

Neste capítulo, intencionamos apresentar a condicionalidade do Estado no direcionamento de medidas para a privatização, com adoção da lógica empresarial nas suas políticas sociais, com o agravamento da privatização do setor público. Ainda amparados em Mézáros e seus intérpretes, faremos um resgate da funcionalidade desempenhada pelos organismos internacionais nas diretrizes das políticas e das reformas educacionais, sobretudo as voltadas ao cumprimento das metas do Programa de Educação para Todos (EPT).

3.1 O ESTADO E A SUA CONDICIONALIDADE EM RELAÇÃO AO CAPITAL EM CRISE.

Marx e Engels (2008) ao falar sobre o Estado, dizem que esse instrumento é o comitê da burguesia, pois presta o serviço de manutenção da ordem vigente, defendendo os interesses da classe dominante e, ainda, domina o poder político, que nada mais é que o poder organizado de uma classe para dominar a outra.

O Estado surge e se desenvolve para defender os interesses da classe que prospera no poder, em seus variados âmbitos, sendo o primeiro a econômica e, depois, o político, o cultural etc. mostrando-se sempre “máximo” seja nos países periféricos ou nos países centrais.

Lênin (2010), em *O Estado e a Revolução*, apreende de Engels que o Estado defende os interesses de classe, ainda que mascare suas atitudes. Ademais, podemos caracterizá-lo como um excelente instrumento de defesa e de exploração. Em tempos de desenvolvimento, e que há melhorias para os trabalhadores, são camuflados os interesses. Sob a aparência de conciliação entre as classes, orquestra medidas para oprimir e explorar a classe dominada, sucumbindo-a ao mínimo necessário para a sua reprodução.

O Estado, tal qual conhecemos hoje, é fruto da revolução burguesa, ocorrida na França em 1789, que tomou o aparelho, estatal, da monarquia absolutista. A revolução burguesa não alterou – e nem poderia – a função ontológica do Estado, sendo um meio de dominação de classe, opressão e manipulação, surgida pela apropriação privada da produção, articulando a outros órgãos a reprodução econômica e social.

O modelo de produção capitalista, que tem em sua composição orgânica o Estado, precisou fazer expropriações dos camponeses, dos trabalhadores, transformando-os em assalariados e fazer com que tudo virasse mercadoria, podendo ser trocada livremente no mercado com homens livres.

O Estado é levado a intensificar as medidas que levam ao estimado discurso da ordem vigente. Hoje, com o neoliberalismo, busca restaurar os danos sofridos pelo capital em suas sucessivas crises, ocorridas desde o século XIX. Contudo, imerso na crise estrutural, ao mesmo tempo que ajudou a minimizar os danos, intensificou a perda de controle nas decisões, submetendo os trabalhadores aos desígnios da reprodução e da produtividade do sistema.

A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno. Portanto, não é acidental que o encerramento da ascensão histórica do capital no século XX coincida com a crise do Estado moderno em todas as suas formas, desde os Estados de formação liberal-democrática até os Estados capitalistas de extremo autoritarismo (como a Alemanha de Hitler ou o Chile Milton Friedmannizado de Pinochet), desde os regimes pós-coloniais até os Estados pós-capitalistas de tipo soviético. Compreensivelmente, a atual crise estrutural do capital afeta em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes. Junto com esta crise vem a crise política em geral, sob todos os seus aspectos, e não somente sob os diretamente preocupados com a legitimação ideológica de qualquer sistema particular de Estado. (MÉSZÁROS, 2011, p. 106-107).

O Estado que repousou no colo da sociedade moderna burguesa assevera o processo social de incompatibilidade de interesses entre o proletariado e a burguesia. Mantendo a estrutura do capital, a relação capital x trabalho, o Estado garante que a hierarquia de comando do sistema de produção se volte para perpetuar as necessidades da geração da mais-valia, a extração do trabalho excedente e que a produção não satisfaça as necessidades vitais humanas.

De acordo com Mészáros (2011), verificamos que o Estado não tem possibilidade de rompimento com a ordem do capital, ligando-se umbilicalmente à reprodução econômica desse sistema. Dessa maneira, afeta a sua estrutura fundamental: “produção e controle”; “produção e consumo” e “produção e circulação”.

Atualmente, o neoliberalismo, que foi posto em prática na década de 70 e tomou fôlego em 90, é o modelo em que se pauta o Estado capitalista, servindo para representar o comando político, econômico, ideológico e social do capital. De acordo com Paniago (2012), o neoliberalismo é um elemento de sustentação criado em determinado momento social, de crise, para implementar necessidades de acumulação do capital.

Hoje, o Estado é o operador da implementação das medidas neoliberais, que privatizam o público, fazendo intervenções em todas as áreas para regular ou intervir com políticas públicas focalista, parciais e/ou para determinado setor.

O *modus operandi* do Estado faz com que se perpetue a garantia do lucro do capital, ainda que seja pregado sob a falácia do livre mercado, sem interferência. Contudo, as empresas, com a ajuda do Estado, nunca lucraram tanto e não poderiam continuar lucrando, tarefa para a qual o estado é imprescindível.

O ordenamento do capital abarca todos os elementos de controle social, à medida que poderia fazer sucumbir a reprodução ampliada. Logo, o Estado, sob o comando do capitalismo, é impossibilitado de deixar escapar o que compõe os elementos de controle social.

O capital não poderá, [...], em hipótese alguma, afrouxar seu controle sobre a sociedade. Nesse ponto, o Estado é chamado a intervir com suas políticas públicas de contenção, procurando contingenciar as pressões sociais, por isso, na atual conjuntura, tantos projetos focais e fragmentados são apresentados como solução para os problemas da sociedade, que se apresentem, por sua vez, de natureza cada vez mais estrutural. (SANTOS, 2012, p. 27).

Paniago (2012) complementa,

A despeito da defesa neoliberal da necessária redução do Estado, visando facilitar a ação do mercado na restauração da normalidade do crescimento econômico, o que se constata é um movimento contrário. Há uma maior requisição do Estado, que se faz presente através das políticas de incentivo fiscais, subsídios de toda ordem, financiamentos com taxas de juros reduzida e investimentos necessários para a estabilização do sistema como um todo. Essa tendência tem se acentuado com a crise estrutural. (p. 62).

Na crise estrutural, torna-se ainda mais importante o Estado nos alicerces do sistema, fundamentando a manutenção e a reprodução do capital como um todo. “A colaboração do Estado se torna crescentemente intervencionista” (MÉSZÁROS, 2011, p. 698).

O Estado capitalista precisa agora assumir um papel intervencionista direto em todos os planos da vida social, promovendo e dirigindo ativamente o consumo destrutivo e

a dissipação da riqueza social em escala monumental. Sem esta intervenção direta no processo sociometabólico, que age não mais apenas em situações de emergência, mas em base contínua, torna-se impossível manter em funcionamento a extrema perdularidade do sistema capitalista contemporâneo (MÉSZÁROS, 2011, p. 700).

O Estado moderno capitalista, no modelo de gerenciamento neoliberal, dentro da crise estrutural, está voltado para condicionar o capital à volta a patamares de altas taxas de lucro, intervindo na produção e na vida dos trabalhadores, cabendo a função que melhor atende aos interesses dominantes: "Liberdade crescente para o capital e austeridade e restrição para as demandas do trabalho" (PANIAGO, 2012, p. 68).

Acrescenta-se a isso o fato de participar das conferências e dos fóruns internacionais para se comprometer em cumprir os acordos estabelecidos como prioridade e meta de Estado. Dessa maneira, o Estado está cumprindo a agenda neoliberal para tentar reaver as taxas de lucro de outrora. Como medida dos governos neoliberais, foi engendrada uma política interna por meio da qual, sob o capital, os setores sociais e, em particular, a educação, tornam-se mercadorias altamente rentáveis ao capital.

3.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPOSTAS PELO BANCO MUNDIAL NA ATUAL ORDEM NEOLIBERAL NOS PAÍSES POBRES: AS RECOMENDAÇÕES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

As análises proferidas por estudiosos marxistas tais como Mézáros (2008), Jimenez (2010) e Mendes Segundo (2005), percebe-se que no hiato profundo da crise do sistema capitalista, o Estado, integrante sócio-metabólico do capital, é ordenado para retomar o crescimento, a acumulação e a expansão. Como consequência, sob o modelo intervencionista neoliberal, a educação foi posta numa equivalente contábil, no seio do qual foram elaboradas reformas no decorrer da década de 1990, que vêm sendo efetivadas sistematicamente nos países pobres.

De acordo com Mendes Segundo (2005, p. 39), na atual conjuntura em que se encontra o sistema, a educação¹¹ foi posta como “instrumento político-ideológico e financeiro, na tentativa da superação da crise do capital”. As mudanças implementadas nas reformas por meio de pacotes de ações propositivas, lucidamente elencadas pelo sistema, têm o caráter de

¹¹As instituições educativas são estratégicas, pois são capazes de atingir de modo sistemático grande massa de pessoas de diferentes faixas etárias (do pré-escolar à universidade, passando pela formação profissional). Se o sistema produtivo não é mais capaz de produzir a “inclusão” social, as instituições educativas são reconfiguradas para atuar, de modo ainda mais explícito e contundente, na produção da disciplina e da sujeição, por meio da inculcação de ideias, valores apologeticos ao capitalismo (LEHER, 1998, p.45). Mézáros (2008) assevera a discussão, as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Aqui a questão é crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada individuo adote como suas próprias metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema (p.44-45).

mistificar a realidade, mas são necessárias ao sistema para gerir contradições que surgem do capitalismo.

De acordo com Tonet (2003), podemos perceber os desdobramentos da crise estrutural no âmbito da educação, a saber:

Sinteticamente, em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade de modo cada vez mais forte um caráter mercantil (TONET, 2003, p.5).

A recomposição econômica que aprimora o padrão capitalista, o neoliberalismo, exige reforma no setor educacional estipulando o “novo paradigma” do conhecimento. Sob esse “novo” paradigma, objetiva-se atender às resoluções de problemas, exigindo do aluno que ele se torne um ser criativo e flexível, que esteja aberto, desenvolva o espírito humano. Esses são os novos desafios propostos pela contemporaneidade. Portanto,

Na política neoliberal, a educação constitui um investimento e, como tal, deve trazer ganhos econômicos. Assim, pensando em termos de mercado, os investimentos devem ser aplicados em setores, segmentos ou áreas mais produtivas e, tratando-se de pessoas, preferencialmente nas talentosas ou habilidosas. Nessa concepção, os investimentos ou recursos públicos devem ser canalizados em áreas mais produtivas e obter retorno econômico mais imediato (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 59).

O novo desenho projetado que traça as linhas educacionais se sujeita às regras impostas pela exigência do mercado, buscando novo perfil de trabalhadores, requer o Estado mais próximo aos ditames empresariais, pois a educação tem um caráter formador e um exercício social impregnado na sociedade.

Mendes Segundo (2005) aponta que mediante preponderância do neoliberalismo, a educação possa ter uma natureza utilitarista, respaldada na teoria do capital humano (TCH), no viés de qualificar a formação para o trabalho como variante econômica. Nesse sentido, define-se novamente a função do Estado para estreitar a conexão com o setor dos empresários, em suas ramificações, transformando a educação em uma ferramenta para acolher as vicissitudes do mercado e, ademais, capacitando a grande massa de trabalhadores por meio do acordo de erradicar a pobreza e universalizar a educação básica.

Freres, Mendes Segundo e Rabelo (2010) afirmam que o Estado entra no processo de modificar a educação para atender às necessidades do mercado, adotando especificações necessárias na política pública e, assim, propiciar “determinada qualificação” como força de trabalho mediante a educação básica, responsabilizando-se pelo oferecimento da escola pública de qualidade, restrita ao básico. Nesse sentido, os critérios de qualidade do governo,

em prol das necessidades do mercado, não visam à formação do homem integral, mas a formá-lo para o atendimento das necessidades do capital.

Apoiados em Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009), compreendemos que o que se presencia é a educação sendo negligenciada intencionalmente, dia após dia, com o intuito de ajustar a classe trabalhadora aos moldes de exploração, servindo-se não para “construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital” (p.4).

O projeto educacional voltado para a reprodução da ordem vem se efetivando, de um modo geral, através da negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, acoplada à manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem.

Com a queda do desenvolvimento econômico e seus rebatimentos em todas as esferas da sociedade, evidencia-se a falta de emprego. Conforme Maceno (2011, p.145), para voltar a recuperar o nível de acumulação e, assim, olhar ao mesmo lucro anterior à crise, “o capital aumenta sua produtividade ao passo que reduz a quantidade de força de trabalho empregada”, causando um duplo efeito para os trabalhadores: além de torná-los mão-de-obra excedente, acaba por deixar o trabalhador sem possibilidade de consumir.

Diante da pressão dos trabalhadores, a justificativa para o desemprego era a falta de qualificação dos trabalhadores. Nesse sentido, Leher (1998), ironizando as decisões do Banco Mundial com suas políticas auxiliaadoras, afirma que “o sistema é justo com quem se qualifica”. Assim, mediante a crise estrutural, a formação escolar formal para a classe trabalhadora servirá, em última instância para a preparação técnica e instrumental ao emprego, além da reprodução social das relações sociais alienadas.

Apoiados em Freres, Mendes Segundo e Rabelo (2010), reafirmamos que a educação, com o advento do neoliberalismo, invoca a Teoria do Capital Humano (TCH) com a finalidade de agregar função ao capital humano social. De acordo com as autoras,

Schultz¹² pertencia à Escola de Chicago e suas pesquisas buscavam descobrir quais são os fatores de desenvolvimento e subdesenvolvimento, descobrindo, então, que é o fator H (humano). [...] Essa teoria tem como pressuposto a ideia de que possibilitar um aumento da instrução para a classe trabalhadora aumenta em igual proporção a capacidade de produção. Em outras palavras, desenvolver o capital humano é possibilitar o acesso à educação para que sejam desenvolvidos os conhecimentos necessários para aumentar a capacidade produtiva. A proposta de tal proposição torna-se muito clara neste trecho. Para Schultz, a instrução – maior investimento no capital humano –, seria obtida através da educação. Ela constituiria o lócus privilegiado para a aquisição dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes

¹² Theodore William Schultz (1902-1998), economista estadunidense, foi o principal idealizador da Teoria do Capital Humano. Ganhou o prêmio de Ciências Econômica em 1979. Tem como principais livros: O valor econômico da educação (1963) e O capital humano – investimentos em educação e pesquisa (1971).

necessários à produção e seria ela que poderia transformar o trabalhador em capitalista. (FRERES, 2008, p. 41-42)

Respaldados em Mendes Segundo (2005), entendemos que Milton Friedman resgata essa teoria no mesmo eixo do neoliberalismo, que recebeu críticas severas na década de 1980, mas volta fortificada a partir de 1990. Friedman ganha respaldo ao condenar o processo intervencionista do Estado na economia e em outros setores, pois atribuía à força do mercado a condição de resolver os problemas de instabilidades econômicas. Ele entendia que a educação

[...] possui uma função reprodutivista de abastecer o mercado de trabalho, funcionando como 'capital humano' a ser financiado pelo Estado no suprimento das necessidades da economia. A educação teria a função de provocar o crescimento econômico e o incremento da renda das pessoas (MENDES SEGUNDO, 2005, p.40).

Conforme Freres, Mendes Segundo e Rabelo (2010), a educação, no contexto histórico de crise estrutural, contribui para a possibilidade concreta de intensificar o modelo de reprodução do capital, desencadeando uma formação que leve a gerar a adaptação ou mesmo a acomodação de trabalhadores ao emprego, ficando ainda uma parte do exército industrial de reserva que nunca alcançara os postos de trabalho. Isso produz anseio socialmente desejado ao mercado de trabalho da classe trabalhadora.

A reformulação do Estado tem consequências imediatas na educação, mudando as características de atuação do Estado que possibilitou um maior espaço para o setor mercantil privado, pois acarretou uma nova feição à educação: por meio de um discurso sedutor, foi posta como a atividade por meio da qual iria solucionar as mazelas pelas quais passa a sociedade. A educação promovendo a equidade, o acesso, a qualidade e a solidariedade seria a chave do segredo para o êxito dos ditos países em desenvolvimento. Nessa perspectiva, a educação chega ao lugar de respaldo para o Banco Mundial, amparada como mecanismo fundamental para combater e superar as desarmonias sociais e fazer a ascensão dos países em desenvolvimento.

A partir da eclosão truculenta da crise do capitalismo em meados da década de 1970, o Banco Mundial aparece, segundo Leher (1998), como agente que cria subterfúgio estratégico direcionando ações para a reestruturação e a estabilidade do capital. No mesmo passo, esse Banco expande seu rol de atuação, voltando-se agora para a política de assistência com discurso de erradicação da pobreza e de colocar as economias fracas da periferia do capital no então mundo globalizado.

Vale contextualizar que o advento do agravamento da crise de endividamento das economias periféricas¹³, por volta dos anos 1970, atribuiu ao Banco Mundial o papel de conduzir a reestruturação neoliberal nos países pobres, por meio da imposição de condicionalidades na concessão de empréstimos, dentro do rígido Programa de Ajuste Estrutural¹⁴.

Para garantir a efetividade das suas recomendações, o Banco situou o cumprimento das diretrizes educacionais como uma *condicionalidade* para o aval do Banco aos financiamentos requeridos pelos países tomadores. A cooperação com o Banco passa a ser, portanto, um requisito para obter novos empréstimos (LEHER, 1998, p.66, *itálico do autor*).

Diante do quadro que se apresentava nos Estados Unidos no período da Guerra Fria, Leher (1998, p.23) diz:

O Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drasticamente reformas liberais (ajuste e reforma estruturais). Esta crise colocou o Banco Mundial diante de novos desafios, propiciando condições excepcionais para o exercício de seu poder. No contexto da crise estrutural o Banco pôde impor condicionalidades com uma abrangência inédita¹⁵.

A intervenção do Banco Mundial, querendo legitimar a ideologia e as concepções neoliberais, buscou, por intermédio das políticas, equilibrar a aparente redução da disparidade social, convencendo os países pobres, que estão em transição ou em desenvolvimento, à adesão às políticas centradas na regulação do mercado.

De acordo com Mendes Segundo (2007), o objetivo central do Banco, é proporcionar o fomento necessário à manutenção do quantitativo da taxa de crescimento dos países, que resulte na implementação das metas de sustentabilidade econômica e na garantia de que esses países que contraíram vários empréstimos efetuassem o pagamento de suas dívidas externas.

Ainda segundo a autora,

A justificativa do Banco para a intensificação de sua ‘participação’, nessas últimas décadas do século XX, nos países periféricos, era de ajudá-los na estruturação econômica, conduzindo-os a um novo padrão de desenvolvimento neoliberal. Considera que a maior parte das dificuldades desses países se encontra na rigidez de sua economia e, por isso, sugere reformas profundas nas políticas e nas suas instituições, tais como: a abertura ao comércio exterior, a privatização da economia,

¹³ Como bem assevera Mendes Segundo (2005, p. 52), a crise da dívida impulsionou a mudança na política econômica dos países da América Latina, que foram adequando as suas economias propostas do Banco Mundial e do FMI, no entanto, as medidas rígidas, que impunham no ajustamento estrutural dos países pobres, sacrificavam imensamente a população, no que se refere ao oferecimento de serviços básicos, acentuando cada vez mais as desigualdades internas e externas desses países. Embora as resistências a essas políticas, ministradas pelo Banco, tenham sido relativamente pequenas, o Banco percebeu a necessidade de se legitimar como uma instituição provedora do desenvolvimento, da paz e da seguridade social.

¹⁴ “O programa de ajuste estrutural que desmonta o precário Estado Social é feito em nome da globalização, um processo apresentado como inexorável e irresistível, contra o qual nada é possível fazer, a não ser a se adaptar, mesmo que às custas de exponencial desemprego, privatizações selvagens, crise cambial, aumento da taxa de juros e destruição dos direitos do trabalho” (LEHER, 1998, p. 24).

¹⁵ Revista outubro. LEHER, R: Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.

o equilíbrio orçamentário; a liberação financeira, a redução dos gastos públicos e a desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 51 -52).

Para a melhor compreensão desse processo, é necessário saber que, inicialmente, o Banco Mundial se encarregava de financiar a reestruturação dos países depois da Segunda Guerra Mundial e quem era responsável por gerir o setor educacional era a Unesco¹⁶. Após as décadas de 1970 e 1980¹⁷, a Teoria do Capital Humano (TCH) foi ajustada aos interesses do capital em crise que, sob a regência do Banco Mundial atribui como função principal da educação, as determinações quanto à redução da pobreza e à sustentabilidade econômica. À UNESCO coube, a partir de então, o papel de coordenar encontros, ficando o Banco com a coordenação estratégica de ações econômicas, políticas e ideológicas, direcionadas especialmente à educação nos países periféricos.

Nesse contexto, o Banco Mundial assume, segundo Roberto Leher (1998), o “ministério da educação mundial” e, para isso, promove diversos acordos em encontros, fóruns e conferências de educação, em prol da dita educação para todos. Sobre essa questão Mendes Segundo (2007), afirma que

[...] a preocupação maior dos países ricos nos acordos internacionais firmados em prol de uma *Educação para Todos* na sociedade capitalista é de superar as crises vividas, nas últimas décadas do século XX, denunciadas pelo decréscimo das taxas de lucros. Entretanto, para conter possíveis conflitos entre as classes desfavorecidas, procura-se, através de políticas compensatórias de “alívio à pobreza”, encobrir as injustiças e as desigualdades provocadas pela necessidade de aumentar a acumulação do capital. A tática adotada é estimular a *competência, eficácia e a produtividade da força de trabalho*, recomendado, para tal, as parcerias, o deslocamento das responsabilidades da União para outros setores e o *investimento na educação básica* da população dos países periféricos (MENDES SEGUNDO, 2007, p.153).

Efetivamente, para o Banco Mundial, é preciso vincular empréstimos e financiamentos nos setores das políticas sociais dos países pobres, como medida para monitorar se os acordos firmados nas Conferências e Fóruns de Educação para Todos estão sendo obedecidos ou mesmo caminhando.

Ainda em concordância com a autora acima, podemos reafirmar que, intrinsecamente às alterações que foram realizadas nas esferas econômicas, culturais, sociais, políticas, consequência do ajuste estrutural do capitalismo diante da adequação ao ideário neoliberal, ressoa diretamente na esfera educacional dos países periféricos, dentre eles, o Brasil, um conjunto de reformas seguindo a configuração do padrão mercantil, pautado nos

¹⁶ “A educação se tornou o foco principal nas prioridades do Banco, substituindo um papel que anteriormente era especificidade da UNESCO, que posteriormente ocupou o lugar importante na organização de fóruns mundiais e nacionais”. (MENDES SEGUNDO, 2006; CARDOZO, 2006).

¹⁷ “Indubitavelmente, a crise da dívida de 1982 tornara os países latino-americanos extremamente dependentes do aval do FMI e do Banco Mundial, uma condição necessária para a renegociação com os investidores privados” (p. 23-24).

preceitos da eficiência, da eficácia e da produtividade, visando atender as exigências do mercado.

Vale ressaltar que além de a educação seguir as condições do mercado e atender as exigências do capital, esta se torna uma mercadoria¹⁸ imprescindível. Segundo Jimenez e Rocha (2007, p.17), “o avanço do capital rumo à expansão de seus espaços de exploração vem impondo o tratamento da atividade educacional como um bem de consumo a ser adquirido no mercado”. Portanto, a mercantilização da educação acontece no processo de reestruturação do capitalismo na crise estrutural. Como podemos perceber na passagem seguinte,

Imprimindo a esta atividade [a educação], de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas, daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria (TONET, 2003a, p.39 apud MACENO, 2011, p.153).

Demanda, salientar nesse momento, que, indo de encontro com esse pensamento, Jimenez e Rocha (2007) reforçam a crítica:

Classificada pela Organização Mundial do Comércio (OMC) como serviço regido pelas leis do mercado, a educação, transformada em um *meganegócio*, representa já 9% do PIB brasileiro três vezes mais que o setor energético. Os quatro maiores grupos privados do país contam, juntos, com aproximadamente 3.000 escolas franqueadas, pelas quais faturam 700 milhões de reais ao ano. Empresários de diferentes áreas de formação, como economia, administração e engenharia, oriundos de grandes instituições, do porte do *Credit Suisse Firs* Boston Garantia, da Shell ou da Mercedes Benz, vem adotando a educação como um campo preferencial de investimentos, no qual praticam em grande escala a venda do conhecimento na forma de faculdades, escolas, cursos, projetos e seminários, somando-se ao já mais tradicional e bem-sucedido comércio de livros e material didático (p.16).

Nesse bojo, outra medida adotada na esfera da educação, pelos capitalistas, apoiados na teoria do capital humano, é o desmantelamento do ensino público atrelado à privatização do Estado. O resultado dessa comunhão, corrobora com os ideais da educação como mercadoria, servindo aos interesses de reprodução do capital, no âmbito da crise estrutural do capital. Acerca dessa questão, Maceno (2011) faz duas sínteses. Conforme o autor,

O desmantelamento do ensino público, sobretudo nos níveis secundário e superior, o direcionamento da pesquisa científica para o setor privado, a proliferação de cursos pagos de todos os níveis e de todas as modalidades, inclusive em instituições públicas, evidenciam claramente a transformação da educação formal em mercadoria. Somando à mencionada privatização, vemos o solapamento dos

¹⁸ “Entendia Marx que a mercadoria é a célula do capitalismo e, embora tenha esta vingado em outros modos de produção, uma vez que em todos eles se dá o processo de produção, distribuição, circulação e consumo de mercadoria, sua particularidade reside no fato de ser o mercado a base a partir da qual se fundam todas as relações jurídicas, políticas e sociais. A consequência disso é a conversão de tudo à mercadoria, inclusive a própria humanidade. Seguindo a lógica de Marx, não seria de se estranhar que, com o correr do tempo e a intensificação das contradições estruturais do capital, a educação, também se transformasse numa mercadoria” (BERTOLDO, 2007, p.102).

conteúdos do saber formal por meio da educação aligeirada, fragmentada, esvaziada e orientada para a formação de competências (Idem).

Em conformidade com Maceno (2011), os Estados que assumiram o tratado nas Conferências de Educação para Todos, com orientação de empreender a célula mercadológica sobre a educação, fomentam a racionalização do dinheiro público, cujo gerenciador será o Estado que promove os ajustes nas políticas públicas. Estabelecidos esses termos, os países pobres abraçam sem restrição a reestruturação educacional a ser conduzida sob as orientações dos organismos multilaterais que, sob a autoridade do Banco Mundial, dita aos países a melhor forma de cumprir os acordos, elaborando a “agenda de Educação para Todos” e destacando a política de universalização da educação básica para os segmentos marginalizados.

De acordo com Mendes Segundo (2005), o aumento do endividamento dos países periféricos agravou a crise, por volta dos anos 1970, atribuindo ao Banco Mundial¹⁹ a função de conduzir a reestruturação neoliberal em todo o mundo, principalmente nos países pobres, por meio da imposição de condicionalidades na concessão de empréstimos dentro do enrijecido Programa de Ajuste Estrutural. Destarte, a operação do Banco Mundial, focando legitimar a ideologia e as concepções neoliberais, buscou, por meio de políticas compensatórias, de efêmera redução das desigualdades sociais, convencer os países à total adesão às políticas neoliberais centradas na regulação do mercado.

Seguindo a análise de Mendes Segundo (2005), podemos explicar que a educação não se encontrava no rol das prioridades do Banco Mundial. Entretanto, a gestão de McNamara direcionou as investidas para a área da educação, decorrendo maior atenção com aplicação de recursos e, principalmente, na questão da assessoria técnica. Nessa época, já se acreditava que o campo estratégico seria a educação básica capaz de solucionar os males que afetam a humanidade e também de oferecer aos cidadãos qualificação para o trabalho, garantia de maior retorno, possibilitando cercear a pobreza, alcançar a sustentabilidade econômica e introduzir os países considerados em desenvolvimento na nova ordem mundial, a chamada globalização.

Sob a lógica do grande capital, sob a ordem neoliberal, a educação baseia-se no ideário do “aprender a aprender”, que, além de constituir gigantescos investimentos na

¹⁹ “Para o Banco Mundial conduzir as reformas mundiais, e principalmente dos países pobres, realizará vários eventos que no final de cada terá um documento, portanto, mediante a análise das declarações de educação, Mendes Segundo sinaliza, no fundo, lançam a protoforma para uma abrangente reforma na política educacional, em âmbito mundial, a qual traduz, de fato, um projeto de ajustamento da educação as demandas do que denominam de sociedade do futuro, do conhecimento e/ou da informação” (2007, p.138).

geração de lucro, nega o conhecimento para a classe trabalhadora, sujeitando-a a obedecer aos problemas enigmáticos decorrentes da crise do capital.

Seguindo o mesmo entendimento de Mendes Segundo (2005), vimos que a educação colocada para a classe trabalhadora, organizada pelo capital, é considerada como uma moeda de mercado bastante forte. Em conformidade com Mészáros (2009), no âmbito da crise estrutural, a educação é logo abarcada para interesses do sistema, que, mediante os mecanismos de comando, determina as necessidades de reformas na vereda das políticas públicas, reformulando as diretrizes e as estratégias educacionais elaboradas, sobretudo, pelo Banco Mundial.

Considerando o papel atribuído ao Estado burguês de certificar a dominação de uma classe sobre a outra e produzir as condições propícias à expansão e à acumulação do lucro, é possível afirmar que as reformas do Estado pretendem garantir a produção e a reprodução dos interesses do sistema. Nas propostas da reforma da educação capitalista, fica em evidência que o objetivo não é negar a sua importância no contexto da organização e manutenção do modo de produção. O que se almeja é a sua adequação às demandas oriundas da nova ordem econômica que se estrutura (MÉSZÁROS, 2008).

O que se pretende com a missão da educação, assevera Mendes Segundo (2007), é:

Frente ao desafio da construção da sociedade futura, os ideólogos neoliberais colocam na educação a missão de conceber e efetivar o desenvolvimento sustentável, autônomo e justo. Num exame mais minucioso, entendemos que tal formulação integra parte das estratégias do capital no sentido de superar a crise estrutural. A educação formal, representada pela escola básica, aparece aqui como a redentora das crises geradas pelas próprias contradições do sistema capitalista, devendo contribuir na solução dos problemas do desemprego, da mão-de-obra desqualificada, da desigualdade social, de gênero, etnia, religiosa e cultural (2007, 145).

Mendes Segundo (2005) destaca que o método societal disserta sobre o desmonte do setor público para o favorecimento das exigências do setor privado, comando direto dos organismos internacionais, dominando todas as nuances com a anuência dos países dependentes ou mesmo da burguesia local que tem interesse e se favorece com as políticas internacionais.

No rastro da sustentabilidade econômica da agenda neoliberal, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT) se solidifica como sendo importante mecanismo de controle e monitoramento político, ideológico, econômico e social. O marco inicial dessa postura foi a referida conferência ocorrida em Jomtien, Tailândia, 1990, convocada pelos organismos internacionais da ONU (UNICEF, UNESCO, PNUD), com financiamento do Banco Mundial. Nesse evento, foi firmado o *plano de ação para satisfazer as necessidades*

básicas de aprendizagem, “concebido como uma referência e guia para os participantes deste evento” (UNESCO, 1990, p.5).

No evento proferido acima, elaborou-se um plano de ação com a finalidade de prever, especialmente, a execução do conjunto de metas para desenvolver a educação básica, garantindo os acordos elaborados ao longo prazo para os governos e seus parceiros nacionais e internacionais (MENDES SEGUNDO, 2007).

Nessa Conferência, foram estabelecidas seis metas que compreendem:

1- A expansão dos cuidados e atividades, visando ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar; 2 - O acesso universal ao ensino fundamental (ou ao nível considerado básico), que deveria ser completado com êxito por todos; 3 - A melhoria da aprendizagem, tal que uma determinada porcentagem de um grupo de faixa etária “x” atingisse ou ultrapassasse o nível de aprendizagem desejado; 4 - A redução do analfabetismo adulto a metade do nível de 1990, diminuindo a disparidade entre as taxas de analfabetismo de homens e mulheres; 5 - A expansão de oportunidades de aprendizagem para Adultos e jovens, com impacto na saúde, no emprego e na produtividade; 6 - A construção, por indivíduos e famílias, de conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável (MENDES SEGUNDO, 2005, p.31).

Tal Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi coordenada, como dissemos, pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Banco Mundial (BM). Com efeito, a Educação para Todos (EPT) consolidou-se, inegavelmente, no cenário social como ferramenta por excelência para a pretensa salvação dos grandes males sociais, como a fome, as doenças, o desemprego, a guerra, a corrupção, a violência e a miséria sob todas as formas, como também se compromete a aumentar a oferta da educação básica para a população mundial num prazo de dez anos: primeiramente, até o ano de 2000, adiada para 2015, sob o pressuposto de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem, mas que, agora, foi adiada mais uma vez para 2022..

Afirma Mendes Segundo (2005, p.73) que “a Conferência de Jomtien torna-se um marco nas determinações sobre a educação em todo o mundo, principalmente nos países pobres”. Dessa forma, “todos os países que almejassem o desenvolvimento, a integração planetária e a sustentabilidade econômica deveriam ter como preocupação a agenda da educação para todos” (idem). Frente à atual conjuntura de subordinação econômica e ideológica das nações devedoras, as organizações internacionais, em especial o Banco Mundial, responsabilizam-se pela imposição da política externa dos países emergentes.

Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009, p. 5), ao examinarem a Conferência de Jomtien, afirmam com propriedade que no Brasil esta Conferência “foi decisiva na formulação da legislação educacional, incluindo a LDB 9394/96, os PCN’s e as diretrizes curriculares de todas as modalidades e níveis de ensino”.

A partir dessa Conferência, os organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, assumem definitivamente o posto de organizadores da educação mundial, estabelecendo uma série de metas a serem cumpridas pelas nações dependentes, passando também a intervir na formulação de suas políticas educacionais, bem como a monitorar o seu desempenho na concretização das metas acordadas. Desse modo, “O Banco passou a requerer mudanças na estrutura administrativa e nas prioridades dos sistemas educacionais, visando a enquadrá-los em suas diretrizes” (LEHER, 1998, p. 66).

Compreendendo os grandes níveis de ação conjunta, conforme Mendes Segundo (2007, p. 137), além da “[...] cooperação multilateral e bilateral na comunidade conjunta”, também se acrescenta mais duas, sendo elas, ação direta em cada país e cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características.

O plano definiu os objetivos últimos, intermediários e de curto prazo, que correspondem, respectivamente, satisfazer às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos; formular metas específicas dentro dos planos nacionais e estaduais de modo a permitir comprovação e medida dos avanços registrados, que representam um “pisso” para o desenvolvimento contínuo dos serviços e dos programas de educação; e os objetivos de curto prazo, suscitam um sentimento de urgência e serve como parâmetro de comparação de índices de execução e realização (MENDES SEGUNDO, 2005).

Percebemos com Mendes Segundo (2005) a grande ênfase dada ao ensino fundamental, considerado o ensino elementar que garantiria a formação básica da população. Em conformidade com Leher, citado por Mendes Segundo (2006, p. 222), “o ensino primário passou a ser visto como capaz de incrementar a produtividade do trabalhador, bem como a equidade social, com a vantagem de ser mais flexível e, portanto, de permitir futuras qualificações”. Assim, a qualificação específica do trabalhador exigida pelo taylorismo/fordismo não cabia mais à nova exigência do toyotismo, que exige do trabalhador a polivalência ou o conhecimento geral para uma reformulação adequada à especificidade de suas funções, ou seja, mais uma vez vemos o saber escolar adaptado à lógica mercadológica.

Sobre a primeira Conferência Mundial de Educação Para Todos, Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2010, p. 35) ressaltam-na como “a primeira de toda a avalanche de conferência e de fóruns mundiais que embasam a educação no âmbito dos países-membros da Unesco”. No decorrer da década de 1990, aconteceram outras conferências que reiteraram o marco de educação para todos, que terão o foco voltado para o trabalho, e essas vão consubstanciar a educação proposta para os países periféricos, sob a jurisprudência do Banco Mundial e dos outros organismos internacionais.

Mendes Segundo (2005) afirma que, em 1993, em Nova Delhi, Índia, os líderes dos nove países com maior população (Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia), ditos países em desenvolvimento, reiteraram, através da Declaração de Nova Delhi de Educação Para Todos, o acordo de cumprir as metas definidas pela conferência mundial sobre Educação Para Todos.

Sobre as proposições dessa conferência, como assevera Mendes Segundo (2005, p. 32),

Estes países reforçam a tese de que a educação é a condição primordial no enfrentamento de seus problemas mais urgentes, como o combate à pobreza, o aumento da produtividade, a melhoria das condições de vida e a proteção ao meio ambiente. Ao oferecer educação aos seus cidadãos, estarão permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural.

Disto isto, temos, conforme Mendes Segundo (2005), os principais documentos que são resultados das conferências e eventos realizados mediante o significado de Educação Para Todos e vão nortear os objetivos e as diretrizes nos setores que serão “assistidos” pelo Banco. Dentre eles, citamos:

Declaração de Jomtien, na Tailândia, em 1990; a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (Índia, 1993); o Fórum Mundial de Educação em Dacar (Senegal, 2000), as Metas de Desenvolvimento do Milênio ou Declaração do Milênio (Dacar, 2000); a Declaração de Cochabamba (Bolívia, 2001), a Declaração de Tarija na XIII Conferência Ibero-Americana de Educação (Bolívia, 2003) e a Declaração de Brasília (Brasília, 2004) (MENDES SEGUNDO, 2005, p.19).

Associados ao conjunto de estratégias elaboradas pelo Banco Mundial, citamos também os Relatórios²⁰ de Monitoramento Global de Educação para Todos, com o suporte necessário do Ministério e das Secretarias de Educação dos países envolvidos e publicados pela Unesco, desde 2002/2003. Esses relatórios publicados, são instrumentos cujo objetivo é monitorar, de avaliar e de inspecionar os avanços, os retrocessos e o empenho dos Estados-membros no cumprimento das metas acordadas.

A partir de 2002/2003, a Unesco, como representante dos organismos internacionais, passa a monitorar as políticas educacionais, vem redigindo os Relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos, com publicação anual. Os relatórios trazem uma análise sobre o empenho dos governos das nações pobres para almejar as metas de Dakar²¹, cujos critérios centram-se na gestão descentralizada, nas reformas dos sistemas de educação e no compromisso com a racionalização dos recursos públicos municipais.

²⁰ Gênero e educação para todos: o salto rumo à igualdade, Brasil 2003/4; O Imperativo da Qualidade, 2005; Bases sólidas: educação e cuidados na primeira infância ; Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?; Em 2009, Superando a desigualdade: por que a governança; 2010, Alcançando os Marginalizados;

²¹ Metas contempladas no Fórum Mundial de Educação Para Todos em Dacar, são 1 – Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação oferecidos à primeira infância, principalmente para as crianças mais vulneráveis e carentes; 2 – Assegurar que, até 2015, todas as crianças, principalmente as meninas, em situação difícil e as que

Os Relatórios de Monitoramento de EPT compreendem as atitudes da atividade sócio-educacional, expressando os fatores que aludem à legislação até a composição constituinte da destreza pedagógica em sala de aula, como também as questões de gênero, de igualdade, da qualidade da educação, da alfabetização, dos cuidados na primeira infância, da governança e da marginalização.

Esses são os pontos centrais que os relatórios vão apontar para realizar em âmbito internacional políticas que visualizem medidas para “melhorar” a educação. Esses documentos vão interferir na política educacional brasileira, em todos os aspectos. Dessa forma, partimos para a análise dos eventos e documentos firmados no Brasil sob o aporte da primeira conferência mundial de educação e suas diversas reformulações.

Mediante as exigências internacionais de como os países devem prover a sua educação, fazendo as devidas relações dos eventos ocorridos no país a partir dos anos 1990, as diretrizes contidas em nossos programas educacionais atendem às necessidades ideológicas que emanam da forma como os homens se relacionam sob o signo do capital, especialmente em momentos de crise estrutural, quando se prioriza o individualismo e o subjetivismo, ostentados pelos quatro pilares da educação²².

No cenário nacional, vimos como se serve o aparato legislativo e executivo, promulgando várias Leis/Reformas com o fim de atender às reivindicações exigidas dos organismos a partir de 1990, lançando mão dessas diretrizes emanadas das determinações do Programa de Educação Para Todos que foram decisivas na formulação da legislação e das políticas educacionais brasileiras. Como exemplos, citamos: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, 1996); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2006); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997, p. 90); o Plano Nacional da Educação (PNE, 2001-2010); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007); o Plano Nacional da Educação (PNE, 2011), dentre outros.

pertencem a minorias étnicas ao acesso e permanência à educação primária obrigatória de boa qualidade; 3 – Assegurar as necessidades educacionais de todos os jovens e adultos, por meio do acesso equitativo a bons programas de ensino e de aquisição de habilidades de vida; 4 – alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para mulheres, bem como o acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos; 5 – Eliminar, até 2015, as disparidades entre os gêneros no ensino primário e secundário, e alcançar qualidade na educação de ambos os gêneros até 2015; 6 – Aperfeiçoar a qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de modo que os resultados acadêmicos reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, principalmente em temas de alfabetização, conhecimentos aritméticos e em habilidades importantes para a vida (MENDES SEGUNDO, 2007, p.142).

²²Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.

Conforme analisam Freres, Rabelo, Mendes Segundo (2010, p.55), a respeito do atrelamento do capital à legislação educacional promulgadas no país,

É oportuno observar, a partir do exposto, que a legislação que rege a educação e a formação para o trabalho não rompe – e nem é sua pretensão romper – com a lógica do capital. Apesar dos discursos em contrário, o que ocorre é que a educação nunca esteve tão atrelada à lógica do sistema como está nesses tempos hodiernos.

No tocante ao discurso da bandeira “Todos pela Educação”, é necessário analisarmos rigorosamente, pois os documentos revelam a pertinência nesse aspecto da consolidação das políticas de Estado-Mínimo para setores sociais, entrando em vigor a chamada relativização do dever do Estado, que abre espaço e consolida parcerias com a sociedade civil afirmando que,

Uma ampla gama de colaboradores – famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. – participem ativamente na planificação, (gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica) (UNESCO, 1990, p. 7).

Ainda de acordo com Freres, Rabelo, Mendes Segundo (2010, p.55), no Brasil, ocorre a política de descentralização e substituição de políticas educacionais efetivas por medidas de “solidariedade coletiva”. Essas medidas ficaram evidentes a partir de 1990, o Brasil vem seguindo rigorosamente a agenda dos organismos internacionais, inclusive na legislação interna, especificamente na LDB (9.394/96). Esta última, nas palavras de Saviani (*apud* FRIGOTTO, 2003, p. 17), “[...] deveria ser uma LDB minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e compatível com o Estado Mínimo.” Essa valorização da parceria público-privado também pode ser percebida em campanhas filantrópicas realizadas no país, como “adote um aluno”, “amigos da escola”, “padrinho da escola” e “voluntariado”.

Dessa maneira, o Estado brasileiro pretende viabilizar uma política de corte de gastos na educação básica. Muitos governos estaduais, para suprir essa racionalização dos gastos, recorreram a programas como o “Telecurso 2000”, administrado pela Rede de Comunicação Globo. Esses programas de parceria como meios de educação vieram efetivar o que é acordado na Declaração de Jomtien (1990), porque lá é proposto que “Outras estratégias podem ainda recorrer aos meios de comunicação para satisfazer as necessidades educacionais mais amplas de toda a comunidade” (UNESCO, p. 9).

Sob essa perspectiva, são implantados no Brasil instrumentos de políticas educacionais cujo objetivo legitima as orientações prescritas sob os auspícios das prerrogativas advindas dos organismos de controle internacional, aportadas na Conferência de Educação para Todos.

Fazendo a reafirmação das propostas de EPT, que desencadearam suas políticas no Brasil, com todos os seus princípios basilares, a lei magna que rege a educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), foi aprovada em 20 de Dezembro de 1996 pelo então presidente da República Federativa do Brasil, Fernando Henrique Cardoso.

Outros exemplos são a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) do Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e o Decreto nº 2264, de junho de 1997, com prazo para iniciar em 1º de janeiro de 1998 e término até 31 de dezembro de 2006. Assim, o fundo teve a finalidade, no âmbito do discurso, de priorizar o ensino fundamental e a valorização do magistério.

Para Mendes Segundo (2005), o financiamento da educação pública brasileira prioriza, nesse momento, sua atuação no setor do ensino fundamental, que era o ensino satisfatório para a camada pobre e, ainda, segundo a autora, “ostentar o *status* de universalidade e qualidade para a educação pública no Brasil” (p.15). Essa política de valorização de financiamento do ensino básico fundamental não se propõe a partir de medidas originalmente do governo brasileiro, pois

As diretrizes que foram “impostas” pelo Banco Mundial relacionaram-se aos ajustes econômicos definidos para os países periféricos. Pressupomos, ainda mais, que a definição do critério de um custo-aluno mínimo aplicado pelo Fundef representa um mecanismo estratégico no processo da reforma da educação brasileira (2005, p.16).

Sob as influências de EPT, para que houvesse a reforma no ensino educacional brasileiro, como bem já nos referimos acerca da LDB 9.394/96 e do FUNDEF, as contribuições da EPT ressoaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997). Esses parâmetros foram influenciados pelo Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, divulgado/propagandeado como Relatório Delors²³, norteando a Educação Brasileira em várias áreas do conhecimento. Dessa forma, sua aprovação se dá para cumprir as normas firmadas na LDB de 1996.

Ainda no que concerne novamente ao financiamento da educação pública, foi criado em 29 de março de 2005 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB²⁴), em substitutivo ao

²³ Jacques Delors (França) antigo ministro da Economia e das Finanças, antigo presidente da Comissão Europeia (1985-1995). Presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, criada, oficialmente, no início de 1993, financiada pela UNESCO. (DELORS, 1998).

²⁴ Vale ressaltar que a proposta do Fundeb está paralelamente sendo posta em votação junto com a reforma do ensino superior. De acordo com o Ministro Tarso Genro (9.3.2005), o Brasil passa por uma transição na área

FUNDEF, que pretendia ser um novo fundo de financiamento. Segundo Jimenez (2010), o FUNDEB situa-se “numa linha de continuidade lógica ao seu antecessor, Fundef”. Ademais, esta autora assevera que, “não obstante a maciça propaganda que o acompanha, tal instrumento já impediria, por seu próprio caráter estritamente contábil, o financiamento suficiente da educação básica” (p.19).

Nesse imbróglio, o atrelamento das políticas educacionais vinculadas ao mercado de trabalho, que pretendem modelar o novo perfil do trabalhador, isso tudo alinhado às proposições da Conferência de Educação Para Todos e seus derivados acontecimentos, foi realizado na praia do Forte, na Bahia, no ano de 2006, o que Freres, Rabelo, e Mendes Segundo (2010) vão chamar de “movimento dos empresários”, ou seja, os empresários da América Latina se reuniram para debater acerca de como o Estado (e o mercado) devem prover a educação.

Jimenez (2010, p. 23), quanto ao papel do Estado, representado aqui pelo Ministério da Educação, no que se refere ao estabelecimento das diretrizes para a educação, afirma:

O que nos parece decisivamente espantoso é o fato de o Estado brasileiro, através de seu Ministério da Educação, requerer, a rigor, que banqueiros e industriais de diversos setores econômicos, venham ensinar-lhe – e cobrar-lhe! – lições tão elementares, que, aliás, em larga medida e por outro direcionamento político-pedagógico, há muito deveriam ter sido aplicados no nosso país: que o Estado pratique um investimento adequado na educação (não podemos esquecer, contudo, que o projeto dos empresários se opõe terminantemente ao custeio estatal da educação superior, entre outras condicionalidades); que as crianças e os jovens mantenham-se frequentando uma escola; aprendendo a ler, dominando os conteúdos de cada série; etc.

No referido encontro, foram estabelecidas “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”. Esta ação é esclarecedora no que compete sobre aos verdadeiros propósitos dos empresários, posto que

Os empresários, nesse contexto, vêm-se configurado como o principal agente da chamada responsabilidade social, encaminhando propostas para a solução dos problemas da educação brasileira. Todavia, busca, na verdade, assegurar um crescimento econômico adequado, que lhes garanta uma melhor competitividade na proclamada economia globalizada (FRERES, RABELO E MENDES SEGUNDO, 2010, p. 38).

As autoras esclarecem como se processa esse movimento em que os empresários ditam as normas e vão terminar no dia-a-dia da escola. De acordo com as pesquisadoras, “os empresários ditam as regras, o estado cria a legislação necessária para a sua execução e a sociedade civil é convidada a fazer parte no processo de construção de um projeto ‘comum’ de sociedade, regida pela lógica do mercado” (2010, p. 39).

3.3 AS REFORMAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, SUAS RECONFIGURAÇÕES IMPOSTAS PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO

As recomendações dos organismos internacionais para o Ensino Superior, chamadas de Universidade para Todos, partem das exigências do capitalismo em crise, asseverando que a educação superior seria um grande mercado em expansão. Essa concepção mercadológica solapa, em toda a estrutura desse nível, o aspecto de desenvolvimento educacional e esvazia de conteúdo o conhecimento para a humanidade. Assim, a cada dia, a universidade deixa de ser o espaço privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa para assumir um caráter mercantil e uma função social que cumpre o papel de aligeirar e fragmentar o conhecimento sistematizado.

Dessa maneira, pretendemos analisar a concepção de educação superior e de universidade assumida pelo Banco Mundial, concepção essa propalada em documentos oficiais, tais como *La Ensañanza Superior – Las Lecciones derivadas de la Experiência, de 1994; Prioridades y estrategias para la educación*, de 1996, e *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafios para la Educación Terciaria*, de 2003.

No documento de 1994, o capítulo *O ensino superior – lições derivadas da experiência* analisa a relação custo/benefício dos países que receberam apoio técnico e financeiro do BM e deveriam ser exemplos para outros países. Pauta-se o ensino superior na preparação dos indivíduos para o trabalho e no benefício do setor privado. Conforme o documento, estaria acontecendo uma diminuição de recursos destinados para esse nível devido, também, ao desperdício de gasto, principalmente, com alimentação e moradia estudantil.

O objetivo principal do Banco Mundial com a educação superior diz respeito ao interesse de que as universidades devam diminuir os custos com estudantes e que possam se autofinanciar, cobrando mensalidades e prestando serviço de consultoria para empresas privadas e, ainda, que as instituições possam “transferir, adaptar y divulgar los conocimientos que se generan e otras partes” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 11).

Já no documento de 1996, o capítulo *Prioridades e Estratégias* ratifica a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia, no que diz respeito às determinações do capital para os países periféricos, haja vista que a educação, da básica à superior, teria como função primordial a transformação social. Dessa maneira, a qualidade do ensino e da aprendizagem é central, alinhada com o financiamento que precisa aumentar. Coadunando-se com a Conferência de 1990, o que se pretende é formar os alunos

para trabalho, mas agora adaptados à nova realidade educacional, com a diminuição do tempo de formação, cada vez mais aligeirada, envolta sob o manto mistificador de que esses alunos precisam adquirir novos conhecimentos, pois, tal como qualquer mercadoria, o conhecimento também se tornaria obsoleto nesses novos tempos.

O documento afirma também que o Ensino Fundamental é prioridade e defende que os alunos de Universidades Públicas deveriam pagar mensalidades. Vemos aqui o processo de tornar privada a Universidade Pública. Em conformidade com o documento, o governo gasta muito com o ensino superior, cujos recursos devem ser reduzidos, já que são gastos ineficientes. Ademais, os alunos desse nível seriam oriundos de famílias abastadas e que poderiam bancar seus gastos com estudos, desconsiderando totalmente a realidade dos alunos pobres que cursam a educação superior pública do país.

O documento de 2003, intitulado *Construir Sociedade do Conhecimento: novos desafios para a educação terciária*, tem a perspectiva de incentivar a implementação da formação educacional pós-ensino médio, mas que não seja universitária, com foco na “redução da pobreza”, afinando-se, assim, com as metas de desenvolvimento para o milênio. Uma das estratégias de formar pessoas de forma rápida e aligeirada é criando universidades virtuais a distância e reformando os currículos. Podemos entender, no Brasil, como setor terciário os Institutos Federais (IF). Seguindo os preceitos do Banco Mundial, o setor empresarial deve propiciar um ambiente confortável para tal formação, e o Estado entra como parceiro para timbrar o “selo de qualidade”.

Mediante o documento, caberia expandir o acesso ao ensino superior de duas maneiras: a primeira seria a ampliação do setor privado educacional, particularmente, oportunizando vagas para as pessoas pobres em faculdades privadas com verbas do governo, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Financiamento do Ensino Superior (FIES); a segunda maneira é a privatização interna das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), isso com cursos de autofinanciamento, fundação de apoio, Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Reestruturação da Universidade (REUNI).

As mudanças ocorridas nas últimas décadas na universidade foram intensas e profundas, envolvendo transformações no processo de conhecimento no contexto de intervenção social. Da função historicamente constituída como centro privilegiado na produção de conhecimento científico a universidade vem perdendo espaço para o processo de mercantilização da universidade pública expresso nas reformas.

Discorreremos aqui sobre o fato de que com a crise estrutural do capital a educação foi transformada para atender ao capital em agonia, que elabora meios para retomar as taxas

de lucro. Logo, o ensino superior tornou-se um espaço de grande obtenção de lucro e inculcação ideológica, fazendo, dessa maneira, que o ensino (re)produza, predominantemente, as condições desumanas da sociedade de classes. O sistema demonstra, na educação, a impotência de reverter os efeitos da crise.

O Estado, como parceiro do capital, garante os artifícios para a reordenação à nova estrutura educacional e, a partir de 1990, vem implementando um conjunto de reforma para as universidades públicas, com a finalidade de atender aos compromissos internacionais e, na verdade, isso resulta, na prática, em um grande mercado de Ensino Superior, com permissão do Estado. Portanto, o neoliberalismo agracia a universidade pública com o desmonte da coisa pública.

O Estado capitalista com seu modelo de desenvolvimento econômico neoliberal está atacando a universidade, cujos malefícios recaem, particularmente, sobre a universidade pública. Assim, está sendo feita uma reforma no Ensino Superior, com um modelo produtivo, autônomo em seu financiamento, privativo e, no contexto da dita sociedade da informação e do conhecimento, com um modelo de ensino não universitário e a distância, que prioriza apenas o ensino cujo empobrecimento atingiu níveis dantescos.

A agenda de reforma dos organismos internacionais foi imposta pelo Banco Mundial (BM), pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pela Organização Mundial do Comércio (OMC), no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviço (GATS). No que compete ao GATS, considera-se a educação como,

[...] um dos doze serviços abrangidos por este acordo e o objetivo deste é promover a liberalização do comércio de serviço através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais. O GATS transformou-se em pouco tempo num dos temas mais polêmicos da educação superior, envolvendo políticos, universitários e empresários. Os seus defensores veem nele a oportunidade para se ampliar e diversificar a oferta de educação e os modos de a transmitir de tal modo que se torna possível combinar ganho econômico com maior acesso à universidade (SANTOS, 2011, p. 33-34).

A massiva intervenção no Ensino Superior, por meio de reformas, busca ajustar sua organização e sua estrutura à nova ordem econômica, política, social e ideológica, particularmente a partir de 1990, com as reformas neoliberais e também com as conferências mundiais de Educação para Todos (EPT).

O Banco Mundial financia o Ensino Superior privado com a perspectiva de reduzir o financiamento destinado ao setor público, para facilitar o aumento da privatização como complementação do ensino público. O Brasil é fortemente atingido pela concretude do ideário neoliberal, demonstrando, no Ensino Superior, as novas exigências que serão implementadas no país.

Os documentos internacionais, patrocinados, principalmente, pelo Banco Mundial, atacam a universidade pública, apontando que esta etapa de ensino requer grandes investimentos, o que causa um certo desequilíbrio nas contas do Estado, já que as instituições públicas precisam de significativos recursos financeiros. Contudo, o foco do Estado deveria ser na educação básica, descrita pelos organismos internacionais como etapa obrigatória para a destinação de verbas, que, por sinal, é bem inferior a relação à do ensino superior.

O documento *La Enseñanza Superior – Las Lecciones derivadas de la Experiencia*, de 1994, é um estudo feito pelo Banco Mundial. Por meio desse documento, mencionado banco propõe reformar o ensino superior devido ao fato de os estudantes serem de família que se originaria de grupos que teriam condições abastadas. Desta maneira, o estudo se pauta em quatro pontos: fomento de instituições públicas e privadas; incentivo para que as instituições públicas diversifiquem a fonte de recursos; redefinição do papel do Estado no ensino superior, olhando para a autonomia e para a responsabilidade institucional; ênfase na qualidade e equidade.

No referido documento, o Banco Mundial aponta que nos países considerados em desenvolvimento há crescimento da taxa de matrícula a cada ano, sendo responsável, por conseguinte, o quantitativo de subsídios que o Estado vem empregando. Esse fato vem dando, de acordo com o Banco, maior acesso ao ensino superior.

O financiamento do ensino superior diz respeito aos vários problemas dos países em desenvolvimento. Logo, os recursos deveriam diminuir, pois seu uso seria ineficiente, conforme o documento (UNESCO, 1996). Na maioria desses países, a relação custo/aluno é alta, a taxa de abandono é grande, assim como é grande a desistência ou repetição. Além disso, as Residências Universitárias (RU) e a alimentação dos alunos e de funcionários exigem, sob essa lógica, uma destinação de gastos muito grande.

Estos elevados subsidios a los estudiantes de universidades públicas constituyen no sólo una inversión educacional ineficiente sino también un gasto social regresivo, puesto que los estudiantes matriculados en las universidades provienen en forma desproporcionada del extremo superior la escala de ingresos (UNESCO, 1996, p. 13).

Essa política de intenção do Banco Mundial aos poucos está sendo implementada com redução do financiamento e enxugamento da máquina pública, pois, seguindo essa lógica, a realidade fiscal dos países ditos em desenvolvimento designa que a melhoria da educação e a crescente quantidade de matrícula não necessitam de nenhum ou pouco aumento do dinheiro dos cofres do Estado.

O Banco Mundial incentiva o aumento do ensino superior não universitário tanto em instituições públicas quanto privadas, incluindo institutos profissionais, técnicos de curta

duração e programas de ensino a distância. Aqui seria a junção de baixos custos, fácil de estabelecer e com grande êxito nos resultados.

Coloca-se uma investidora nas instituições particulares, centrando força para afirmar que essas empresas seriam as mais eficientes que se poderia ter no mundo em desenvolvimento. Diz o documento:

Las instituciones privadas constituyen un elemento importante y algunos de los sistemas de enseñanza postsecundaria más eficaces que existen actualmente en el mundo en desarrollo. Pueden reaccionar en forma eficiente y flexible al cambio de la demanda, y amplían las oportunidades educacionales con poco o ningún costo adicional para el Estado. Los gobiernos pueden fomentar el desarrollo de la educación terciaria privada a fin de complementar las instituciones estatales como medio de controlar los costos del aumento de la matrícula de la educación superior, incrementar la diversidad de los programas de enseñanza y ampliar la participación social en el nivel terciario. (UNESCO, 1996, p. 16).

Toda a intenção do documento se encontra nessas linhas: fomentar o ensino superior privado com o dinheiro público, aumentando as matrículas e reduzindo a despesa; flexibilizar o ensino, a pesquisa e a extensão, diminuindo o tempo de permanência; direcionar o ensino ao mercado de trabalho aumentando a eficiência. Mas isso é extremamente necessário ao governo criar o marco regulatório e político que dê permissão a tais coisas. A intencionalidade é reduzir a função do Estado no ensino superior, criando e dando oportunidade favorável para a iniciativa privada.

Outra iniciativa de melhorar a eficiência é a diversificação de fonte de financiamento por meio de ex-alunos, de ajuda externa e de crédito para financiar o curso no setor privado, com dedução fiscal. Sob essa lógica, uma tônica mistificadora aponta ideologicamente para o discurso de que o setor privado saberia gerenciar melhor o dinheiro, ao contrário das instituições públicas, que estariam em estado deplorável, com instalações físicas antigas, pessoal insuficiente, pouco acervo na biblioteca, material de pesquisa científica e didática reduzido, dada a sua incapacidade de gerir seus poucos recursos.

A intenção do documento é difundir as experiências que obtiveram êxito no modelo de desenvolvimento neoliberal, em que cada país adota como suas as experiências bem sucedidas ocorridas nos outros países.

Outra forma encontrada pelo Banco Mundial para que as universidades públicas obtenham recursos é vendendo cursos de formação rápida e, também, prestando consultoria a empresas privadas, conforme as demandas do mercado de trabalho, criando “autonomia” financeira da universidade.

Por fim, o documento exige dos países que desenvolvam um conjunto de medidas que possibilitem o intercâmbio internacional e criem mecanismos de avaliação ou exames

nacionais periódicos, possibilitando diagnosticar as melhorias e o impacto da educação na vida das pessoas.

É um ataque massivo e orquestrado desde a década de 90, que recai nos países em desenvolvimento, mas isso é resultado da profunda crise capitalista, que sob a bandeira da educação, degrada-a transformando-a em mercadoria altamente rentável, com baixo custo.

O documento do Banco Mundial que incide diretamente na consolidação das reformas para o Ensino Superior é *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*, de 1996. Por meio desse documento, o Banco Mundial demonstra, na prática, como os países, sob as recomendações das políticas internacionais, devem proceder na educação superior e, assim, educar as pessoas, desenvolver a economia e diminuir a pobreza.

O referido documento prega que, com o contínuo incentivo dos governos, houve um crescimento expressivo de pessoas concluindo a Educação Básica e se encaminhando para o Ensino Superior, ocasionando problema devido ao fato de este nível de ensino não conseguir abarcar a demanda exigida. A prioridade no setor educacional, que precisa de investimento, deve ser pautada em análises econômicas do mercado e a atenção aos resultados reverbera nas decisões tomadas.

Logo, o documento atesta que os governos precisam se preocupar com o nível básico de ensino e que as empresas privadas sejam responsáveis pelo ensino terciário (médio). Apesar de o financiamento às universidades públicas estar diminuindo, ainda está muito alto se comparado aos níveis mais baixos do ensino. O documento entende que o gasto público beneficia diretamente as pessoas pobres, portanto, as políticas de acesso, equidade e qualidade se voltam para a Educação Básica. Já os estudantes do Ensino Superior, em sua maioria, seriam provenientes de famílias ricas.

El gasto público en educación primaria favorece generalmente a los pobres, pero el gasto público en educación en general suele favorecer a los ricos a causa del fuerte subsidio de la enseñanza secundaria de segundo ciclo y la enseñanza superior, en que suele haber relativamente pocos estudiantes de familias pobres. Hay una marcada falta de equidad en el gasto público en educación superior porque el subsidio por estudiante es más alto que en la educación básica, aun cuando en este nivel los estudiantes provienen en su gran mayoría de familias más ricas. (BIRD, 1996, p. 5).

A intenção do documento é que os estudantes paguem taxas para estudarem em universidades públicas e o Estado ofereça bolsas de estudo ou facilite a aquisição de crédito com o empréstimo para pagar as instituições privadas como forma de fortalecer a dinâmica do ensino privado. Para que seja eficiente a diretriz educacional, é importante a participação direta do setor privado para a fortificação, financiamento e gestão da educação nas decisões

dos órgãos públicos, ratificando a ideia de que é necessário haver eliminação de problemas de participação ao setor privado.

Existe uma perspectiva no documento de que o investimento mais adequado para o governo é na Educação Básica, pois há um retorno maior para a sociedade. O Ensino Superior daria mais condições para os alunos melhorarem de vida, ou seja, os alunos que conseguem terminar esse nível poderiam ter boas condições de trabalho, portanto, os alunos e os pais estariam dispostos a pagarem os custos com o Ensino Superior. Nesse sentido, o retorno do ensino seria um benefício voltado mais para o indivíduo voltado do que para o conjunto da sociedade.

O Banco Mundial tem um conjunto de medidas que envolvem pagamentos e gastos mais eficientes, empréstimos, cobranças de taxas e matrículas para todos no Ensino Superior. Mencionado documento diz o seguinte a esse respeito;

Cobro de derechos de matrícula para toda la enseñanza pública superior, combinado con préstamos, impuestos y otros sistemas para permitir que los estudiantes necesitados demoren los pagos hasta que obtengan ingresos y con planes de becas para vencer la resistencia de los pobres a acumular deudas con cargo a ganancias futuras inciertas (BIRD, 1996, p. 11-12).

Podemos entender que a política do Banco Mundial é maior eficiência com o menor custo possível. Outra intenção é produzir trabalhadores para o mercado de trabalho, que sejam trabalhadores adaptáveis a novas e diversas situações de condições e locais de trabalhos, que tenham a capacidade de adquirir novos conhecimentos.

O documento da UNESCO intitulado *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*, de 1998, ocorrido durante a Conferência Mundial sobre Educação, Paris, receita medidas que possam alavancar o Ensino Superior nos países membros, com apoio internacional. O documento enfatiza que só é possível promover avanços no ensino superior, em todo o mundo, por meio da cooperação e do intercâmbio internacionais.

O documento de Paris de 1998 coaduna-se com a Teoria do Capital Humano (TCH), de Theodore Schultz, a qual defende a ideia de que, para ter emprego, é preciso ser muito qualificado. Observando a realidade existente marcada por uma crise sem precedentes na história, verificamos a falaciosa “sociedade do conhecimento” cai por terra. Da mesma forma que a TCH, os preceitos dessa dita sociedade apontam que o indivíduo que tiver acesso ao ensino superior conquistará os bons lugares de trabalho. Como dissemos, isso não condiz com a realidade concreta, pois na situação de crise estrutural não é possível permitir que os trabalhadores, por mais qualificados que sejam, tenham os melhores empregos e que estes tenham duração média ou a longo prazo.

Com a TCH, o mercado do ensino superior foi fomentado e a procura por esta etapa de ensino foi massiva, despontando altos lucros. Ademais, o Banco Mundial reconhece que o investimento é importante, mas que seja destinado para as instituições de caráter privado.

No preâmbulo do documento *Educação Superior no século XXI: Visão e Ação*, é dito que o ensino superior, para o século XXI, tem uma grande oferta sem precedentes e em várias áreas do conhecimento, alinhando-se ao mercado, e que devem capacitar com “novas habilitações, conhecimentos e ideais” (UNESCO, 1998, p. 1).

O documento define o leque de oferta, exatamente ao que corresponde à educação superior:

Todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado. Em todos os lugares a educação superior depara-se com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade de formandos e egressos, e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional. Ao mesmo tempo, a educação superior está sendo desafiada por oportunidades novas relacionadas a tecnologias que têm melhorado os modos através dos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido, acessado e controlado. O acesso equitativo a essas tecnologias deve ser garantido em todos os níveis dos sistemas de educação (idem, *ibidem*)

O Estado, neste momento, é chamado para ficar em duas frentes de comando, mas defendendo os interesses do capital: a primeira é liberar o mercado educacional para agir com seus negócios; a segunda é controlar as instituições do Estado para assegurar a eficácia, eficiência, racionalização, autonomia desses estabelecimentos de ensino, que devem estar sujeitos a interesses privados.

Percebemos na leitura dos 17 (dezessete) artigos do documento, que se pauta na tese de uma sociedade do conhecimento, que a missão do ensino superior seria contribuir com o desenvolvimento sustentável, formar pessoas responsáveis formação essa pautada na cultura da paz, justiça, liberdade, ou seja, que atendam à nova dinâmica da sociedade no século XXI, as tendências sociais, econômica e política e que os programas dos cursos tenham uma constante adaptação às necessidades do mundo atual (UNESCO, 1998).

O acesso ao ensino superior será por meio da meritocracia, pelo mérito individual, salve os casos em que poderá se dar mediante política de incentivo às minorias, grupos raciais, mulheres e pobres, para o fortalecimento desses grupos na sociedade (UNESCO, 1998).

Há, no Art. 5º, o incentivo para a pesquisa na ciência, na arte, nas ciências humanas, na graduação e pós-graduação.

As instituições devem certificar-se de que todos os membros da comunidade acadêmica que realizem pesquisa recebam formação, apoio e recursos suficientes. Os direitos intelectuais e culturais derivados das conclusões da pesquisa devem ser utilizados para proveito da humanidade e protegidos de modo a se evitar seu uso indevido.[...] Deve ser implementada a pesquisa em todas as disciplinas, inclusive nas ciências sociais e humanas, nas ciências da educação (incluindo a educação superior), na engenharia, nas ciências naturais, nas matemáticas, na informática e nas artes, dentro do marco de políticas nacionais, regionais e internacionais de pesquisa e desenvolvimento. É de especial importância o fomento das capacidades de pesquisa em instituições de educação superior e de pesquisa, pois quando a educação superior e a pesquisa são levadas a cabo em um alto nível dentro da mesma instituição obtém-se uma potencialização mútua de qualidade. Estas instituições devem obter o apoio material e financeiro necessário de fontes públicas e privadas (UNESCO, 1998, p.3).

A pesquisa científica, sob o gerenciamento do mercado, supervisionado pelos organismos internacionais, atrela a pesquisa de novos conhecimentos, métodos, conteúdos e práticas e meio de ensino para resolver os problemas do mercado. Sob essa lógica, a pesquisa precisa ser baseada nos problemas da sociedade, vinculada a parceiros públicos e privados. A relevância da educação deve voltar a pesquisa e o ensino para o mundo do trabalho.

O ensino superior privado se destina, em sua maioria, ao ensino, mostrando o seu serviço, logo, deve prover seus próprios recursos mais a ajuda do Estado que tem que financiar de várias formas. Já as instituições públicas de ensino precisam recorrer a fontes de financiamento público, mas também privado, para desenvolver pesquisas. É assim que o art. 5º enfatiza a importância da pesquisa nas ciências.

Mais à frente, no art. 14, o documento aponta que o financiamento do Estado é essencial para o fortalecimento do ensino superior. “O financiamento da educação superior como serviço público” ainda mostra o caráter disfaçado de incentivo público a instituições privadas, pois o documento apresenta apenas o ensino superior e não distingue para onde os recursos serão destinados. De acordo com o documento mencionado,

a) O financiamento da educação superior requer recursos públicos e privados. O Estado mantém seu papel essencial neste financiamento. O financiamento público da educação superior reflete o apoio que a sociedade presta a esta educação e deve, portanto, continuar sendo reforçado a fim de garantir o desenvolvimento da educação superior, de aumentar sua eficácia e de manter sua qualidade e relevância. Não obstante, o apoio público à educação superior e à pesquisa permanece essencial, sobretudo como forma de assegurar um equilíbrio na realização de missões educativas e sociais.

b) A sociedade em seu conjunto deve apoiar a educação em todos os níveis, inclusive a educação superior, dado o seu papel na promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural sustentável. A mobilização para este propósito depende da conscientização e participação do público em geral, e dos setores públicos e privados da economia, dos parlamentos, dos meios de comunicação, das organizações governamentais e não-governamentais, de estudantes e instituições,

das famílias, enfim, de todos os agentes sociais que se envolvem com a educação superior.

É um modelo que camufla o destino do dinheiro público para a iniciativa privada sob o discurso de que se trata de uma forma de a sociedade se beneficiar. Contudo, esquece-se que quando existe uma descoberta na ciência que melhore a vida das pessoas é necessário pagar muito caro a algo que foi financiado pelos cofres públicos.

O art. 6º destina-se à preparação dos estudantes para resolver os problemas da sociedade. Nesse artigo, coloca-se no ensino superior a responsabilidade de resolver todos os problemas da sociedade.

A educação superior deve reforçar o seu papel de serviço extensivo à sociedade, especialmente as atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio-ambiente e enfermidades, principalmente por meio de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar para a análise dos problemas e questões levantadas. Finalmente, a educação superior deve almejar a criação de uma nova sociedade – não-violenta e não-opressiva – constituindo-se de indivíduos altamente motivados e íntegros, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria e o bom senso.

O reforço e a colaboração entre as instituições de ensino superior e o mundo do trabalho são reforçados no artigo 8º, para a produção baseada no conhecimento, mostrando uma tendência para os setores produtivo, científico, tecnológico e econômico. É preciso ter vínculo entre professores e alunos com o mundo do trabalho, oportunizado por estágio, para intensificar a oportunidade de aprendizagem. Essa tendência demonstra, que, de acordo com a lógica do mercado, para fortalecer a economia, seria necessário ter mão de obra qualificada, de baixo custo, por meio de estágio para alunos e bolsa de pesquisa para professores que, juntos, vão desenvolveriam pesquisas científicas em laboratórios de institutos privados ou mesmo públicos, mas com recurso privados.

No que compete aos estudantes, o incentivo de intercâmbio é fortemente difundido, objetivando facilitar a viagem de estudantes para outros países. É um novo modelo de estudo para a graduação, diversificando a prática da aprendizagem. Contudo, na mesma intensidade, querem diminuir o tempo do estudo em sala de aula, aligeirando o tempo no ensino superior. Como na TCH, é preciso que os estudantes voltem a estudos continuados por não se sentirem capacitados apenas com o ensino da graduação. A proposição é massificar o ensino e diminuir o tempo.

A principal função do professor, conforme o art. 10º, é se ocupar em ensinar aos estudantes para que possam aprender a tomar suas próprias atitudes, não centrando o conhecimento apenas no professor. As instituições precisariam criar estímulo adequado ao professor para

Atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional (UNESCO, 1998, p. 4).

Outro ponto que trata o documento é a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) na sociedade como instrumento de conhecimento para facilitar a educação. No próximo capítulo da dissertação iremos nos debruçar sobre esse ponto. Contudo, nas nossas análises feitas até o momento, as TIC's constituem algo irreversível e se alinham à política de minimizar a educação para a classe trabalhadora.

O documento analisa a importância do conhecimento como motor de impulso para o crescimento econômico e o desenvolvimento social, a partir do qual seria possível desenvolver vários setores. Com novas mudanças ocorridas em todo o mundo, “La acumulación del conocimiento y su aplicación, que se han convertido en factores preponderantes del desarrollo económico, determinan cada vez más la ventaja competitiva de un país en la economía mundial” (BIRD, 2003, p.16).

Sob o ponto de vista do capital, o Ensino Superior tem um grande papel na construção do conhecimento e da sociedade, ao mesmo passo em que se solidifica nos países em ditos desenvolvimento ou em transição, criando capacidade intelectual para produzir e utilizar novos saberes. Dessa maneira, as universidades precisam cumprir com êxito seu papel de transformação social, respondendo às mudanças ocorridas na sociedade. Ademais, deve adaptar-se à dinâmica do mundo, ser mais flexível e ter como suporte a informática, o investimento e o conhecimento para desenvolver o país e reduzir a pobreza.

Para o século XXI, com a adaptação do Estado à demanda exigida pela sociedade: desenvolver a economia e reduzir a pobreza na dita economia do conhecimento. De acordo com o documento do Banco Mundial, fazem-se necessários a existência da educação continuada, o conhecimento e a formação com uma vida útil limitada, ou seja, que sejam oferecidos em um curto espaço de tempo para qualificar os indivíduos com novos saberes.

Para tanto, institui-se a necessidade do “aprender a aprender”, conforme já mencionamos, dando ênfase no aluno e não no professor, para que o primeiro aprenda a analisar a informação de forma autônoma:

Hoy el proceso de aprendizaje tiene que fundamentarse cada vez más en la capacidad de búsqueda y acceso al conocimiento y en su aplicación a la solución de problemas. Aprender a aprender, aprender a transformar la información en nuevo conocimiento y aprender a traducir el nuevo conocimiento en aplicaciones, son habilidades más importantes que la memorización de información específica. (BIRD, 2003, p. 34-35).

A intenção do Banco Mundial é criar um aparato de educação propícia, que desenvolva a necessidade do mercado. Por isso, diversificou, nas últimas décadas, os setores

de Ensino Superior, aparecendo, aos mesmo tempo que se criou novas universidades, “institutos técnicos para estudios de corta duración, *community colleges*, politécnicos, centros de educación terciaria popular con programas bienales, centros de enseñanza a distancia y universidades abiertas”. (BIRD, 2003, p. 38).

Na dita sociedade do conhecimento, o documento tem o entendimento de que, no século XXI, a universidade deixou de ser espaço exclusivo para as elites, obtendo a massificação do ensino onde mais pessoas pobres e anteriormente excluídas estariam chegando. Esta mudança ocorrida teria gerado uma nova forma de organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem. É preciso ter atenção ao processo de avaliação, selecionar os estudos e as carreiras do mercado de trabalho, acomodar os alunos com necessidades especiais “y mantener nexos con egresados como fuentes de empleo para los estudiantes y la obtención de fondos” (BIRD, 2003, p. 42).

Ainda é preciso ajustar os currículos escolares com a necessidade emanada do mercado de trabalho, estabelecer relação entre alunos e empresas. Faz-se preciso criar novos cursos ou novas áreas de conhecimento, tais como “biología molecular y la biotecnología, la nanotecnología, la microelectrónica, la robótica, la neurociencia y tecnología ambientales”.

O documento entende que a partir da experiência estadunidense, a organização do tempo de estudo dos estudantes deve ser conforme um modelo mais flexível. Ademais, a organização dos créditos acadêmicos deve facilitar a entrada e a saída de estudantes. Podemos ter aqui a relação de maior quantidade de alunos no Ensino Superior com a diminuição do tempo de permanência no ensino.

Vale ressaltar que no dito mundo do conhecimento, das transformações de experiência pedagógica e acadêmica, o professor, que exercia papel importante no processo de ensino e aprendizagem, passa a ser um facilitador da aprendizagem, devidamente integrado à tecnologia. Com a chegada dos computadores e da multimídia, está se produzindo a desintegração da função tradicional do professor, com projetos de curso, textos e leitura adaptados à “nova” sociedade.

As instituições de ensino superior, com suas funções voltadas ao mercado de trabalho, poderão requerer não mais professor concursado, mas professores para preparar cursos e dar aulas conforme a necessidade da instituição. Ademais, a relação professor-aluno, nos países em desenvolvimento ou em transição, está na casa de 5:1 (Brasil) ou 9:1 (China) sendo pouco aluno por professor. Comparando com países europeus, a relação está para 15:1 ou 20:1.

Outro problema quanto à ineficiência dos gastos públicos com a educação, além da repetência, é o tempo de permanência dos alunos nos cursos de graduação e de pós-graduação, que se prolongaria mais que o tempo de duração necessária. Contudo, o tempo dos cursos do Ensino Superior seria muito prolongado.

Por ejemplo, en Bolivia el primer grado se debe obtener en un lapso de cinco años pero, en la práctica, los estudiantes se gradúan, en promedio, a los nueve años de estudios. Las universidades públicas de Guatemala gastan 22 años estudiante para que un graduado finalice una carrera universitaria de seis años. En Indonesia, la duración promedio requerida para obtener un grado en una carrera universitaria de cuatro años, es de siete años (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 58).

O que se deve, de acordo com a lógica neoliberal, fazer é diminuir o tempo de estudo na graduação e pós-graduação, tentando não diminuir a qualidade e o conhecimento para formar novas pessoas no mundo da informação e do conhecimento. Outro problema relacionado à ineficiência seria o gasto de subsídio de bolsa de estudo, alojamento, transporte, suporte médico e empréstimo, constituindo gasto não universitário. Na mesma direção, o gasto com o corpo administrativo iria muito além do que o necessário, tendo mais técnicos do que professores ensinando. Vale fazer a ponderação de que, numa quantidade significativa, as instituições carecem de professores com o nível de doutorado, podendo comprometer o ensino.

Dentro dos aspectos mais importantes do documento, podemos perceber que está explícito o alinhamento entre o mercado, o Estado e as instituições de ensino superior. Podemos colocar aqui como um dos documentos importantes da década de 1990 o tratado de Bolonha, que coloca as instituições de Ensino Superior no mesmo padrão denominado pelo Banco Mundial em seus documentos e suas conferências internacionais: a diminuição do tempo de estudo; a complementação de crédito acadêmico fora da instituição, para facilitar a formação; a participação de estudantes em outros países, etc, faz parte do arsenal de proposta da década.

Essas são as intenções do Banco Mundial em relação aos países desenvolvidos ou que estão em transição, que precisam ter apoio para desenvolver suas instituições. O BIRD vem empreendendo força para desenvolver políticas públicas em todos níveis de educação, principalmente, a partir do ano de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos. Esse conjunto de medidas vai recair no Brasil em grandes programas do Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos, de 2004, e a Reforma Universitária, de 2007, bem como outros documentos importantes que terão essas medidas: serão os dois Planos Nacionais de Educação (PNE), de 2001-2010, e o que está em vigência 2014-2024. Nesses programas e documentos estão incutidas as destrezas para as instituições e para os alunos.

Existe no país, principalmente, a partir dos anos 2000, com as políticas de melhoria de acesso e permanência da camada pobre na educação básica, uma demanda crescente. O PNE 2001/2010 já analisava o aumento das matrículas no Ensino Superior, com a crescente expansão demográfica, melhoria do Ensino Médio e exigência do mercado de trabalho, fatores que impulsionarem o quantitativo de matrículas.

Uma maior expansão, durante a década de 1990 para os anos 2000, ocorreu nas redes estaduais de ensino superior, que contribuem para a expansão significativamente com a quantidade de alunos para o nível. Ao mesmo tempo, ressalta o documento do PNE 2001/2010 que não poderá haver a expansão do ensino superior em detrimento da qualidade do ensino médio. Contudo, a expansão cresceu, mas não aumentou o repasse dos governos estaduais para as universidades estaduais.

No Ensino Superior privado a quantidade de matrículas cresceram bem mais do que nas públicas. Contudo, de acordo com o PNE, nas suas diretrizes, o Estado deve fomentar o Ensino Superior público e privado para desenvolver o processo de produção do conhecimento, sendo a base do desenvolvimento científico e tecnológico. Ademais, o setor privado tem um papel de contribuição, oferecendo maior quantidade de vagas. Portanto, é preciso criar mecanismos de financiamento público para as Instituições de Ensino Superior privado.

Com a nova demanda e a massificação do ensino, é preciso renovar e adequar o sistema, tomando medidas urgentes no controle do Estado, nas políticas, nas diretrizes, nos currículos, a fim de facilitar as rápidas transformações na sociedade brasileira, sendo o Brasil um pólo formulador.

Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem (PNE, 2001, p. 44).

Outra medida para adequar aos receituários internacionais é criar cursos noturnos, principalmente, nas federais, aumentando a quantidade de alunos por professor, “diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino” (PNE, 2001, p. 44)

No PNE, há uma convergência proposital de aumentar o quantitativo de matrículas, decorrente dos egressos do ensino médio, de no mínimo 40% das vagas para as públicas e o total do restante nas faculdades privadas.

Nos objetivos e metas do plano, visa-se: aumentar a quantidade de alunos, entre os 18 e 24 anos, no percentual de 30%; assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas; fazer a avaliação dos cursos, instituições e programas.

Com a intenção de fortalecer as universidades, pretende-se estimular o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados. E ainda, promove o aumento significativo dos mestres e doutores e incentiva a prática de pesquisa integrada ao ensino-aprendizagem. Assim, é preciso utilizar parte dos recursos para desenvolver a pós-graduação e a pesquisa. O financiamento das IES deve-se manter por parte do Estado. Deseja ampliar o empréstimo a estudantes e conceder bolsa de estudos às instituições privadas com o incentivo do governo, sendo destinado aos que tem a menor renda.

Podemos aferir que a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96), de 1996, começou a reforma em todos os níveis e modalidades de ensino, sob os parâmetros da qualidade, equidade, democratização, mercado de trabalho, economia do conhecimento, tudo isso sob a vigilância do Banco Mundial. No ensino superior também houve mudanças, mas as mais significativas irão ocorrer nos anos 2000, tanto na forma de lei como na prática. O PNE 2001/2010 foi um conjunto articulado pelo MEC para intensificar as reformas necessárias para colocar o Brasil no rol de países que fazem e dão exemplo para outros países.

Sob a vigência do PNE 2001/2010, criou-se um conjunto de reformas com a justificativa de melhoria da quantidade alinhado com o aumento de matrículas nas IES. Dessa maneira, as políticas, programas e ações do governo se voltaram para o Programa Universidade para Todos (Prouni), Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Políticas de expansão e interiorização na criação de novos *campi* e novas universidades federais. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Universidade Aberta do Brasil (UAB). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets).

O Prouni, lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, diz respeito à destinação indireta de dinheiro para as instituições privadas de ensino superior, em forma de bolsa estudo integral ou parcial, ou seja, é o apoio governamental para o incentivo à rede privada, como bem referendam os documentos internacionais, fazendo a ofensiva à coisa pública, porque preferir o setor privado reduz o setor público. O FIES, no mesmo pensamento, concede crédito para estudantes se maticularem, tendo que pagar o valor ao final do curso nas instituições

particulares. Essas medidas reforça o processo mercadológico que envolve a educação no país.

O REUNI possibilitou agravar as condições das Universidades Públicas e gratuitas, colocando o maior número de alunos nos cursos, junto com a UAB, possibilitando ensino a distância dentro da universidade, precisando os alunos matriculados pagar a matrícula e a mensalidade. Com o conjunto de reforma, a que mais logrou êxito no PNE 2001/2010 foi a Educação a Distância (UAB) sendo um dos investimentos mais lucrativos para todas as instituições, isso é um dos primeiros passos para a não gratuidade da educação pública universitária. Os IFETS vêm alinhado a expansão do Ensino Superior, ao mesmo tempo que diminui o tempo de permanência de alunos nos cursos, desenvolvem pesquisas para o mercado, prevalecendo a economia do conhecimento, ou seja, alinhamento da universidade com a empresa.

O REUNI cria novos cursos e isso aumenta o quantitativo de vagas nos cursos existentes, o que provoca o aumento do número seleção, fazendo a relação professor-aluno; aumentar, reduzir a evasão com a diminuição do tempo do curso; facilitar a composição de novos currículos, aprovando os alunos em curso acessíveis. Outro fator é contratar professor em vinculação, com pouca formação e buscar financiamento por meio de prestação de serviço. Contudo, a contrapartida do governo não foi criar novas universidades, mas sim o melhor aproveitamento da estrutura física.

No Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, dentro das metas estabelecidas para o ensino superior, é alavancar a quantidade de matrículas de jovens, de 18 a 24 anos: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta”.

Essa elevação deveria se dar com as mesmas estratégias do REUNI: otimizar a estrutura física, os recursos humanos; expandir os Institutos Federais (IFETS) e o sistema da UAB. A meta 12.3 é uma reedição do PNE de 2001, quando se trata em elevar a taxa de conclusão a 90% dos alunos presenciais, aumentar as vagas noturnas e elevar a relação de aluno professor de 18:1. No novo plano, aumentar o crédito estudantil com o FIES, facilitando o acesso ao empréstimo, agora sem fiador. Isso é uma das opções viáveis para transformar o número em dados estatísticos. Ademais, estabelece a flexibilização da carga horária, sendo destinada a 10% a extensão universitária.

Com a crise estrutural do capital, o capitalismo transforma a educação em mercadoria com objetivo de acumulação do lucro. Para isso, coloca todo o sistema

educacional público, nos países periféricos, no processo ordenado de sucateamento. Ademais, para diminuir a universidade pública, “o discurso da relevância da contrarreforma do ensino superior ressalta a necessidade de maior investimento no ensino básico” (NETO, 2014, p. 101).

Está na gênese dos documentos o aligeiramento da formação na educação diminuindo os conteúdos, em todos os níveis e modalidades, com a reformulação do sistema. A reestruturação da produção para alavancar as metas de acumulação e crescimento, o capital conduz com intensa força o aperfeiçoamento de instrumentos, ideológico, político, econômico e educacional para garantir que a ideologia dominante seja reproduzida e atenda aos interesses do mercado (NETO, 2014).

Os documentos internacionais e nacionais que tratam o Ensino Superior apontam que, por meio da TCH, ocorreu uma enxurrada de vagas e matrículas, principalmente no setor privado, ajudado pelo Estado. Este possibilitou criar condições de crédito, currículo flexível para o término, alinhar a graduação ao mercado de trabalho, atuando com a autonomia universitária. Nesse sentido, as IES lançaram grandes balcões de negócio privado porque poderia cobrar pelos cursos; a pública porque poderia vender serviço especializado.

Neto (2014) diz que a política do FMI e do Banco Mundial foi aos poucos sendo implementada de forma que não ocorresse resistência. Com o agravamento da crise, o Banco Mundial condiciona nos seus documentos o fim do requisito gratuito da educação pública no nível superior, incentivo ao público não-estatal. Isso posto, percebemos que a reforma no ensino superior deve-se ao agravamento da crise e às enormes dificuldades da acumulação do lucro, por isso a necessidade de sacrificar as instituições públicas de ensino em benefício do setor privado.

Muito já foi dito, no bojo da literatura crítica, acerca das invencionices engendradas pelo capital, no enfrentamento de sua crise contemporânea, mormente quanto ao propósito de fazer fluir com maior desembaraço os recursos do fundo público para o âmbito da esfera privada. Para tal intento, corrobora sobremaneira a tese da ineficiência da máquina estatal, associada ao incentivo à expansão do setor público não-estatal como saída privilegiada para a crise do Estado. (JIMENEZ; RABELO; MENDES SEGUNDO. 2009, p. 17).

O PROUNI consegue deixar a mercadoria educação mais barata, acessível, precarizando ainda mais o trabalho do professor. O REUNI significa reforma. Vendendo educação por meio da UAB, reestrutura o quantitativo de alunos acessando o sistema, sem que haja acréscimo de estabelecimento de ensino público. Essas reformas vieram de forma sistemática, num conjunto de leis que perpassam governos, adequando às exigências do capital em crise.

Dentro de inúmeras estratégias nos documentos, uma delas é que os que são excluídos do processo educativo sejam incluídos no novo modelo de sociedade – mulheres, negros, indígenas, pessoas da zona rural – pondo a educação como a fórmula para a superação da pobreza. Logo, por dedução, quem tiver melhor educação teria as melhores condições de vida. Vale ressaltar que estas medidas estão sujeitas aos consentimentos do BM.

A política de avaliação nacional sistemática feita pelo Estado, em períodos de um a dois anos – tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a Avaliação Institucional, a Avaliação dos Cursos de Graduação, o Censo da Educação Superior e o Índice Geral de Cursos (criando curso de excelências) – representa recomendações dos documentos que se configuram como uma ação que transmite um panorama geral da educação. Porém, o que se pode apreender dessas avaliações é que elas criam a ilusão de que é preciso reformar a educação, jogando sobre o professor a responsabilidade pelo alcance da qualidade do ensino. (JIMENEZ; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2009).

Jimenez e Mendes Segundo (2007) fazem uma síntese dos objetivos do Banco Mundial, para níveis e modalidades de educação:

Por estratagemas, que incluem formas, camufladas ou não tanto, de negação do conhecimento, como o ensino a distância, a fragmentação dos currículos, a redução do tempo de duração dos cursos, ou o treinamento docente em serviço, além da implementação da pedagogia das competências ou, de um modo mais genérico, do aprender a aprender,¹³ o Banco conta que a educação promova, sob sua tutela, a inserção dos países pobres no mapa da globalização, além de garantir que todas as pessoas obtenham conhecimentos necessários a uma vida melhor e a um desenvolvimento sustentável. Dito de outro modo, pela contenção drástica do financiamento ao sistema público, aligeirando, privatizando, empresariando e neopragmatizando o ensino, a educação deverá contribuir para a erradicação da pobreza, melhor dizendo, para a redução pela metade, da pobreza extrema. (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007, p.7).

Tonet (2012) responde como ocorre o processo de privatização: em primeiro lugar é aumentando a quantidade de instituições privadas; segundo, o caráter mercantil da educação. No que compete ao setor público, há intensificação da lógica empresarial, diminuição dos recursos destinados, criação de cursos pagos, relação entre as universidades e empresas privadas, relação de contratação dos trabalhadores e etc.

Os documentos do Banco Mundial e do FMI materializam a estrutura ideológica do sistema político neoliberal, que minimiza as dimensões sociais e provoca a desumanização dos homens, maximizando a rentabilidade do capital.

4 A “NOVA” FASE DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: MERCANTILIZAÇÃO, COMPETIVIDADE E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

O nosso quarto capítulo desenvolvemos o cerne da nossa pesquisa, referente a análise da Educação a Distância (EaD), em que tomamos como marco histórico, a década de 1990, período em que o Branco Mundial impõe aos países pobres, políticas e reformas educacionais, no ajustamento a estratégias do capital em crise estrutural. Nesta direção, a política de Educação a Distância, atribuída como de universalização do ensino, é atrelada a utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), prioritariamente com o uso da internet, proporcionando um avanço extremo na EaD. Agregado a estes recursos tecnológicos de comunicação, imprescindível para sua expansão, são aprovados, leis e decretos medidas que visem não apenas o seu fortalecimento, mas a sua predominância como política educacional, sobretudo nos cursos de licenciaturas.

A nova função assumida pela universidade brasileira de educar a distância, com base nos preceitos da autonomia, da sociedade democrática e na universalização do ensino superior, corrobora para o processo alienante que passa a educação mundial, consolidando o mercado da educação, mediante a venda de pacotes de educação superior, associando a isso a negação do conhecimento à classe trabalhadora.

4.1 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DA EAD NO BRASIL: A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA

Para que a Educação a Distância (EaD) ganhasse fôlego nas últimas décadas do século XX, apresentando-se como a possibilidade concreta para a erradicação do analfabetismo e ao acesso ao Ensino Superior, foi preciso o desenvolvimento tecnológico digital, principalmente, as ferramentas de uso da informação e comunicação, em comunhão com a Internet. Este avanço tecnológico da comunicação presenciado nas últimas décadas do século XX e início do século XIX foi amplamente incorporado pelos organismos internacionais ao referendar esta modalidade como uma das principais políticas educacionais a serem postas em prática pelos países pobres ou considerados em transição de desenvolvimento, possibilitando, por esta via, o grande crescimento do mercado das tecnologias de informação, resultando em excessivos lucros para o setor. Na mesma direção, foi criado um espaço ideológico de democratização do conhecimento global, legalmente amparado pelas políticas educacionais dos países membros da Unesco, constituindo uma teia para convencer a classe trabalhadora de que através da educação a distância estaríamos adentrando na sociedade do conhecimento ou da informação.

Sob recomendações dos organismos internacionais, a Educação a Distância comungaria eficiência, qualidade e universalização no processo de aprendizagem para todos, nas leis e decretos de políticas públicas de educação, postas, prestigiada como modalidade de ensino que expressaria o processo de democratização e acesso à educação. Essa modalidade é considerando como imprescindível aos países que ainda precisa superar os altos índices de ausência de escolarização, em todos os níveis.

A intensificação do processo tecnológico de informação criou oportunidade de massificação da produção da informática digital, propiciou ampliação dos ganhos do capital, constituindo um importante mecanismo para a reversão da queda das taxas de lucros, da crescente taxa tendencial de utilidade e obsolescência da mercadoria, que ativa a rotatividade dessa mercadoria da informação. O desenvolvimento da tecnologia se deu nos países ditos de primeiro mundo, que se utilizam do monopólio para vender amplamente para os outros países. Com a justificativa de que, por meio da EaD, os alunos fariam parte do “mundo virtual”.

A integração entre a tecnologia digital com os recursos da telecomunicação, que originou a internet, evidenciou possibilidades de ampliar o acesso à educação, embora esse uso per si não implique práticas mais inovadoras e não represente mudanças nas concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem ou nos papéis do aluno e do professor. (ALMEIDA, 2003, p. 329).

Conforme Silva (2011), o uso intensivo da tecnologia, serviu, em seu ofício, para proporcionar maiores lucros, reduzir o quantitativo de trabalhadores, limitar a remuneração da mão-de-obra sob situações “cada vez mais perversas e precárias”, considerando que os postos de trabalhos devem ser flexíveis e rotativos. O capitalismo não permite mais um trabalhador passar décadas em apenas um emprego, tal como são conhecidos os empregos de outrora.

Dessa maneira, a educação presencial ou a distância precisa formar um novo tipo de trabalhador, que possa entender as tecnologias da informação e da comunicação. Na lógica da educação a distância, os alunos poderá ter acesso à informação na internet, considerando, que estas informações constituiria conhecimentos necessários à classe trabalhadora, no atendimento aos objetivos de educação decretados em documentos dos organismos internacionais. Todavia, fundamentados nas pesquisas de cunho onto-histórico marxiano, consideramos que estas informações distribuídas pela rede da informática têm uma natureza pontual, aligeirada, fragmentado e superficial, atendendo restritamente ao caráter ideológico do grande capital, que, na cooptação das consciências, o chamado livre acesso ao conhecimento, via internet, tornar-se-ia democratizante e pleno, mas na raiz, nega o conhecimento sistematizado e universal a classe trabalhadora. Com Mészáros (2009) podemos entender que isso é mais uma faceta do capital em suas investidas para a administração da

crise, que intensifica o processo exploratório dos trabalhadores e da mercantilização da educação.

Atualmente como *status* de modalidade de ensino na legislação brasileira (LDB 9.394/96), a Educação a Distância (EaD) foi por muito tempo hostilizada como uma educação de segunda ordem, e que usava tecnologia dos recursos do rádio, da televisão, dos correios, para atingir um percentual significativo de alunos. Por isso, não se tinha o mesmo respaldo da educação presencial.

Ao modificar a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo de Cargo do então Ministério da Educação e do Desporto, no Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, foi inserida no capítulo II, Art. 2, alínea g, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), órgão específico que trata dos interesses da Educação a Distância público e privado modo.

O decreto que coloca a Secretaria de Educação a Distância (SEED) na estrutura organizacional do Ministério, mostra o primeiro degrau para o fortalecimento da educação a distância no país, sem medir esforços para a sua efetivação. Compete à SEED estruturar o que na LDB 9.394/96, será uma modalidade de ensino.

No Art. 27, do Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996 as competências são as seguintes:

I - planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política de educação à distância; II - articular-se com os demais órgãos do Ministério, as Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, as redes de telecomunicações públicas e privadas, e com as associações de classe para o aperfeiçoamento do processo de educação à distância; III - planejar, coordenar e supervisionar a execução de programas de capacitação, orientação e apoio a professores na área de educação à distância; IV - apoiar a adoção de tecnologias educacionais e pedagógicas que auxiliem a aprendizagem no sistema de educação à distância; V - promover estudos para identificação das necessidades educacionais, visando o desenvolvimento da produção e disseminação de programas de educação à distância; VI - planejar, implementar e avaliar programas de educação à distância nos Estados, Municípios e no Distrito Federal, em articulação com as Secretarias de Educação das Unidades da Federação e com a rede de telecomunicações; VII - promover cooperação técnica e financeira entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e organismos nacionais, estrangeiros e internacionais para o desenvolvimento de programas de educação à distância; VIII - otimizar a infra-estrutura tecnológica dos meios de comunicação, visando a melhoria do ensino.

A Secretaria de Educação a Distância (SEED), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), foi o indício de que a modalidade entraria na legislação como uma política pública do Estado, logo a EaD passou a ser cada vez mais adotada como difusora do processo de ensino e aprendizagem, surgindo para ser um reforço no ensino ou acesso à educação, ou universalizar a educação básica, complementar os estudos da pós graduação ou renovar os estudos e o ensino.

A denominação de Educação a Distância (EaD) firmou-se quando o *International Council for Correspondence Education (ICCE)* do Conselho Internacional de Educação por Correspondência, fundado em 1938, que agrupava um conjunto de instituições que ensinam por correspondência, modificou seu nome em 1982, na 12ª Conferência Mundial, para *International Council for Distance Education (ICDE)* ou *Conselho Internacional de Educação a Distância* (HACK, 2011).

Contudo, percebe-se que outras denominações com pouca ou nenhuma diferença são utilizadas, mas todas possuem o mesmo propósito: educação a distância; educação *online*; educação aberta e a distância; aprendizagem aberta e a distância; *e-learning*; escola virtual, ensino virtual; educação a distância via internet (ROCHA, 2013).

Silva (2011), ao estudar a EaD no mundo e Brasil, percebe que

A EaD no mundo visa ampliar o acesso a algum tipo de escolarização à população carente. Porém, a população atingida é sempre composta pelos pobres que, fazendo parte da classe trabalhadora, não dispõem de tempo e de condições sociais para concorrerem a um curso presencial. Até hoje, mesmo em países que avaliam como positiva a prática da EaD, seus cursos são considerados de qualidade duvidosa, o que constitui sinônimo de má formação educacional, ou faz referência a um atendimento mínimo de educação. Outro aspecto a ser considerado é que a EaD no mundo sempre esteve relacionada a uma política educacional de cunho comercial, na maior parte dos casos analisados. Dito isto, a EaD é, seguramente, mais uma forma que o Estado, regido pelo capital, encontrou para eternizar-se, como uma mercadoria no processo de expansão do capital contemporâneo. (p. 64)

Podemos compreender que a educação massificada, como encontramos nos países pobres, decorrentes das Conferências Mundiais, que atende às necessidades da reprodução do capital, seja ela presencial ou a distância, pública ou privada não é para elevar as potencialidades do espírito humano, mas é destinada à população carente para a permanência do sistema. A escola destinada à classe trabalhadora oferece conhecimentos mínimos, sendo potencialmente negada a aquisição do patrimônio histórico.

A inserção do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) na escola, para formar os quadros de trabalhadores, ocorre a partir da década de 1990, pretendendo universalizar a educação básica e o ensino superior. A escola é chamada para desenvolver o papel de formadora com pouco recurso, ajustando a educação ao mercado de trabalho, intensificando as técnicas de transformar a educação em mercadoria.

Em decorrência da crise do capital em todos os países, as políticas educacionais em todo o mundo estejam voltadas para aliviar os problemas por ela agravada. Portanto, com a EaD, cujas iniciativas oriundas do seio do espaço presencial, agora advoga que o melhor que se tem para oferecer é a educação aberta e a distância. Sob a justificativa do uso tecnológico disponível, seria a melhor maneira de atender a uma demanda reprimida no ensino superior.

Por outro lado, seria uma solução contemporânea para a educação em todos os níveis e modalidades.

A EaD envolve outros tipos de interação, no qual, o ensino e a aprendizagem devem pautar-se no cotidiano e na experiência, aprofundando o lema “aprender a aprender”, de Jacques Delors, advoga no documento *Educação: um tesouro a descobrir*, sem o compromisso profundo com o conhecimento. Sob esse lema os alunos agora podem ter acesso à informação apenas ligando o computador e olhando na internet, ou seja, de modo extremamente superficial. Pautado no mesmo lema, a EaD advoga também que o aluno seja autônomo, tenha iniciativa, seja organizado e preparado para a disciplina acadêmica e de trabalho.

O educador nessa empreitada da educação a distância não será mais o que irá passar o conhecimento sólido, mas sim fazer com o que aluno aprenda a ter autonomia suficiente para aprender sozinho, ficando a cargo agora do desenvolvimento da tecnologia com programas de computadores que facilitam a aprendizagem. Por meio do documento do Banco Mundial (1995) advoga-se

Las nuevas tecnologías podrán aumentar la eficiencia de la educación mediante programas de computadoras que mejoren el rendimiento de los estudiantes y nuevos medios de suministrar instrucción y recursos educacionales a las poblaciones subatendidas. Las computadoras mejoran el rendimiento y las actitudes de los alumnos en todos los niveles (Thompson, Simonson y Hargrave 1992) y se han llevado a cabo experimentos en pequeña escala con instrucción basada en computadoras en varios países de ingreso bajo y mediano, entre ellos Chile, México y Filipinas. En los países industrializados, se están realizando novedosas combinaciones de tecnologías en los niveles primario y secundario para aumentar la eficacia de la instrucción.

Podemos perceber a intenção aqui dos grandes centros que desenvolvem ou que a tecnologia encontra nos países centrais, que necessitam vender todo aparato digital para assegurar melhores lucros com os países que têm déficit no ensino, na moradia, na alimentação, principalmente os que se encontram em guerra. Não pode o capital contentar com o ensino no nível superior, mas abarca todo um leque de níveis e modalidades, que vão dos ensinos primário e secundário até o superior, com o intuito de obter lucros exorbitantes.

De acordo com o documento de Jomtien, de 1990, as tecnologias podem melhorar a qualidade de vida e adaptar as pessoas para as mudanças sociais e culturais, capitalizando o aparato moderno para o setor educacional, educando o público em geral, com a finalidade de atender aos interesses sociais e apoiar as atividades da educação básica. De acordo com a UNESCO, “esses elementos complementares da educação básica devem ser concebidos de maneira a garantir o acesso equitativo, a participação contínua e a aquisição efetiva da aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 04).

A educação a distância poderia resolver o problema do acesso à educação, já que muitos países estão em guerra, satisfazendo às necessidades básicas de aprendizagem, podendo também expandir o enfoque, universalizar o acesso à educação, e promover a equidade. O documento da UNESCO de 1990 indica que o uso da informação e comunicação para satisfazer as necessidades educacionais deve ser vinculada à educação formal e a não-formal, ou a combinação das duas, acreditando que há um potencial o qual necessitam os alunos.

A EaD, tendo como critério as experiências internacionais, agrega uma série de benefício ao Estado e ao setor privado, contudo, a classe trabalhadora é quem mais sentira problemas com o conhecimento nessa fortificação da modalidade de ensino. Assim, a Educação a Distância (EaD) foi, aos poucos, sendo construída na política educacional brasileira e sua regulamentação se deu em parceria com o setor público ao privado.

Os documentos internacionais (BANCO MUNDIAL, 1995) jogam uma série de justificativa, para que os países pobres possam adotar nas suas políticas de EaD, dentre elas, temos: os pais não precisaram se preocupar com a ida e a vinda dos filhos à escola; falta de escola perto de casa; ajuste de horário.

A EaD tem sua construção orgânica na forma da lei a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9.394/96, Art. 80), ficando o Estado responsável ser estabelecer programas de ensino a distância nos níveis e modalidades de ensino. Conforme o texto,

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

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

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

De acordo com Silva (2011), esse artigo estabelecido faz com que sejam equivalentes os estudos de forma presencial ou a distância, a certificação ou o diploma recebido no término do curso, oferecendo os mesmos direitos os alunos. Considerando que a EaD nos níveis e modalidades de ensino, recebe ainda um tratamento diferenciado para a implementação dos parceiros educacionais do Estado, o autor completa,

Dessa maneira, a EaD deixou o seu status de informalidade, de clandestinidade, de excepcionalidade ou até mesmo de ilegalidade, para ser a principal política na universalização de formação de professores em nível de graduação para a classe trabalhadora (SILVA, 2011, p. 75).

Podemos perceber que a institucionalização da EaD permite que ela adentre todos os níveis e modalidades de ensino, pois, conforme os preceitos de Jomtien (1990) é um meio “louvável” de alfabetizar as crianças e oferecer ensino superior numa maior quantidade e em sua maioria para a formação de professores baseado no preceito do menor custo. No art. 87, das disposições transitórias, inciso II, trata-se de oferecer curso presencial ou a distância a jovens e adultos; no inciso III, pode-se agora realizar programas de capacitação de professores em exercício, com os recursos a distância.

O Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 o qual revoga o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e o Decreto nº 2.561 de 27 de abril de 1998 que e regulamenta e normatiza o Art. 80 da LDB nº 9.394/96 caracterizam a educação a distância como uma modalidade educacional, na qual a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) será o mediador do processo de ensino e aprendizagem e didático-pedagógico. O documento estabelece o que será a principal tarefa dessa modalidade, estudantes e professores desenvolveram atividades educativas em tempo e espaço diferentes.

Conforme o Decreto acima (Art. 2), a EaD poderá ser oferecida na educação básica, nas seguintes modalidades da educação: educação de jovens e adultos; educação especial; educação profissional. E ainda: em nível técnico do ensino médio; nível tecnológicos, de nível superior, educação superior. Neste último caso, os seguintes cursos e programas: sequenciais; de graduação; de especialização; de mestrado; de doutorado. Isso significa que a legislação brasileira é permissiva para disponibilizar seu grande mercado nos níveis e modalidades educacionais.

Os estabelecimentos de ensino que forem credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC), a finalidade de ofertar cursos e programas de educação a distância, poderão requerer junto aos sistemas de ensino ofertar também os ensinos fundamental e médio a distância, observando as seguintes necessidades:

I - a complementação de aprendizagem; ou II - em situações emergenciais. Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do caput contemplará a situação de cidadãos que: I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial; II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento; III - se encontram no exterior, por qualquer motivo; IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial; V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou VI - estejam em situação de cárcere. (BRASIL, 2005).

O Art. 31 do Decreto, de 2005, autoriza que a educação básica seja oferecida a jovens e adultos, por meio da EaD. Assim, deve ser oferecido o ensino fundamental em um ano, e o médio em um ano e meio, necessitando inscrever os alunos em processo de validação, em instituições certificadoras da aprendizagem, para a conclusão do curso.

Para o mundo atual, os defensores dizem que a EaD é a solução mais viável para a demanda educacional da sociedade, tentando acabar com o analfabetismo oferecendo acesso ao ensino superior. Tomando essa solução como base, o Plano Nacional de Educação (PNE, lei nº 10.172/2001), atendendo ao Art. 87 das disposições transitórias para criar um plano com validade decenal, estabelece as medidas para validar na prática a EaD.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, sob a lei nº 10.172/01, na Presidência do então Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi sancionado, mas com alguns vetos. O referido plano trouxe em sua estrutura um diagnóstico, estabelecia diretrizes, objetivos e metas para 10 (dez) anos.

No ponto 6, quando trata da Educação a Distância, relacionada as tecnologias educacionais, pois é considerado como uma ferramenta para desenvolver a modalidade e diminuir o déficit educacional no país. Além disso, aliando isso, reduz as desigualdades de acesso à educação nas regiões brasileira. De acordo com o documento, a EaD é “o processo de universalização e democratização de ensino, especialmente no Brasil” (BRASIL, 2001, p. 53). Já são apresentados neste momento, os indicativos dos documentos internacionais que os países devem divulgar a EaD como expressão do processo democrático e do acesso à educação.

Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a educação a distância tem função estratégica: contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais. (idem, *ibidem*).

O PNE 2001/2010 dispõe que cabe à União credenciar as organizações educacionais com o intuito de conceder cursos e programas a distância, haja vista que as mudanças na educação e na sociedade, mediante a concepção da sociedade do conhecimento, estão oportunizando um número maior de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho. O credenciamento de instituições educacionais fortalece as parcerias realizadas entre o Estado e as empresas educacionais que promovem a formação de alunos e de professores para atuarem no ensino fundamental e médio.

Para atender aos objetivos e metas, contidos nos níveis e modalidades de ensino e na formação de professores, a EaD cumpre a função de tender sempre a expansão, aliada as novas tecnologias de informação e de comunicação. Estabelecendo as leis e diretrizes para o

funcionamento da modalidade que tem tratamento diferenciado, a EaD colabora com a grande abertura do alcance da política educacional brasileira (PNE, 2001).

Estado de intenção propositiva, o Plano acredita que a EaD é um importante meio para, num espaço curto, formar e capacitar professores para atender toda a demanda oriunda da educação básica e também do ensino superior. A meta 11 diz que é necessário “Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica” (PNE, 2011, p. 56). Aproveitando as competências da modalidade, pode-se institucionalizar as ofertas a distância de cursos de graduação e começar um novo projeto brasileiro de universidade aberta dinamizando a formação de profissionais qualificados (PNE, 2001).

O Plano Nacional, ao se referir às tecnologias utilizadas na EaD, aponta que estas não podem ser restritas apenas à formar, mas deveria ser utilizadas em diferentes espaços:

As tecnologias utilizadas na educação a distância não podem, entretanto, ficar restritas a esta finalidade. Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos. (PNE, 2001, p. 55).

No parágrafo acima, trata-se da entrada no setor educacional das outras grandes empresas da informática para sustentar o grande mercado da educação que se abre com a nova modalidade de ensino na educação brasileira, seja brasileira ou internacional ou multinacional. Os multimeios são salas de ensino e aprendizagem, que possuem aparelhos tecnológicos com jogos educacionais, orientado por professores que receberam qualificação das secretarias de educação, em um dos 2.000 núcleos de tecnologia educacional, destinados a funcionar como centros de orientação tanto das escolas quanto dos órgãos administrativos dos sistemas de ensino no ingresso aos programas informatizados e aos vídeos educativos.

Equipar, em dez anos, todas as escolas de nível médio e todas as escolas de ensino fundamental com mais de 100 alunos, com computadores e conexões internet que possibilitem a instalação de uma Rede Nacional de Informática na Educação e desenvolver programas educativos apropriados, especialmente a produção de softwares educativos de qualidade. (BRASIL, PNE, 2001).

O Plano pretende capacitar 12.000 professores multiplicadores, instalando, no espaço de 5 (cinco) anos, 500.000 mil computadores em cerca de 30.000 mil escolas públicas da educação básica, promovendo maneiras de aproximação com a internet. Encontra-se na escola toda a parafernália educacional utilizada para alinhar formação de alunos com aumento dos lucros dos empresários, com a intenção de que todas as escolas do país tenham uma sala de multimeio.

O PNE (2001-2010), em seus objetivos e metas, trata do credenciamento das instituições de EaD pelo crescimento da infraestrutura tecnológica e pela diminuição de despesas dos serviços de comunicação e informação, além do mais, visa assegurar a TV e o rádio como espaços educativos difusores de programas culturais, principalmente nas zonas rurais; garantir tanto a formação de jovens e adultos no ensino fundamental como a formação profissional e, ainda, a formação de programas para a conclusão do ensino médio.

Vale destacar que a meta 12 pretende estender a oferta de ensino na esfera superior, com a intenção de chegar em todas as áreas, logo após o reconhecimento das instituições e dos cursos e programas. Contudo, será prioritária a formação de professores da educação infantil, de jovens e adultos, da educação indígena e especial. Por meio da meta 13, prioriza a formação de recursos humanos habilitados para operacionalizar os meios tecnológicos que trabalham a distância, em apenas 5 (cinco) anos, para a qual precisa ter formado 150.000 mil professores e 34.000 mil técnicos em informática educativa e crescer em 20% (vinte por cento) ao ano essa capacitação. A meta 14 fala em apoiar, financeiramente, os estabelecimentos que realizarem pesquisa na área.

Na modalidade EJA, o PNE advoga que é necessário incentivar o uso nos cursos presenciais, com os programas educativos, sendo ressaltado o desempenho exercido pela EaD para oferecer e formar nos níveis fundamental e médio. Ao se referir ensino superior, segue a tendência internacional de expandir o ensino superior, com interação da educação a distância, querendo ampliar o atendimento nos cursos presenciais, regulares e/ou educação continuada.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou em 2009, sua análise do PNE, mas compreendendo os anos de 2001 a 2008. Conforme o documento, o INEP reconhece que os objetivos e as metas não foram cumpridos totalmente, mas possibilitaram ao Ministério da Educação (MEC) conquistar avanços, principalmente, com o Ensino Superior. Dentre os principais pontos citados no PNE, podemos estar: o estabelecimento de normas e prazos para a expansão da EaD; o credenciamento de instituições e a oferta de vagas das mesmas; a avaliação; o incentivo à pesquisa na modalidade EaD, formação de professores e profissionais na área; garantia do acesso às TIC's.

A EaD modalidade que aparece para ser ofertada em locais onde as pessoas tenham dificuldade de acesso à escola ao fato de devido ser longe ou perigoso, em localidade de zonas rurais, com povoado afastado ou, ainda, que as mulheres poderiam sofrer com os abusos. Contudo, o que afirma o documento do Inep (2009) é que as vagas na EaD se concentram nas regiões mais desenvolvidas do país e as condições de infraestrutura são melhores, reconhecendo que “o que se sugere a EaD não estaria cumprida uma das suas

principais promessas: a democratização das oportunidades educacionais” (INEP, 2009, p. 382).

Ainda no que tange à expansão da oferta de vagas, o documento revela que as IES públicas oferecem um quantitativo menor de vagas se comparado ao predomínio privado da rede de ensino superior, sendo os cursos de baixa qualidade e com pouco custo. O documento fala que, mesmo os objetivos e metas não tendo sido cumpridas na íntegra, o MEC instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil, em 2006, por meio do Decreto nº 5.800, um marco para a educação brasileira (INEP, 2006).

Mesmo com os pontos não cumpridos, o documento avaliador do Inep (2009) aponta que as escolas de todo o país estão sendo preparadas com laboratórios de informática, com banca larga, com computadores, pelo programa nacional de tecnologia educacional (PROINFO), pretendendo informatizar o campo com a inclusão digital.

O PNE (2001-2010), no que diz respeito à ética, recorre à questão da qualidade. Ao elaborar os Referenciais de Qualidade da Educação a Distância, estabeleceu o documento de 2008, que trata dos Referenciais de Qualidade que incentivaram as IES a criarem instrumentos que focassem na qualidade e na regulamentação da EaD, pois são “instrumentos para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, credenciamento institucional e credenciamento de polos de apoio presencial” (INEP, 2009, p. 381).

A utilização de canais educativos utilizando as TIC's ocorreu da seguinte forma: nas políticas e programas governamentais para disseminar as ferramentas educacionais em parceria com a

TV Escola. Parceria com operadoras que utilizam o sistema DTH, atingindo a cerca de um milhão e meio de assinantes da Directv, Sky e Telefônica. Acordos de cessão e permuta de imagens e programas televisivos. Experiências-piloto de transmissão da programação por IPTV (banda larga). Parceria com operadoras de TV a cabo (negociação e em fase piloto). Criação do portal do professor. 1.Aumentar os investimentos e melhorar a infraestrutura na emissora que transmite o sinal da TV Escola, para a ampliação das horas diárias de programação; 2.Consolidar as parcerias entre o MEC, as operadoras e os potenciais parceiros; 3.Criar ou otimizar canais radiofônicos e desenvolver projetos com as escolas e a comunidade local; 4.Aumentar o número de escolas com acesso à internet; 5.Desenvolver projetos de rádio-escola, em colaboração com estados e municípios. (INEP, 2009, p. 390).

O documento revela que as condições das escolas estão bem aquém do esperado para receber os equipamentos tecnológicos tanto os educativos como os da banda larga, além da TV e do rádio, pois se verificou que em lugares em que a rede elétrica não satisfaz às necessidades do prédio, existe também, “o kit tecnológico não funciona e, em outras, esses kits ficam trancados em salas por diversos motivos, dentre eles, a falta de informação de professores para usar o kit” (INEP, 2009, p. 391).

O Plano Nacional de Educação (2001-2010) conseguiu implementar um conjunto de ações que interligam vários ministérios (educação, cultura, trabalho, ciência e tecnologia, comunicação) em prol de uma educação a distância que chegue em todo o país, que gere informação às populações mais distantes e forme professores, tudo isso a baixo custo.

Os ministérios, interligados pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), que faz o trabalho interministerial, possibilitaram compartilhar informações de utilização de ambientes virtuais, elaborar conteúdos didáticos para fácil utilização dos programas educativos tecnológicos, criar programas e projetos que visem à democratização da educação. Dessa maneira, foi criado o projeto “Casa Brasil”, espaço para a população carente ter acesso digital, bem como propiciar a capacitação de jovens que estão em situação de vulnerabilidade social. Em 2008, foi oficializado o projeto “Banda Larga”, que previa a implementação de computadores e internet

Interligada ao MEC, a SEED, em seu trabalho, cria o projeto de doar um computador por professor; desenvolve e expande a Universidade Aberta do Brasil (UAB); implementa o Fórum das Estatais para discutir o PNE e a criação da TV Pública, servindo de difusão para a TV escola. Esses mecanismos de TV, rádio, internet, facilitaria, na lógica empresarial, o acesso ao ensino, ampliando, também, a oferta e o atendimento em zonas rurais do país. Com o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), surge a necessidade de parcerias entre os ministérios e as instituições privadas para compra e instalação de equipamentos de conexão à internet. Esse projeto tem o objetivo de formar alunos, capacitar professores e técnicos administrativos nas tecnologias digitais, em informática educativa.

O PNE promoveu a formação de Jovens e Adultos, em nível fundamental e médio, com os programas “Escola de Fábrica” e o “Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil)”. O primeiro visa à inclusão de jovens pobres no mercado de trabalho, recebendo capacitação em cursos de iniciação profissional, dentro de cada empresa; o segundo contribui para expandir o ensino técnico médio nas instituições federais técnicas, oferecendo o incentivo à formação de alunos a distância em nível médio.

De acordo com o referido documento, as investidas para o Ensino Superior são pautadas na formação de professores, mediante a Pró-Licenciatura, que tem como objetivo capacitar professores em exercício, mas que não têm a habilitação necessária para ensinar. Assim sendo, a Universidade Aberta do Brasil promove o credenciamento das instituições públicas e privadas para a oferta de cursos na modalidade a distância. É importante frisar que o credenciamento poderá ser feito tanto para a regulamentação de cursos de licenciatura quanto para os de bacharelado. Para criar credibilidade no ensino a distância, foi fomentada a

pesquisa nas áreas de EaD, Programa de Apoio por meio da Pesquisa em EAD (Paped), incentivando as produções dos projetos que se ligam a todas as áreas nessa modalidade.

Feito essa menção à avaliação do PNE pelo INEP compreendendo os anos de (2001-2008), retornamos a linha do tempo da EaD no Brasil. A Portaria nº 301²⁵, de 7 de abril de 1998, normatiza o processo de credenciamento das instituições para os cursos de graduação e de educação profissional em nível tecnológico a distância, sendo que as instituições profissionais são encarregadas de oferecer cursos do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e o ensino médio ligado ao ensino técnico profissional.

Em 2001, foram estabelecidos expressamente os programas e cursos EaD em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*. A resolução do Conselho Nacional de Educação e o Conselho de Ensino Superior CNE/CES estabelecem por meio do Decreto nº 1, de 3 de abril 2001, as normas e o funcionamento para as atividades. A autorização, o reconhecimento e a renovação previstas na legislação dar-se-ão mediante o parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, após realizada a avaliação da CAPES.

O Decreto de 2001 estabelece que deverão acontecer momentos presenciais, incluindo atividades e provas, sendo que as qualificações e as defesas de dissertação e de tese devem ser presenciais e devem conter pelo menos um membro externo. Obedecida a legislação nacional que trata de EaD, o diploma fornecido pela instituição credenciada terá a mesma importância e validade nacional que tem o presencial.

O mesmo Decreto nº 1 de 2001, por meio do Art. 6, versa ainda sobre os cursos de pós-graduação a distância *latu sensu*, abrangendo essa categoria os cursos que são constituídos como MBA (*Master Business Administration*). As instituições de ensino superior

²⁵ Para o ato do pedido credenciamento no protocolo geral do MEC as instituições deve apresentar, junto projeto, as informações: “I – estatuto da instituição e definição de seu modelo de gestão institucional, incluindo organograma funcional, descrição das funções e formas de acesso a cada cargo, esclarecendo atribuições acadêmicas e administrativas, definição de mandato, qualificação mínima exigida e formas de acesso para os cargos diretivos ou de coordenação, bem como a composição e atribuições dos órgãos colegiados existentes; II – elenco dos cursos já autorizados e reconhecidos, quando for o caso; III – dados sobre o curso pretendido: objetivos, estrutura curricular, ementas, carga horária estimada para a integralização do curso, material didático e meios instrucionais a serem utilizados; IV – descrição da infraestrutura, 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; VI – identificação das equipes multidisciplinares - docentes e técnicos - envolvidas no projeto e dos docentes responsáveis por cada disciplina e pelo curso em geral, incluindo qualificação e experiência profissional; VII – indicação de atividades extracurriculares, aulas práticas e estágio profissional oferecidos aos alunos; VIII – descrição do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação e da avaliação do rendimento do aluno ao longo do processo e ao seu término. (ABED, sem ano, p. 230)

que oferecem esses cursos e são especialmente credenciadas pelo Ministério da Educação ou pelas Secretarias de Educação, diferentemente dos cursos *Stricto Sensu*, não necessitam de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento para funcionar.

Em 2002, o MEC criou a Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância, por meio da seguinte Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002, com o desígnio de corroborar com a Secretaria de Educação Superior (SeSu) para compor proposição de alteração das diretrizes que regem a oferta de EaD no Brasil, bem como a supervisão e avaliação na esfera do superior a distância. É um trabalho que envolve vários setores ligados à educação no país, sendo todos da estrutura do MEC. São eles: Secretaria de Educação a Distância (SEED), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

O relatório elaborado pela comissão alinha a importância da EaD à educação presencial, sujeitando a certificação, o credenciamento das instituições, a autorização e o reconhecimento de cursos, o convênio e a avaliação institucional ao conjunto de normas que visam à possibilidade de o aluno ter acesso à educação a distância. Reconhece o relatório que a educação oferecida a alunos e professores em locais diferentes, seja mediado, pelo computador, rádio, TV, correios e outros, são formas de educação histórica no Brasil, destinada a população pobre e a maior parte dos projetos não foram exitosos.

A Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, é dedicada à organização curricular e pedagógica dos cursos do Ensino Superior na modalidade presencial. As instituições podem conceder disciplinas que compõem o currículo e utilizar a modalidade semipresencial na condição na modalidade a distância, além de ofertar cursos presenciais até 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. As disciplinas devem atender os modelos de ensino-aprendizagem que agrega as tecnologias de informação e da comunicação com a finalidade de atender aos objetivos pedagógicos e atividades de tutoria.

O Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, ao dispor sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação do ensino superior na graduação e nos cursos sequenciais, estabelece, no Art. 1, parágrafo 3, que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes²⁶) será o referencial de avaliação básico para o processo de regulação e supervisão superior.

²⁶ A lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, cria O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tendo a intenção de endossar as políticas públicas voltada para educação, sendo essa destina em

É importante pontuar que o SINAES será o instrumento legal utilizado para avaliar as instituições, os cursos e os estudantes quanto à pesquisa, ensino, extensão, responsabilidade social, desempenho dos discentes que utilizam a modalidade presencial e/ou a distância. Outro documento importante que é utilizado para fortalecer a política de EaD são os Referenciais de Qualidade para Educação Superior, de 2007, utilizado para as instituições que oferecem cursos nessa modalidade.

O Referencial é apoiado pelo Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, pelo Decreto 5.773 de junho de 2006 e pelas Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007, contudo, o documento não tem força de lei, servindo como caminho a ser tomado pelas instituições públicas ao elaborarem medidas para regulamentação, supervisão e avaliação da EaD. O texto base do documento é o da Portaria Ministerial nº 335, de 2002.

O documento reafirma a importância da EaD no Brasil como política educacional de democratização ao ensino, tendo agora a responsabilidade pela a qualidade. Para tanto precisa de um tratado institucional para garantir a formação que compreenda o aspecto técnico-científico para o mundo do trabalho e a formação para a cidadania (BRASIL, 2007, p. 7).

As referências envolvem aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura, e as instituições devem elaborar projetos resguardando o princípio da qualidade, demonstrado, expressamente, no Projeto Político Pedagógico do curso na modalidade a distância, ou seja, o referencial de qualidade da instituição deve ser explicitado no processo de gestão. É preciso apenas observar os pontos:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infra-estrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2007, p. 8).

fortalecer o processo de avaliação do ensino superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes.

O SINAES leva em consideração para a avaliação as condições das instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, aglomerando um conjunto de avaliações diferenciada para cada setor, tendo o conceito máximo 5. Art. 2, § 1, “avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos”

A avaliação dos cursos tem o propósito de averiguar as condições de ensino ofertado pelas instituições, Art. 4, “em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica”. No que compete a avaliação dos cursos, tem a intenção de verificar a oferta, as instalações físicas e à organização didático-pedagógica. O instrumento utilizado para atender os objetivos será a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). A avaliação de cada curso será feita a cada três anos.

Os estudantes também serão avaliados por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que levará em consideração os conteúdos programáticos estabelecidos nas diretrizes curriculares de cada curso de graduação. Os estudantes no final do primeiro e último ano deverão fazer as provas.

O objetivo posto para o ensino superior e nos referenciais observado nos pontos acima é reproduzir a intenção histórica da política de EaD, conjecturando um ideal de sociedade a qual pauta a educação no desenvolvimento humano, querendo construir uma sociedade “socialmente justa”. Para tanto, na atualidade, em que surge as TIC’s, precisar caracterizar numa nova estruturar curricular, que inove, os conteúdos e as metodologias que se adaptem, ou melhor, dialogue com os alunos e com o mundo.

O foco é o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, devendo as instituições credenciadas criar espaços presenciais de convívio entre eles. Esse processo pode ser realizado em sistema de tutoria e do ambiente computacional. De acordo com o documento, uma das causas da evasão e da perda de qualidade é o sentimento de isolamento e portanto, seria importante propiciar estratégia de cooperação e interação, efetivando a comunicação e o diálogo, entre os agentes educacionais (BRASIL, 2007).

Os conteúdos dos materiais didáticos relacionados aos princípios epistemológicos, metodológicos e políticos devem estar alinhados para facilitar a aquisição do processo de conhecimento do aluno exigindo que esses itens sejam previamente testados, com a finalidade de identificar possibilidades de ajustes, tentando aperfeiçoar. (BRASIL, 2007).

A avaliação da aprendizagem visa o desenvolvimento de “complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes”, estimulando a autonomia intelectual. A equipe institucional deve ser multidisciplinar: professores, tutores e pessoal técnico-administrativo configuram um grupo, cuja função é planejar e implementar a gestão pedagógica dos cursos, visando a formação dos estudantes.

A Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro, de 2007, institui o sistema eletrônico e-MEC para gerenciar o fluxo de trabalho a distância, no processo de regulamentação, avaliação e supervisão no ensino superior. Trata também dos indicadores de qualidade, do banco de avaliadores (Basis) e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

É um meio eletrônico para acelerar a tramitação do processo de credenciamento e reconhecimento das instituições que desejam ofertar EaD, além de fornecer a autorização e o reconhecimento de cursos. É sua função também estabelecer um banco de professores avaliadores da educação superior, por meio do SINAES, que servirão para avaliar o setor público e privado, educação presencial ou a distância. Já o ENADE será o medidor de desempenho dos estudantes, avaliando o conteúdo e as diretrizes normatizadas no projeto pedagógico dos cursos.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) junto ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, norteado por 28 diretrizes, com vigência até 2022, ano em que se comemorará o bicentenário de independência do Brasil. O Decreto une-se à política de crescimento do país, classificado com o “PAC da Educação”, pois no mesmo ano foi lançado o Plano de Ação de Crescimento (PAC).

Inserido no PDE, em suas metas e estratégias previstas, o plano de compromisso acima mencionado, tem o propósito de atingir os dados estabelecido com a inserção massiva da Educação a Distância, visa colaborar para a disseminação do acesso, centralizando o plano na modalidade, consignar a educação aos grupos empresariais brasileiros.

O Decreto nº 6.986, de 20 de outubro de 2009, em seu Art. 9, versa sobre a possibilidade de o aluno regularmente matriculado na modalidade a distância participar da consulta do processo eleitoral na rede federal quando se trata nas eleições na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em condições idênticas oferecidas aos alunos presenciais.

No final de 2010, a Secretaria de Educação a Distância foi extinta, passando a responsabilidade da EaD no Brasil a outras secretarias: de Ensino Superior (que regula e da outros procedimentos), de Educação Básica (que trata da produção de conteúdo e da formação de professores) e de Ciência e Tecnologia. O que acabou foi a SEED, mas o projeto de intenção continua, estando agora desmembrada para aperfeiçoamento em outras estruturas do Governo, como exemplo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A CAPES, em 2007, por meio da Portaria Normativa nº 2 de 10 de janeiro, no que diz respeito regulamento e ao credenciamento da educação superior na modalidade a distância, no Art. 1, parágrafo 9, compete normatizar o credenciamento de instituições que queiram oferecer cursos e programas na modalidade a distância de mestrado e doutorado, dando à expedição de ato autorizativo específico. Alterou-se a espinha dorsal da CAPES, acrescentando as diretorias de Educação Presencial da Educação Básica e de Ensino a Distância.

Como último ato legislativo da política educacional brasileira, temos o segundo Plano Nacional de Educação (2014-2024), que intensifica a venda da educação e a negação do conhecimento, desejando alcançar índices mínimos.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, com vigência até 2024, sob a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, implementado 4 anos após o fim do primeiro PNE, almeja obter níveis de qualidade da educação que chegam até 2024. De acordo

com a Meta 7 do plano, os níveis são os seguintes: anos iniciais do Ensino Fundamental, 6,0; anos finais do Ensino Fundamental 5,5; Ensino médio 5,2. Podemos perceber que, ao término do plano, com todo gasto de forças e dinheiro, o máximo, para o plano, é obter a meta acima.

O Estado, em parceria com os empresários, intensifica as investidas no PNE 2 para diminuir os custos e aumentar os lucros, facilmente visualizados nas metas e objetivos. No que se refere à EaD, esta vem sendo historicamente entrelaçada aos mesmos setores da política educacional, tais como: EJA, ensino profissional, ensino superior, formação de professores e educação básica. Colocados esses pontos no plano, tendo prazo de cumprimento, impõe uma direção ordenada em pró dos benefícios dos empresários.

A Meta 10 do novo PNE pretende “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. Pretende-se integrar a EJA, a educação profissional, esta última a ser ofertada para os setores marginalizados, pessoas carentes, ou seja, o público que tem mais dificuldade de acesso, bem como no campo e nas comunidades indígenas e quilombolas.

A Meta 11 apresenta a proposta de triplicar a matrícula na educação profissional técnica de nível médio, e que chegue até 50% na educação pública. A meta expressa o anseio de ser cumprida, uma parte na Rede Federal de ensino tecnológico, no ensino médio da rede estadual, bem como expandir a modalidade EaD nas escolas públicas,

A meta 12 tem como intenção o crescimento quantitativo de matrículas num total a ser ofertado, em 10 anos, 50% (cinquenta por cento). Desse total bruto, 35% (trinta e cinco) deve ser voltado para jovens entre os 18 e 24 anos. O escopo desse aumento é que cresça, no mínimo, 40% (quarenta por cento) em espaço público. Dessa finalidade, a meta acima apresenta como estratégias para o alcance desse êxito, ampliar o Fundo de Financiamento do FIES, tanto para cursos presenciais, quanto a distância para alunos regularmente matriculados.

A meta 14, que trata da matrícula na pós-graduação *strito sensu*, pretende chegar à titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores em 2024. Para atingir esse propósito, será utilizada, sem restrição, a oferta de vaga na modalidade EaD, valendo-se de metodologias, recursos e tecnologias, sob a lógica do mercado.

Esses pontos são os que tratam diretamente da modalidade da Educação a Distância. É importante observar a análise feita pelo INEP em 2009 sobre o PNE 1 no que diz respeito às metas e objetivos, que 2/3 não foram alcançados. Podemos ter clareza que, em se tratando de política educacional, sempre se posterga os prazos acordados no compromisso assumido tanto por parte dos organismos internacionais, quanto pelos países que assinaram o acordo.

O percurso histórico na legislação brasileira em educação, construído em quase duas décadas, firma e desenvolve a identidade da modalidade de educação a distância no Brasil, conforme a LDB de 1996. Esta lei tem resguardado os interesses dos empresários, com pretensão de desbravarem esse setor, na busca incessante por garantir os lucros das empresas envolvidas tanto nacionais quanto internacionais, que desenvolvem e armazenam tecnologias para vender aos poucos aos países pobres, gerando demanda reprimida e que em curtos períodos de tempo, novas tecnologias se fazem necessárias para dar continuidade ao processo de troca. Vale destacar que a inovação tecnológica da informática também é desigual, observando que os países pobres acabam comprando tecnologias muitas vezes sucateadas e ultrapassadas. Esta prática amplamente incentivada pelos organismos internacionais no atendimento de comunidades pobres com tecnologias baratas e antigas alimenta, sobremaneira, o mercado da informação, intensificando, nestes termos, o processo de desigualdade entre os países ricos e pobres.

No âmbito do Brasil, podemos perceber que uma série de portarias, normas, decretos e leis e outras parafernalias de medidas são reeditadas com a intenção de demonstrar uma nova face da educação, caracterizada como moderna, para se adequar ao mundo contemporâneo, em que o Estado capitalista desempenha o papel relevante de promover a articulação entre educação e mercado.

A educação a distância atualmente ocupa recinto privilegiado, local de destaque nos atos normativos, conseguindo, com suas propostas apresentadas, centrar papel no indivíduo em sua atividade educacional, que não necessita estar no mesmo espaço e tempo do professor, das instituições e nem de outros colegas.

A legislação educacional dos países pobres, em particular, a brasileira, submete-se às políticas exógenas oriundas dos países centrais, que promovem uma enxurrada de eventos para disseminar as ideias pensadas, cujo foco se volta à população para quem historicamente é negado o conhecimento. Os organismos internacionais, a cada ano, monitoram por meio de relatórios o andamento da implementação das políticas educacionais no cumprimento das metas pré-estabelecidas, articulando-as a financiamentos em outros setores da economia.

O ensino a distância gerou a necessidade intrínseca ao modelo de expandir sem que fosse resguardada a qualidade da educação e com sérios limites ao acesso do conhecimento histórico produzido pela humanidade. Tem um nicho mercadológico extremamente lucrativo. A excelência na educação a distância requisitou uma nova legislação educacional e até trabalhista, para dar anuência e credibilidade ao modelo que se apresenta

como o único capaz de universalização do ensino, principalmente, em países de grandes populações, grandes territórios e baixo índice de escolarização.

A legislação é permissiva quando subordina os interesses da classe trabalhadora aos dos empresários, que colocam a educação num pacote com o mínimo de tempo possível, levando os indivíduos a acreditarem no princípio já definido pela Teoria do Capital Humano (TCH): quanto mais formação ou mais conhecimento, mais possibilidade terá de arranjar um emprego ou se colocar na condição de empregabilidade.

Estes aspectos são presenciados, primeiro, dada a instabilidade no emprego; segundo, a cada dia, aumenta a escassez dos postos de trabalho; terceiro, está mais precária a condição dos trabalhadores, atacando os seus direitos e reduzindo o salário real.

A educação à distância que ora foi implementada em todo o mundo carrega a precarização da classe trabalhadora, originada da profunda crise do capital, que atinge também os demais complexos sociais, a exemplo da educação. A educação no sentido *strictu sensu*, em tempos de crise na economia, afina-se rigorosamente às leis do capital, gerando mais consumidores da ordem do sistema, de um lado, e, de outro, preparando força de trabalho para o mercado. Na condução dessa relação de educação, trabalho e capital, o Estado articula a política educacional, amparada nos interesses da reversão da queda das taxas de lucros, para intensificar o processo de mercantilização da educação e negar qualquer perspectiva de outra sociabilidade, em que a função da educação seria produzir e desenvolver nos homens o construto da humanidade.

A Universidade Aberta do Brasil, alinhada à EaD, conseguiu expandir, a partir da década de 1990, no quantitativo de oferta de vagas e matrículas, números muito altos, se comparados ao tempo de exigência na legislação brasileira como modalidade educacional. Dessa maneira, veremos, no próximo ponto, a vertiginosa ascendência da Ead no setor público e a distância, intensificando a comercialização da mercadoria, associando baixos custos e elevada lucratividade.

4.2 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: EXPANSÃO NO BRASIL E NO CEARÁ

Nesse momento, centraremos a discussão acerca do tratado legal do processo da Educação a Distância e da Universidade Aberta do Brasil, bem como sobre o desejo do *modus operandi* do capital. O primeiro reforça o processo de mercantilização educacional e o segundo nega direta e intencionalmente o conhecimento a inúmeras pessoas que têm sua atividade social estritamente ligada aos trabalhadores ou aos seus filhos. Na luta de classes, a qual o capital impulsiona manobrar a consciência dos trabalhadores, a educação a distância,

via UAB, é o ponto de inclinação que coloca o conhecimento rasteiro e aligeirado como excelência. No entanto, torna-se um artifício importante para reproduzir as vicissitudes do sistema, com a comercialização da educação à distância.

Criar um aparato atrativo que possibilite a entrada e o atendimento às necessidades que são próprias desse público, visando mais nos problemas de aprendizagem do que nos conteúdos, é a proposta dos organismos internacionais, intermediados pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) para superar as barreiras educacionais. Para suprir a dificuldade de ingresso nos estudos, o documento é bem propositivo: dispõe-se das novas tecnologias, para ajudar a derrubar os obstáculos que circunscrevem o ensino formal e fazer nascer uma cultura de educação contínua e aberta.

Reverberando na educação brasileira, temos o primeiro curso de Educação a Distância no Brasil no ensino superior, utilizando as ferramentas didáticas como as tecnologias da informação e comunicação e a internet, concebendo a separação física entre o professor e o aluno. Tal questão é apontada por Vidal e Maia (2010). Estes relatam que isso ocorreu antes da aprovação da LDB de 1996, pois a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), criou, em 1994, a primeira seleção para o curso de pedagogia à distância com a intenção de formar professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Essa experiência serviu como matriz para nortear e desencadear o desenvolvimento da modalidade EaD no Brasil em todos os níveis.

O referido curso foi oferecido em algumas cidades do Estado contando com 352 alunos matriculados. O curso da UFMT utilizava material impresso com mediação de tutoria presencial nas cidades polos das turmas. Este modelo passou a servir de referência para outras instituições de ensino superior que, aos poucos foram iniciando suas atividades na área de EAD (VIDAL e MAIA, 2010, p. 15).

Na década de 1990, passos importantes foram dados na construção da fixação dessa modalidade no Brasil, incluindo as tecnologias digitais, meio de gerenciar administrativamente o sistema de monitoria e tutoria, em espaço de ensino-aprendizagem virtual, bem como metodologias próprias, currículo e dinâmica própria. Isso representa a confirmação paulatina da aliança brasileira com os países ditos centrais, sendo que o Brasil o que mais motivou a construção da política.

Conforme mostra o resumo técnico do INEP sobre o Censo da Educação Superior, ocorrido em 2012, houve, ao longo dos anos, aumento da oferta de cursos a distância no país, representando um percentual de 3% de cursos se compararmos com os números da graduação presencial. Já em 2013, esses dados apontam que os cursos de graduação presencial vêm crescendo 5% ao ano, enquanto que os cursos à distância crescem em média 10%. (INEP, 2013).

Dados do Censo de 2012, compreendendo os anos de 2009 a 2012, mostram que o público feminino tem maior inserção no ensino superior tanto nas matrículas do ensino presencial como a distância, sendo 66% na modalidade a distância e 55% na modalidade presencial (INEP, 2014).

No Brasil, em 2012, havia 66% dos cursos oferecidos em estabelecimentos privados, ou seja, 2/3 da oferta estão nesse segmento, enquanto que 34% são oferecidos em instituições públicas. Os cursos de maior oferta no setor público são ligados à área da educação, enquanto nas instituições privadas são, em sua maioria, de Ciências Sociais, Negócios e Direito. Na Região Norte do Brasil, 84% dos cursos oferecidos a distância em instituições públicas, pelo sistema UAB, mostrando maior participação deste setor na intervenção educacional, enquanto que na Região Sul, 91% são oferecidos em instituições privadas. E mais: 80% dos cursos a distância no país são voltados para o mercado de trabalho, direto ou indireto.

Outro dado importante é que os alunos da modalidade a distância, em geral, constituem um público de pessoas mais velhas se comparado ao presencial. Demoram mais a se formar e são mais voláteis a desistir dos cursos, tendo uma média de alunos ingressantes com 30 anos. O acesso ao ensino superior é predominantemente feminino nos cursos de graduação, tanto na modalidade presencial quanto à distância, desfrutando a rede privada de maior número de cursos e de ingressos. Uma diferença singular é que, em geral, nos cursos presenciais, a escolha dos novos universitários se dá pelos cursos de bacharelado, e a distância, com hegemonia de matriculados nas licenciaturas.

Conforme os dados do censo do Ensino Superior do Inep (2013), a Educação a Distância, até ano 2013, cresceu de modo vertiginoso tanto na capacidade de ofertar seus cursos quanto nos números de vagas. Pegando os dados das Universidades, dos Centros Universitários, das Faculdades, dos Institutos e Centros Federais, a oferta de cursos salta de 53, com 49.911 vagas, para 1.258 e 1.153.572 vagas, assumindo uma perspectiva ascendente.

Tabela 1 - Oferta de matrículas no período de 2003 a 2013 no Brasil

OFERTA DE MATRÍCULAS NOS CURSOS						
Ano	Total de Cursos	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Bacharelado/ Licenciatura	Oferta de Matrículas
2003	52 ²⁷	1	49	1	0	49.911

²⁷ Há um curso não informado.

2004	107	32	68	7	0	59.611
2005	189	23	147	17	2	114.642
2006	349	79	181	88	1	207.206
2007	408	97	208	101	2	369.766
2008	647	138	344	162	3	727.961
2009	844	157	485	200	2	838.125
2010	930	185	521	224	0	930.179
2011	1.044	199	559	286	0	992.927
2012	1.148	217	581	350	0	1.113.850
2013	1.258	240	592	426	0	1.153.572

FONTE: INEP/MEC

Com o passar dos anos, de 2003 a 2013, a educação a distância aumentou os números de cursos na graduação: bacharelado, licenciatura e tecnológico. Em todos os setores, obteve significativo avanço, pois no ano de 2003, eram apenas 52 cursos e, em 2013, alcançou a marca de 1.258 cursos, equivalendo a mais de 1000% de crescimento em dez anos.

Os cursos têm as seguintes áreas de concentração: Ciências Humanas (Educação, Artes e outras), Ciências Sociais (Direito, Economia, Administração etc.) Engenharia (Civil, Elétrica, de Produção etc.), Computação, Ciências Exatas (Matemática, Estatística etc.), Ciências da Saúde (Medicina, Enfermagem etc.), Ciências Agrárias, Ciências Aplicadas e Tecnologia.

No que se refere ao quantitativo de oferta das matrículas nos cursos o número saltou de 49.911, em 2002, para a marca de 1.153.572 em 2013. Se compararmos os dados desde o tempo em que essa modalidade foi oficializada em 1996 (com a LDB 9.394/96), até o ano de 2013, podemos entender concretamente que o avanço foi gigantesco. Já a oferta de matrículas na modalidade presencial somou um pouco mais de 6 milhões, colocando-se como base a Universidade criada na década de 30. Esses dados mostram o benefício recebido no processo de legislação e no apoio ao desenvolvimento da política de educação a distância, para a EaD há, a cada ano, credenciamento de novas instituições e novos cursos para possibilitar a expansão do ensino nessa modalidade.

Ainda no ano de 2013, referendado pelo censo do INEP (2014), as instituições públicas matricularam um total de 154.553 mil pessoas. Destas, 145.814 foram matriculadas em Universidades. Já nos Institutos Federais tiveram 8.739 mil matrículas. Na rede privada, esses números são mais generosos, a saber: Universidade (670.911 mil), Centro Universitário (290.922 mil) e em Faculdades (37.186 mil).

Pelo Censo do INEP de 2013, a quantidade de oferta não foi acompanhada pela efetivação de matrículas, mas continua em processo acelerado, seguindo a linha ascendente. Com os seguintes dados, entre a variação do ano de 2003 a 2013, temos.

Tabela 2 - Ingressos na EaD nos cursos de bacharelado, licenciatura e tecnológico no período de 2003-2013.

Número de ingresso na Educação a Distância					
Ano	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Bacharelado/ Licenciatura	Total
2003	1.350	11.883	1.000	-	14.233
2004	1.732	14.184	9.089	-	25.006
2005	13.546	80.581	32.732	155	127.014
2006	30.154	139.242	42.833	17	212.246
2007	100.609	164.417	61.989	2.256	329.271
2008	194.711	165.583	99.777	3.022	463.093
2009	85.334	147.623	95.836	3.676	332.469
2010	112.346	154.137	113.845	-	380.328
2011	122.435	168.962	140.200	-	431.597
2012	161.954	186.199	194.480	-	542.633
2013	153.363	167.973	194.069	-	515.405

FONTE: Censo de 2013 do INEP/MEC

No processo avançado de amadurecimento da EaD, no que se refere a quantidade de matriculados nos cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológico), podemos perceber que, em 2003, tiveram o seguinte número de matrículas: 1.350 (bacharelado), 11.883 (licenciatura) e 1.000 (tecnológico). Esses números foram se multiplicando a cada ano, alcançando uma marca, em 2013, de 153.363, 167.973 e 194.069 alunos, respectivamente. Um dos incentivos que fortalecem a matrícula na EaD foi conceder financiamento de crédito estudantil, por meio do FIES, a alunos que se enquadravam nos critérios estipulados pelo Programa de financiamento nessa modalidade.

Os alunos que estudam a distância estão sujeitos a critérios definidos pela Secretaria de Educação Superior (SeSu) do MEC que firma em decretos que os discentes devem fazer algumas atividades presenciais, sejam provas ou atividade de acompanhamento por tutores. Isso necessita estar expresso no Projeto Político-Pedagógico do curso, que define o currículo/conteúdo, filosofia e metodologia. Consta também, o prazo de início e término dos

curso, que se levada em conta a grade curricular da graduação, é por volta de 36 (meses) a 60 (meses).

O que os dados nos mostram, quando trata da conclusão de curso na modalidade a distância, por mais que tenha uma lista infinita de facilidade de acesso e a concluir, o término na formação fica bem aquém dos anseios dos documentos oficiais brasileiros.

Tabela 3 - Conclusão de alunos nos cursos de bacharelado, licenciatura e tecnológico no período de 2003-2013 no Brasil

CONCLUSÃO DE CURSO – EAD				
Ano	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Total
2003	-	4.005	-	4005
2004	-	6.746	-	-
2005	350	11.761	515	12.626
2006	660	18.698	6.446	25.804
2007	1.053	15.084	13.675	29.812
2008	4.332	42.580	23.156	70.068
2009	10.557	87.006	33.500	131.113
2010	21.555	71.952	51.046	144.553
2011	24.976	77.224	49.352	151.552
2012	45.406	75.663	53.253	174.322
2013	42.635	61.317	57.120	161.072

Fonte: INEP/MEC

No ano de 2003, foi inaugurado o primeiro curso de bacharelado, por isso não houve nenhum concludente em 2003 e 2004. Ainda no mesmo ano, 4.005 pessoas se formaram em cursos de licenciatura. No decorrer dos anos, nos cursos de bacharelado, as conclusões se fizeram de modo crescente, mas, em 2013, caiu a quantidade de formandos para 42.635. Na licenciatura, percebe-se uma maior irregularidade de concludentes, a saber: em 2012, foram 75.663 e, em 2013, 62.317.

Um dos fatores que fazem com que a conclusão de estudantes seja baixa é o fato de serem estudantes e trabalhadores, como aponta o Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Esse público de alunos, na modalidade EaD, precisa cumprir uma jornada longa de trabalho durante o dia. Outra causa é que as pessoas que se matriculam têm idade acima dos 30 anos.

Contraditoriamente, é colocado que, por meio da EaD, tendo acesso agora ao nível superior, pela UAB, as pessoas poderão estar inseridas na educação e participar do mundo globalizado, do processo democrático e estarão aptas a terem emprego. A modalidade se desenvolve em área que, inicialmente, não precisaria ser em grandes centros urbanos, comerciais, com alto índice de população, mas sim em locais com difícil acesso à educação presencial.

Em comunhão com a mesma meta, a Unesco solidifica a relação, como parceira internacional da Universidade Aberta e da Educação a Distância, em seu documento “aprender sin fronteras: superar las barreras de espacio, tempo, edad y circunstancias”. Tal documento sintetiza a intenção de estudar sem fronteiras, reduzindo os obstáculos da educação, na relação do ensino-aprendizagem. Alega que o sistema escolar formal é insuficiente e inadequado, apesar de admitir que precisa fortalecer, mas os desdobramentos de forças devem se voltar para as pessoas que precisam aprender em todos os momentos, lugares e em quaisquer circunstâncias.

Para atender a essa demanda, é primordial um ambiente de ensino aberto e flexível, adequado a diversas conveniências e situações de aprendizagem. Logo, múltiplos impedimentos devem ser superados, como o espaço, o tempo, a idade e as circunstâncias (UNESCO, s/d). Essas são características que limitariam o ingresso na educação: regiões de zonas remotas, muitas pessoas trabalham durante o dia e os adultos, historicamente, são minoria, e as fronteiras geopolíticas separam pessoas, culturas e línguas, impedindo estudantes de aprender com os outros e em outros países. Acrescentando mais um fator de empecilho: trata-se-ia da dificuldade financeira, cujos governos devem focar em planos de financiamentos, com prioridade em relação aos pobres.

Destarte, ao tratar especificamente da UAB, é necessário chegarmos ao processo de consolidação do modelo de Universidade Aberta para, por conseguinte, fazer referência ao documento e à experiência de outros países que desenvolvem políticas nesse âmbito. O Banco Mundial, por meio do documento “O Ensino Superior: lições derivadas da prática”, 1994, orienta os países pobres a fazerem reforma apropriada em cada legislação educacional, adequando o uso das ferramentas tecnológicas, na educação básica, em nível de graduação e de pós-graduação, para fortalecer o sistema de ensino, principalmente, na formação de professores.

Com o advento das tecnologias da comunicação e da informática, entrou em cena a Educação a Distância em forma de leis e decretos brasileiros. Alicerçando a legalidade e a

qualidade da modalidade, surge, como alternativa, do mesmo modo que em muitos países, outras denominações paralelas de universidade, para possibilitar mais oferta no ensino superior. Dentre essas denominações, citamos: universidade aberta, universidade sem fronteira, universidade virtual, on-line. Isso é o rebatimento da crise do capital, que precisa capacitar pessoas, em nível superior, aligeirada e sem solidez no que se refere ao conhecimento, orquestrando a intenção de aumentar, ao máximo, as possibilidades de segmentar ou criar compartimento para poder vender a mercadoria educação com o menor custo possível, por meio de instituições públicas e privadas.

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

Vale ressaltar que a Universidade sem Fronteiras se liga ao mercado sem fronteiras. São instituições mundiais que querem abarcar o mercado internacional, atendendo aos interesses de estabelecer um serviço a distância, não necessitando de movimento físico do vendedor nem do comprador. O serviço é por meio da EaD nas universidades virtuais. De acordo com Santos (2011), EUA, Nova Zelândia e Austrália são os países que mais comercializam a educação a distância, exportando o serviço, necessitando colocar pôr terra todas as barreiras comerciais possíveis. Em se tratando da EaD por meio da UAB,

É por enquanto pequeno um mercado pequeno mas com forte potencial de crescimento. Um quarto dos estudantes que seguem, a partir do estrangeiro, cursos em universidades australianas fã-lo pela internet. Três grandes universidades norte-americanas (Columbia, Stanford e Chicago) e uma inglesa (London School of Economics) formaram um consórcio para criar a Cardean University que oferece cursos no mundo inteiro pela internet.

Com a justificativa de apoio aos países, no que tange ao discurso de como devem proceder na educação, o Banco Mundial as segura a relação de parceiro internacional e relaciona a EaD a um serviço que seja fornecido por instituições internacionais, com um acordo reconhecido entre as partes. Ao mesmo tempo que cresce a oferta de matrículas em variados tipos de universidades, o mercado tecnológico segue a mesma tendência de crescimento, inclusive em suas várias ramificações da produção, como produtores de software, editoriais, mídias, corretores da educação, firmas de entretenimento (BANCO MUNDIAL, 2003) dentre outros que ávidos pelo grande mercado da educação, exploram as potencialidades do ensino superior internacional a distância.

O Art. 6º do Decreto brasileiro de 2005, nº 5.622, normaliza os convênios e acordos de cooperação entre as instituições credenciadas tanto brasileira como internacionais, desde que os cursos e programas a distância sejam submetidos aos órgãos competentes para

análise e homologação com a finalidade de validar os certificados emitidos por essas empresas. Cabe ao Ministério da Educação (MEC), em regime de colaboração, organizar os sistemas de ensino. No Art. 27 trata da validação do certificado de cursos feitos a distância com instituições estrangeiras, que deve obedecer à legislação vigente. Contudo, no parágrafo 2^a “Deverão ser respeitados os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação de cursos”.

Dentro dos documentos criados para a certificação da qualidade da educação a distância, foi criado em 2007, os *Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância* (grifo nosso). De acordo com o Banco Mundial (2003), há a necessidade criar um mecanismo para assegurar a credibilidade e a avaliação da qualidade para atender aos padrões acadêmicos e profissionais aceitos pelo mercado. Dessa maneira, é importante fazer avaliações de qualidade,

Se requieren procesos de acreditación y evaluación apropiados y confiables para garantizarle al público que los cursos, programas y títulos que ofrecen los nuevos tipos de instituciones de educación a distancia cumplen con estándares académicos y profesionales aceptables (p. 40).

O Banco reforça que as instituições tenham maior flexibilidade, adaptando-se às demandas educacionais. Logo, é preciso que os cursos, programas, estrutura, organização acadêmica e os processos pedagógicos se moldem ao processo de transmissão da economia do conhecimento (BANCO MUNDIAL, 2003).

O documento do Banco Mundial reafirma seu apoio aos países que elabora programas e projetos que com educação à distância, bem como buscam aumentar o número de instituições não universitárias e privadas (2003, p. 125), estabelecendo vários pontos de acesso ao Ensino Superior.

No documento que analisa o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001, que teve a vigência de 10 anos (2001-2010), compreendendo os anos da análise de 2001 a 2008, do INEP, ressalta-se que a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi uma iniciativa “ambiciosa”, garantida pelo Decreto nº 5.800, de 2006. A UAB constitui-se a ferramenta principal que irá expandir o Ensino Superior, oferecendo cursos e programas nas áreas mais distantes, objetivando priorizar a formação inicial e continuada de professores (INEP, 2009).

A partir da aprovação do PNE, constituiu-se uma série de medidas para a efetivação da Educação a Distância e a disseminação do uso tecnológico educacional, principalmente, no Ensino Superior, expandindo e interiorizando o enfoque da modalidade, tais como: ofertar cursos em diversas áreas; garantir o acesso às instituições públicas;

equiparar as ofertas da modalidade entre as regiões brasileiras; estabelecer um vasto sistema nacional para o ensino superior a distância; estabelecer os critérios para o credenciamento de instituições; inovar na pesquisas em cada áreas; criar metodologias; gestão e política educacional diferenciada para a área. Isso tudo com o fim de universalizar e democratizar o ensino (BRASIL, MEC, INEP 2008).

No Brasil, o Decreto nº 5.622, de 2005, Art. 26, dá prosseguimento da construção do modelo de Universidade Aberta, à medida que instituições credenciadas pelo MEC podem oferecer cursos e programas à distância mediante consórcio, parceria, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas às normas legais.

A Universidade Aberta do Brasil foi criada no Fórum de Estatais pela Educação, em 2004, diretamente ligado ao Ministério da Educação (MEC). O Fórum fez um movimento de articular os interesses do Estado e do capital, para formar professores mediante consórcios entre Universidades e Institutos Federais.

O Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006, institucionaliza a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o escopo de expandir e interiorizar a educação superior, em cursos de graduação e programas de pós-graduação, desenvolver e incentivar na rede pública a modalidade a distância, a pesquisa na área, com o respaldo nas TIC's. A expansão do ensino superior se liga à proposta do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A UAB constitui um sistema incorporado por Universidades Públicas, relacionando-se entre os níveis de governo federal, estadual e municipal. Tais níveis se dedicam a ofertas de cursos superiores reservados, em sua maioria, a camadas da população que têm dificuldades de ingresso á formação superior, utilizando como metodologia principal a educação a distância. Os cursos são pensados para toda a população, mas sua prioridade é a formação de professores ou de pessoas que trabalhem com a educação.

A operacionalização da UAB funciona de forma ordenada, com adesão da União, dos Estados e Municípios, com suas instituições de ensino que visualizam o atendimento ao máximo de locais que demandam por educação no nível superior. A adesão é possibilitada conforme os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Ainda em conformidade com o Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006, os eixos monumentais da UAB são: expansão pública superior; aperfeiçoamento do processo de gestão; avaliação do ensino superior a distância; estímulo a pesquisa; e financiamento e execução para formação de professores. O primeiro edital, em 2005, possibilitou firmar a UAB, mas se restringiu à esfera Federal. No segundo edital, de 2006, teve abrangência das

instituições Estaduais e Municipais. Em 2007, o sistema UAB recebeu recursos para equipar as bibliotecas em polos de apoio presencial de todo o país. No ano de 2008, expandiu a oferta para as áreas de Administração, de Gestão Pública e outras áreas técnicas.

A estrutura organizacional de um polo da UAB se dá pelos seguintes coordenadores: da instituição da UAB, geralmente professor pesquisador da Instituição Pública de Ensino Superior (IPES), que estabelece a mediação entre o polo e o MEC; do polo; de curso; de tutoria. Fazem parte também dessa estrutura: professor pesquisador; professor conteudista; professores; tutor presencial; tutor a distância; e alunos. Observa-se uma fragmentação da função social do professor.

Atualmente²⁸, são 104 instituições credenciadas que compõem o sistema UAB, de todo o país, abarcando 81 universidades, 4 fundações e 19 Institutos Federais. De um total de 655 polos instalados. Por regiões temos: 72 na região Norte, 220 na região Nordeste, 179 na região Sudeste, 130 na região Sul, 54 na região Centro-Oeste.

Em geral, os cursos ofertados via UAB são de Bacharelados, Licenciaturas, Tecnológicos e Especializações, que intencionam a formação de professores, inicial e continuada, aglomerando um total de 1.235 cursos²⁹, são cursos de todas as licenciaturas e também das áreas de administração, gestão e de áreas técnicas. O curso de pedagogia, destinado ao ensino do ensino fundamental, constitui cerca de 30% do ensino a distância.

Os polos de EaD são unidades descentralizadas de apoio presencial para desenvolver atividades educativas e administrativas no que compete aos cursos e programas à distância, que estão em pleno andamento. Esses espaços são físicos, e os municípios ou o governo estadual mantêm a infraestrutura, o acervo tecnológico e o material pedagógico necessário. O polo pode estar dentro das instalações físicas de instituições públicas, associado a alguma IES. Os alunos são acompanhados nos cursos a distância pelos polos, que são utilizados para encontros presenciais, orientação, práticas laborais e avaliação sistemática.

A infraestrutura tecnológica de um Polo UAB é composta, basicamente, de computadores em número adequado para atender os alunos do Polo, conexão à *Internet* em banda larga (recomendável acesso mínimo de 2Mb) disponível em todos os espaços do Polo e ferramentas pedagógicas, tais como *data-show*, lousa digital e equipamentos para conferência web ou videoconferência (UAB, 2013).

O polo presencial é um organismo interno para fluir a modalidade precípua da Universidade Aberta do Brasil, dele fazendo parte todos os Estados da nação, almejando atingir o que está estabelecido na LDB 9.394/96. Esta deseja que os professores da rede

²⁸ A consulta foi realizada no mês de fevereiro e início de março de 2015.

²⁹ Os cursos aqui são, em sua maioria, da mesma natureza, mas podendo aparecer em vários polos diferente, como o curso de administração podendo ter em vários polos, mas para nosso efeito, contamos cada curso, mesmo sendo da mesma natureza.

pública de ensino tenham curso superior, mesmo que seja a distância, pois essa é legalmente credenciada para formar professores para satisfazer as condições do país.

Os dados da plataforma da UAB/CAPES mostram que a expansão nos últimos anos aconteceu no Nordeste do Brasil, credenciando os estabelecimentos públicos a promoverem a interiorização da oferta e do ingresso nos cursos e programas superiores, por meio da UAB, via EAD. No Ceará, temos 4 instituições credenciadas para fomentar a UAB em toda a região, são elas: o IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; a UECE, Universidade Estadual do Ceará; a UFC, Universidade Federal do Ceará; e a UNILAB, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Para compreendermos o aumento expressivo da modalidade de educação à distância, faremos o detalhamento dos cursos e programas que as instituições cearenses oferecem, para visualizarmos a concretude das intenções educacionais que desencadeiam no cotidiano das pessoas.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) disponibiliza curso em quatro áreas: Administração Pública (bacharelado) e Gestão em Saúde; Gestão Pública; Gestão Pública Municipal, todos de especialização. Conta com 6 polos: Aracati, Aracoiaba, Limoeiro do Norte, Piquet Carneiro, Redenção e São Francisco do Conde – (BA). Os 6 polos disponibilizam juntos um total de 15 cursos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) tem 8 cursos cadastrados na modalidade EaD, mas apenas dois cursos são oferecidos no sistema da UAB, Matemática (licenciatura), que tem curso em 10 cidades e Tecnologia em Hotelaria (Tecnólogo) em 9 municípios, satisfazendo a área de 13 polos ao total.

Na Universidade Estadual do Ceará (UECE) aumenta a quantidade de cursos, margeando expressiva área, tendo suporte técnico expressivo. São 15 cursos em diversos campos do conhecimento, distribuídos em 19 polos do Estado, na maior parte, os cursos se destinam à formação de professores, licenciatura e especialização, mas há o projeto piloto na área de administração.

Tabela 4 - Distribuição de oferta de Cursos, Nível e Cidade Polo

Cursos ofertados	Nível	Cidades/municípios/polo
Administração - piloto	Bacharelado	Aracoiaba
Artes visuais	Licenciatura	Barbalha - buriti
Ciências biológicas	Licenciatura	Beberibe - centro
Computação	Licenciatura	Brejo Santo - centro
Educação a distancia	Especialização	Campos Sales - alto alegre
Ensino de ciências (ciência e 10!)	Especialização	Caucaia
Ensino de filosofia no ensino médio	Especialização	Caucaia-
Física	Licenciatura	Caucaia

Formação pedagógica para educação profissional	Formação pedagógica	Fortaleza - damas
Geografia	Licenciatura	Itapipoca - coqueiro
Gestão pedagógica na escola básica	Especialização	Jaguaribe - centro
Historia	Licenciatura	Limoeiro do Norte -
Matemática	Licenciatura	Maranguape
Pedagogia	Licenciatura	Mauriti - serrinha
Química	Licenciatura	Missão velha - centro
Fonte: UAB/CAPES		Orós - centro
		Piquet carneiro
		Quixeramobim - centro
		Russas - ypiranga

A UECE tem 10 cursos de licenciatura, quatro de especialização e um de formação de professores. Os municípios onde os polos presenciais estão incorporados são cidades sedes, cercando algumas localidades cearenses, mas expandindo seu enfoque na formação de licenciados e especialistas. A universidade tem ao todo 60 cursos, distribuídos nos diversos polos.

A Universidade Federal do Ceará (UFC) comporta 14 cursos da UAB: apenas um na área de Administração (Bacharelado), um curso de Extensão de Mídias da Educação, 5 de especialização e 7 de licenciatura. São 18 polos da UFC no interior e em um em Fortaleza. Essa universidade conta com 97 cursos em várias regiões do estado.

Tabela 5 - Distribuição de oferta de cursos, nível e cidade polo

Cursos Ofertados	Nível	Cidades/Municípios/Polo
Administração - Piloto	Bacharelado	Aracoiaba
Artes Visuais	Licenciatura	Barbalha - Buriti
Ciências Biológicas	Licenciatura	Beberibe - Centro
Computação	Licenciatura	Brejo Santo - Centro
Educação A Distância	Especialização	Campos Sales - Alto Alegre
Ensino De Ciências (Ciência E 10!)	Especialização	Caucaia - Jurema
Ensino De Filosofia No Ensino Médio	Especialização	Caucaia
Física	Licenciatura	Caucaia
Formação Pedagógica Para Educação Profissional	Formação Pedagógica	Fortaleza - Damas
Geografia	Licenciatura	Itapipoca - Coqueiro
Gestão Pedagógica Na Escola Básica	Especialização	Limoeiro Do Norte - Santa Luzia - Centro
Historia	Licenciatura	Maranguape - Guabiraba
Matemática	Licenciatura	Mauriti - Serrinha
Pedagogia – Infantil E Anos Iniciais Do Ensino Fund.(1 Ao 5 Ano)	Licenciatura	Missão Velha - Centro
Química	Licenciatura	Orós - Centro
FONTE: UAB/CAPES		Piquet Carneiro - Centro
		Quixeramobim - Centro
		Russas - Ypiranga

Esse processo de expansão da UAB vem acarretando no interior do Ceará, em 19 municípios, um reflexo que acontece em todo o país, obtendo um amplo apoio na

consolidação da política de educação a distância para fomentar a graduação de professores. Vamos ressaltar que esses são dados das instituições públicas.

No Estado do Ceará, tanto na capital como no interior, há também oferta de vagas na modalidade à distância por instituições públicas e privadas, que são oriundas de outros Estados da Federação, em sua maioria, vindas do Sul e Sudeste, algumas do Nordeste, nenhuma do Norte. Não se constitui aqui consórcio, como a UAB, mas instituições que sozinhas ou em parceria estão no Ceará expandindo o enfoque na educação, visando sobretudo, à venda de mercadoria educacional.

Das instituições que oferecem curso superior a distância temos,

Tabela 6 - IES que ofertam EaD no Estado do Ceará

Nome da IES	Sigla	Origem	Atuação
Instituto Superior de Teologia Aplicada	INTA	Sobral	Sobral
Centro Universitário Internacional	UNINTER	Paraná	Fortaleza
Centro Universitário Maurício de Nassau	UNINASSAU	Recife	Fortaleza
Centro Universitário	UNISEB	São Paulo	Quixeramobim
Faculdade Associação Internacional de Educação Continuada	AIEC/FAAB	Brasília	Fortaleza
Faculdade Cenicista de Osório	FACOS	Ceará	Caucaia, Iguatu
Faculdade de Odontologia São Leopoldo	MANDIC	São Paulo	Fortaleza
Faculdade Educacional da Lapa	FAEL	Paraná	Fortaleza
Faculdade Integrada da Grande Fortaleza	FGF	Ceará	Crateús, Fortaleza
Universidade Anhanguera	UNIDERP	Mato Grosso do Sul	Acaraú, Boa Viagem, Camocim, Fortaleza, Independência, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Pedra Branca, Sobral
Universidade Castelo Branco	UCB	Rio de Janeiro	Caucaia, Fortaleza, Maranguape, Paraipaba, Sobral
Universidade Católica de Brasília	UCB	Brasília	Fortaleza
Universidade de Fortaleza	UNIFOR	Ceará	Fortaleza
Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL	Santa Catarina	Crateús, Crato, Fortaleza, Juazeiro do Norte, Sobral,
Universidade Estácio de Sá	UNESA	Rio de Janeiro	Fortaleza, Juazeiro do Norte
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Paraíba	Ubajara
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Santa Catarina	Fortaleza
Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	Rio Grande do Sul	Aquiraz, Barbalha, Caucaia, Fortaleza, Jaguaribe, Juazeiro, Maracanaú, Pacajus, Tianguá
Universidade Metodista de São Paulo	UMESP	São Paulo	Fortaleza
Universidade Norte do Paraná	UNOPAR	Paraná	Barbalha, Caucaia, Crateús, Limoeiro do Norte, Quixeramobim,
Universidade Paulista	UNIP	São Paulo	Camocim, Caucaia, Fortaleza, Limoeiro

			do Norte, Maracanaú, Maranguape, Tauá, Sobral
Universidade Salvador	UNIFACS	Salvador	Caucaia, Crato, Fortaleza, Iguatu, Itapipoca, Juazeiro do Norte, Maracanaú, Maranguape, Sobral

Fonte: Dados coletado no sistema E-mec, em 2015.

Podemos perceber que a maioria das instituições oferecem seus cursos na capital, Fortaleza (15 IES), seguida por Caucaia e Sobral (6 IES). Outro dado perceptivo, é que esses estabelecimentos originam-se de outras regiões do país, no eixo Sul-Sudeste e perfazem um total de 22 IES, distribuídas em 24 cidades-polos.

Apoiados em Silva A. (2011), entendemos que o sistema UAB foi criado para agilizar o processo de adesão em todo o país à Educação a Distância, almejando à democratização, à formação para a cidadania e à empregabilidade, e, por fim, à entoada para o ensino superior direcionado ao mercado.

O público e o privado no sistema educacional brasileiro têm ganhado a predominância do último em detrimento do primeiro. O mercado educacional no Brasil tem ganhado fôlego com a EaD, assegurando o processo de expansão da mercantilização do ensino nos lugares mais remotos dos grandes municípios urbanizados sem grandes investimentos, sobretudo com instalações, sobretudo com instalações físicas e contratação de pessoas (SILVA, 2011, p. 97).

Com a estruturação da UAB, a EaD, com as TIC's, tem se fortificado e expandido a intensificação da mercadoria educacional tanto em grandes cidades, no caso do eixo Sul-Sudeste, como em pequenas cidades, por exemplo na região Norte, lugares afastados dos grandes centros urbanos. Os dados mostram que o crescimento acontece no setor público e privado, sem que necessariamente haja investimento de recursos pesados na modalidade a distância.

Mediante os dados supracitados, podemos perceber que a política de EaD é voltada para a camada de trabalhadores que precisam estudar para adentrar no mercado de trabalho. No atendimento da ideologia da Teoria do Capital Humano (TCH), que promulga a escassez de qualificação nos postos de trabalho, exigindo a constante qualificação do trabalhador, sob pena de estes ficarem fora do processo de empregabilidade, a UAB entra neste contexto como o agenciador no ensino superior em tempo rápido e espaço virtual. Destinada para trabalhadores com idade média de 30 anos, leva-nos a compreender que, para estudante trabalhador, a única solução é a educação a distância, uma vez que o acesso à educação presencial e regular, não pode ser em exercício.

O censo do INEP coloca que as instituições privadas dominam o ensino superior, presencial e a distância, com vastos números de matrículas, podendo estas se servirem do modelo de consórcio ou não, atuarem sozinhas, desenvolvendo e aplicando suas metas de

expansão no interior do país, como também, nos grandes centros urbanos, onde se encontra o maior número de matrículas.

Os professores catedráticos foram substituídos por tutores na EaD, recebendo um percentual de proventos lastimavelmente inferior, sem nenhum direito trabalhista. O professor é esfacelado na EaD, que coloca um professor para pesquisar, outro para elaborar os conteúdos e mais um para ensinar, nos poucos momentos presenciais, aquilo que não foi pesquisado e elaborado por ele mesmo, sem falar na função do tutor, a distância ou presencial, que faz o acompanhamento diário dos alunos. Isso é mais uma forma abrupta de segmentar o conhecimento, negando inclusive a quem ensina.

Estimada para ser a articuladora do nível superior, a UAB, constituiu-se no regime jurídico atual para colocar pulção à educação de duas maneiras: a primeira é galgar a obtenção de lucros e a segunda precarizar o conhecimento dos alunos, asfixiando o ensino, deixando a formação dos trabalhadores ou de seus filhos à míngua. Mas a educação sólida, presencial, com os melhores professores de outros países, está assegurada à classe dominante.

Diferente dos cursos superiores de EaD das instituições privadas, a UAB não cobra mensalidades de alunos, podendo ser colhidas taxas de matrículas. Contudo, seu papel de dizimar a educação para o público pobre, está além da cobrança de taxas e matrículas: cumpre também o papel perverso de enevoar a realidade existente por meio de uma formação aligeirada, superficial, atrelada à lógica do mercado.

O aluno na EaD privada ou EaD/UAB pública não cria relação com o sistema de ensino superior, não podendo se organizar enquanto conjunto de estudante do mesmo curso, pois as aulas acontecem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), tendo como suporte mais utilizado o *moodle*.

4.3 UNIVERSIDADE PARA TODOS: UNIVERSIDADE VIRTUAL E UNIVERSIDADE SEM FRONTEIRAS, EXPRESSÃO DA PRIVATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Chegamos ao último ponto da nossa dissertação, e iremos tratar do projeto de oferecer educação para todos no ensino superior com a universidade virtual e sem fronteira possibilitado pela educação a distância, cuja orientação é advinda do Banco Mundial (BM) aos países pobres ou em desenvolvimento. Esse banco é articulador internacional das ideias neoliberais para desenvolver a mercantilização da educação e privatizar o máximo necessário a coisa pública.

A universidade para todos volta-se para as especificações do ensino, virtual e sem fronteira, deixando a pesquisa fora do espaço universitário, abrindo margens para as grandes

empresas privadas serem parceiras do Estado e arrecadarem recursos exorbitantes advindo do financiamento público.

O Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), lançou o documento *La Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe*, no qual traça as principais estratégias desenvolvidas pelos países que fazem parte dessas regiões, interpondo os avanços e o que se deve melhorar na educação virtual superior. O IESALC tem a missão de vistoriar as políticas educacionais, fazendo interferências e ponderando ações que são apresentadas.

O documento da IESALC entende que a universidade imersa na sociedade esteve em completa sintonia no que acontece atualmente, desta maneira, a educação passa por mudanças e exige o novo paradigma do conhecimento, tendo suporte na tecnologia que apresenta a substância de mudar radicalmente o processo de ensino aprendizagem. O computador é a ferramenta principal de comunicação entre o aluno e a informação, que, por sua vez, possibilitaria a aprendizagem virtual. Desta “[...] de esta forma, la educación virtual apareció para hacer realidad ese paradigma tan anhelado por muchos educadores inovadores” (IESALC, 2002, p. 6).

A educação superior para atender aos anseios de geração de lucro deve ser segmentada, até mesmo no que compete a educação a distância e virtual, criando subdivisões quem devem, inclusive, fazer parte da articulação entre educação a distância e educação presencial, como, por exemplo, educação não-virtual e presencial; não virtual a distância; educação virtual presencial: e educação virtual e a distância.

A educação não virtual e presencial é caracterizada pela presença de todos os sujeitos histórico no mesmo espaço e tempo juntos. A educação não virtual e a distância é chamada educação a distância tradicional, a qual se utiliza de vários materiais tecnológicos, computadores, vídeos- cassete, papel, lâminas, dentre outros, e está sujeita a tempo de duração igual à educação presencial, precisando desenvolver atividades presenciais, como as avaliações.

Na a educação virtual presencial, os sujeitos estão no mesmo espaço e utilizam os computadores para fazer os atos educativos. No caso, os professores e alunos interagem por meio de rede de computadores de um laboratório em comum, “en el cual cada estudiante y el profesor poseen una computadora conectada en red a las demás” (IESALC, 2002, p. 6).

Por último, temos a maneira mais moderna de prover a educação, a educação virtual a distância, que os alunos e professores estão envolvidos no processo de ensino-

aprendizagem, encontram-se em lugares e momentos distintos. Esse tipo de educação é também conhecido como “modalidade educativa de comunicação assíncrona”.

Este modelo de aprendizagem é demasiadamente impulsionado no contexto histórico de crise, em que esse sistema busca deslocar suas contradições para o setor educacional. Injetando tecnologias educacionais, é respaldo pela licença do Banco Mundial e outros organismos de intervenção no mundo, tentando criar credibilidade de qualidade no ensino superior, armando-se com artifícios acadêmicos e do mundo do capital.

De acordo com Rocha (2011), a educação virtual e a distância inauguram um novo conceito Educação Aberta e a Distância (EAD), com o “A” em maiúsculo, designando o termo “Aberta”, tendo que ser diferenciada pela EaD, que significa Educação a Distância. Esse modelo é solidificado pela Universidade Aberta do Reino Unido (*Open University United Kingdom - OUUK*) e pela Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), da Espanha.

É um modelo educacional que se adéqua à realidade contemporânea, coerente com o mundo capitalista que almeja maior flexibilização do acesso, do currículo, da metodologia, do tempo e espaço, embora os estudos de Rocha (2011) indiquem que ainda não tenha existência no Brasil, pois, conforme sua dissertação de mestrado, “o termo ‘aberta’, na verdade impõe, por questões legais, limitações de acesso, de tempo e de autonomia” (p. 40). De acordo com esta autora,

Para que a educação seja de fato “aberta”, é preciso respeitar alguns princípios básicos. O modelo aberto seria aquele no qual o processo de educação é flexível, atendendo a todos indistintamente, independentemente de faixa etária e da condição social, dos quais ninguém pode estar excluído (princípio da igualdade de acesso), sem limitações de espaço e/ou tempo (princípio do ensino permanente e ubíquo), com currículos e metodologias maleáveis, focados no ritmo e no interesse discente (princípio do estudo orientado), no qual os alunos são sujeitos da própria aprendizagem (princípio da autonomia), mediatizados pela tecnologia (PETERS, 2001 apud ROCHA, 2011, p. 40).

O documento da IESALC afirma que os dados definem que na América Latina, os critérios relacionados desenvolvem a informação da educação superior virtual a distância. Contudo, os países estão desenvolvendo mais propostas e estratégias para melhorar e aperfeiçoar a introdução de tecnologias, que desenvolvam um marco legal para funcionar essa atividade.

A instituição para a América Latina e Caribe, fomenta a aquisição por parte dos países membros de equipamentos de informática com acesso à internet, para, assim promover a educação superior virtual a distância. Ademais, cria estratégias de quebrar com a resistência

de pessoas dentro da academia universitária, pois ainda se encontra resistência às novas técnicas de aprendizagem associada a novas tecnologias digitais.

A intenção propositiva dos organismos internacionais (BM, UNESCO, FMI, IESALC e demais), é integrar e combinar os métodos de educação virtual e não-virtual em sala de aula a distância, operacionalizando o ensino superior formal presencial. Essa modalidade pode moldar-se para ser projetada na educação presencial, mesclando suas variedades. O uso da educação virtual generalizaria o acesso ao ensino superior e melhora a relevância com a qualidade do ensino.

Essa modalidade considerada como uma ideia positiva, consistindo na empreitada de virtualizar o ensino em larga escala. Para a IESALC,

En casi ningún caso, la educación virtual se presenta en su forma pura, es decir, programas educativos totalmente virtuales, carentes de toda presencialidad. En general, en todos los países y subregiones estudiados se presenta esta tendencia sin mayores variaciones. (IESALC, 2002, p.18).

Ao querer globalizar a sociedade do conhecimento, a educação virtual a distância tem o aporte da universidade sem fronteiras, que vem desenvolvendo artifícios de internalizar o aparato educacional a longa distância, com o uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC's). Podemos entender que o ensino superior virtual e sem fronteiras fazem parte do mesmo pacote internacional de amenizar os efeitos causados pela crise em todo o mundo, cujos lucros servem apenas para os países ricos, desenvolvidos e industrializados, detentores da produção mundial.

Com a hegemonia da concepção educacional aligeirada, pontual e virtual voltada para a preparação da mão de obra para o mercado, a tecnologia da informação torna-se o principal instrumento de atuação da universalização da educação dentro dos parâmetros exigidos pelo apregoado processo de globalização vivenciado no século XXI. Todavia, dado o atraso de grande parte das economias capitalistas, situadas na periferia do capital, são impostos às políticas socioeducativas, cujo mérito maior é adequar a educação mínima aos padrões modernos tecnológicos de comunicação, para que se contemple uma população desassistida e vulnerável, que poderia, em última instância, comprometer o processo de ampliação do capital em crise. (SILVA, 2011, p. 57).

Podemos entender que ampliar o processo de ensino superior sem fronteira virtual atrai grandes empresários e pessoas para fortalecer esse investimento para crescer o mercado educacional. Esse processo é, ao mesmo tempo, um processo de privatização da educação presencial, regular e formal que, somando à negação do conhecimento, minimiza os preços e aumenta à oferta. Isso representa as exigências constituintes da globalização da educação em todo o mundo, trata-se, portanto, dos rebatimentos da crise do capital sobre a educação.

A Universidade Sem Fronteiras, sem a exigência de espaço físico, consegue se enquadrar facilmente nas regras de funcionamento da educação a distância de qualquer país, com a carência de ensino superior em todos os países pobres. Com a crise financeira, fica

ainda mais barateada a aquisição do produto intermediado pelo acesso virtual à distância. Internacionalizar o ensino sem fronteiras com a dominação de poucas empresas e universidades é objetivo dos documentos firmados nas conferências mundiais de Educação para Todos.

Em todos os países ditos em desenvolvimento, há interferência dos organismos internacionais para promover reformas que visem a políticas educacionais externas aos países de origem, demanda do mercado educacional global justificando a formação de pessoas que não a obtiveram em tempo hábil. A reforma por universidade virtual sem fronteira a distância surge do compromisso de Educação para Todos.

A universidade virtual sem fronteira advoga a economia do conhecimento subordinada às leis do mercado, concebendo a apropriação do saber como entidade privada. A lógica do pensamento capitalista é colocar o acúmulo de informações produzidas no mundo virtual ligado estritamente a determinado prazo de validade do conhecimento, como uma coisa efêmera e descartável.

Os estados têm fronteiras, o conhecimento, horizontes. Cada vez mais os cientistas participam da academia mundial composta pelo grande número de redes que usam o cyberspace como meio de comunicação. A emergência do conhecimento sem fronteiras e da sociedade da informação, em um mundo cada vez mais globalizado, confronta a educação superior contemporânea com desafios sem precedentes. (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 14).

A universidade sem fronteiras coloca nova noção de espaço e tempo de ensino e aprendizagem. O avanço da tecnologia gerou a satisfação do longo alcance da educação virtual a distância, intensificando o processo de mercantilização, passando a receber educação diretamente de países que dominam o setor tecnológico. Isso ocorre na mesma entoadada do avanço da privatização e da terceirização do setor público, fazendo o desmonte da universidade.

No mundo do capital, as coisas não acontecem por acaso, mas num pensamento ordenado e processual, pois

O caráter mundial da aprendizagem está sendo reforçado pelo atual processo de integração econômica e política, pela necessidade cada vez maior de compreensão intercultural e pela natureza global das comunicações, dos mercados de consumo modernos (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 15).

O capital possibilitou a universidade virtual e sem fronteiras a educação no modo a distância, viável para a engrenagem de globalização, capaz de especular a educação em todo o mundo, podendo fragmentar e inserir em compartimentos. No reflexo da crise capitalista no âmbito educacional, visto que abordar a política para os países pobres se associa à acumulação de lucros.

Portanto, a universidade virtual é parte constituinte da nova forma de organização acadêmica, em processo acelerado, implementado no ensino superior, ficando para o aluno, a aprendizagem da autonomia e, ao professor, a nova categoria de tutor, que fará a mediação da informação interligado ao ambiente virtual de aprendizagem.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a universidade aberta e virtual atende às recomendações da Declaração de Bolonha, elaborada em 1999, resultante da Declaração de Paris (1998), por membros de 28 países da União Europeia. Esse projeto do capital para a universidade vislumbrou-se no processo de Bolonha, estendendo-se a vários países, cujo objetivo é a formação para mercado, deixando clara a preocupação com a mobilidade e empregabilidade dos cidadãos.

Sob inspiração estadunidense, o processo de Bolonha se funda nas orientações neoliberais com implantação de reformas universitárias, em busca de fomentar um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado em um modelo que se pretende unificar, nesses termos, a formação de profissionais com competências técnicas, de caráter flexível e em parceria com instituições privadas.

Enfim, podemos destacar que a universidade aberta do Brasil se rende as determinações do Processo de Bolonha, a programar a homogeneização curricular, com foco no atendimento das necessidades do mercado, em detrimento do conhecimento socialmente produzido e acumulado pela humanidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer o contorno da Crise Estrutural do Capital, passando pela mercadoria, o processo de venda da educação, indo as conferências e documentos internacionais, chegando ao desdobramento no Brasil em leis e decretos dos ajustes neoliberais na política educacional brasileira, implementados nos anos de 1990, nos deparamos com a modalidade de Educação a Distância (EaD) e em consequência da Universidade Aberta do Brasil (UAB), considerada a política de democratização do ensino, faz-se necessário elencar, para o entendimento do todo, a nossa perspectiva teórica, marcada pela análise onto-histórica marxiana, que, vislumbra o processo de crítica radical a crise estrutural do capital e seus desdobramentos na educação do ensino superior, particularizando o ensino a distância.

Desta maneira, consideramos que o modo de produção capitalista vem somando derrotas aos longos dos anos com a Crise Estrutural do Capital alavancando enormes perdas para o sistema, necessitando urgentemente expandir o processo de mercantilização e intensificando a exploração do trabalhador, obtendo ajuda sem precedente do Estado. O sistema capitalista precisou desenvolver as forças da ciência a patamares antes não presenciados pela humanidade, concomitante a intensidade de cada período de crise vivenciada por este modo de produção, deixando pouca ou nenhuma margem a alternativa que não convenha as diretrizes encabeçadas pelos países centrais.

A artimanha vital para o capital foi inverter a relação do valor de uso e valor de troca da mercadoria, sobrepondo a troca ao uso, passando a produção ter a finalidade de ser trocada para obter o lucro, não importando a utilidade e a história do objeto, da mercadoria. Estando dia a dia reduzindo o tempo útil de vida da mercadoria, nunca zero, mas próximo disso, com a obsolescência programada aumenta-se a produção alinhado ao tempo estimado da mercadoria. A crise do capital mostra o resplandecer do processo incontrolável da produção para destruição, rebatendo em todos os setores da sociedade, ou seja, todos os complexos sociais ajustados a dominação em função da produção, caracterizado pelo “controle sem sujeito”.

Entoado pelo som crescente da Crise Estrutural do Capital, por volta da década de 1970 do século passado, a educação servirá como duas formas, a primeira como meio de repassar a ideologia dominante, a segunda de se tornar uma mercadoria rentável para o capital, sendo administrada internacionalmente pelo Banco Mundial, ONU, UNESCO, FMI, OMC. Em paralelo cresce, mais uma vez, a ofensiva a classe trabalhadora aumenta, negando

direito e reduzindo os postos de trabalho, aumentando a jornada de trabalho, agora não pelo tempo cronometrado, mas sim porque o trabalhador exerce várias funções ao mesmo tempo.

A educação passa a ser o centro do debate no momento que vem a calhar com os ideais neoliberais para insuflar nos países em desenvolvimentos ou pobres as políticas educacionais que vislumbra não produção do homem, mas a reprodução do sistema intensamente. Os pacotes educacionais que chegam ao Brasil dizem muito do que está sendo colocado aos outros países que pedem constantemente empréstimos aos países centrais ou aos fundos e bancos internacionais.

A produção do conhecimento pela Universidade Aberta, sem fronteira ou virtual não se sustenta, a cada momento precisando de pessoas e aparelhos para manter-se viva, ou seja, é um consumo rápido, sendo realimentado a cada instante. O consumidor desse tipo de educação, geralmente, a grande quantidade, é a classe trabalhadora, que foi negada a educação formal. E agora com a Teoria do Capital Humano de mão dadas com a EaD, jogam a responsabilidade do não aprender e permanecer no emprego ou mesmo permanecer no mesmo cargo a vários anos aos indivíduos que por não ter educação adequada estagna na condição que se encontra.

O Estado emerge na sociedade para consagrar mais um dos caracteres classistas da sociedade do capital, desde seu nascedouro, privilegia as vicissitudes da classe dominante, não apenas no que se refere a economia como também a cultura, educação, tecnologia, etc. e apresentando nas últimas décadas o viés privatista do console adquirido por cada país em particular. O Estado em tempos de crise estrutural condiciona todo o seu aparato para salvaguardar os atrativos acumulado da classe dominante por meio da espoliação severa e diária dos trabalhadores de todo o mundo.

Podemos entender que o sistema social que é o capital, coloca na pauta do dia o ordenamento da educação voltada diretamente a atender lucidamente a chamada que lhe é colocada, garantir a reprodução do capital por meio da reprodução e no despertar para o lucro. O neoliberalismo coloca o novo paradigma do “conhecimento” congregado a Teoria do Capital Humano (TCH) que precariza o ensino, o conhecimento, não conseguindo, intencionalmente, incorporar o desenvolvimento humano na educação.

O Banco Mundial que faz a intervenção direta nos países pobres averiguando o cumprimento da agenda de educação para todos com os relatórios de monitoramento que é elaborado anualmente desde 2002/2003, representa a manutenção da garantia econômica do pagamento dos Estados pegadores de empréstimos avolumados.

Podemos presenciar as reformas ocorridas no ensino superior brasileiro, advinda das conferências mundiais de educação, com alta intensidade privatista, surge de tendências do sistema capitalista, que vê esse nível de ensino com enorme possibilidade concreta de lucro, passando o Estado a investir o dinheiro público em instituições privadas, pois segundo as orientações do Banco Mundial, esse setor deve ser reservado aos órgãos particulares de educação.

Os documentos analisados nos forneceram informações sobre a Universidade, e essa está perdendo espaço de status do conhecimento oriunda da congregação entre a pesquisa, a extensão e o ensino, passando a se basear no ensino, com menos custos e mais alunos. Com isso, a intenção principal aferidos nos documentos é a Universidade, que diminua os custos com os alunos, e que esses possam pagar matrículas e mensalidade, tendo a compreensão que os estudantes de instituições públicas são de famílias abastadas e essas podem custear seus filhos.

Os documentos querem enxugar a Universidade dizimando as moradias e restaurantes, reduzindo os gastos por parte do Estado. Outra, como medida de angariar recursos, com o conhecimento acumulado que se há, a Universidade deve presta consultoria às empresas. Volta-se agora para formar mão-de-obra, adaptando as novas realidades sendo necessário reduzir o tempo na formação para adquirir novos conhecimentos.

A reformar educacional ocorrido no ensino superior nos anos 2000 não acrescentou para elevar a educação enquanto elevação do espírito, e nem muito menos conseguir garantir os acordos firmados em âmbito mundial, sempre colocando propulsão as metas e objetivos, entendemos que isso é uma forma de acomodar o dilaceramento da crise na política educacional, aprofundando o não conhecimento com o PROUNI, REUNI, PNE, PDE, e paralelo a isso aumentando a rentabilidade do sistema.

Não seria diferente para o sistema capitalista querer separar a luta dos trabalhadores, colocando o debate educacional em segmentos separados, e nunca juntos, dos problemas ocorridos com as mulheres, negros, índios, pessoas de zonas rurais e comunidade de difícil acesso no país, zonas de conflitos, a pretensão e dividir as reivindicações por melhoria da educação, dessa forma, galgar conquistas separado só contribui para o luta individual e nunca coletiva, pois para isso o sistema concede poucas conquistas, ou seja, minimizando e enfraquecendo a luta de classes.

A Universidade pública vem sofrendo ataque diariamente, no processo de reforma institucional, colocando o modelo de produção sem o devido afinamento da pesquisa e do ensino, o autofinanciamento entre parcerias público-privada, e com aligeiramento da

formação, ou seja, na mesma passada do modelo imposto da sociedade da informação e do conhecimento, sendo não universitário e fortalecendo a modalidade à distância, está sucateando a coisa pública em benefício do privado.

Na década de 1990, a modalidade a distância é incorporada ao sistema educacional brasileiro, ganhando lapidação em leis e decretos, se constituindo atualmente como ferramenta por capital por excelência de educar os filhos da classe trabalhadora.

A Educação à Distância é destinada a formar pessoas que trabalham ou trabalharam direta ou indiretamente com os trabalhadores ou seus filhos. Então, podemos entender que o sistema capitalista não necessita de trabalhadores que obtenham o conhecimento sistematizado pela educação, mas sim que possam reproduzir a sociedade do conhecimento.

A Universidade Aberta do Brasil com a universidade sem fronteira e mais a universidade virtual são faces da crise do sistema do capital, atrelado ao processo de Bolonha na redefinição e homogeneização do ensino superior, com maior competitividade, abarca todos os países na busca implacável do lucro, desta maneira, vislumbra em todos o mundo alcançar por meio da educação a distância clientes aptos a adquirir a educação em pacotes, com baixo custo e sem qualidade.

Em nosso cotidiano, é perceptível, nos rádios, televisão e internet propagandas anunciando cursos e programas em EaD, colocando em pé de igualdade a educação presencial, fazendo jus a leis e decretos que estabelece esse parâmetro, não havendo diferenciação na certificação se o curso é à distância ou presencial, mas não explicando a venda da mercadoria, provocando a mercantilização da educação internacional.

Construída a identidade da EaD brasileira, notamos que cresceu em números avassaladores, tanto na oferta de cursos de licenciatura, bacharelado e tecnológico, como em quantidade de matrícula, em todas as regiões brasileira. O sistema UAB que pretende em geral formar professores, apesar de não cobrar matrícula, faz um desserviço intencional para o conjunto da classe trabalhadora, nega o conhecimento historicamente acumulado por toda humanidade.

Almejando chegar a todos os lares e em todos os níveis e modalidades de educação do país, da erradicação do analfabetismo ao ensino superior, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), foi imprescindível para o avançar da EaD.

A UAB, a universidade sem fronteira e a universidade virtual conseguem gerar lucro a distância a grandes empresas ligadas ao setor educacional ou não, vinculadas a empresas de software, fiação, plásticos dentre outros, produzindo para o descartável no ritmo

acelerado, a todo instante, sem parar, ou seja, todo um aparato necessário para colocar energia no novo tipo de formação das pessoas que caminham a negar o conhecimento.

Por fim, em tempo de crise estrutural do capital, a humanidade está severamente sendo afetada, em todos os complexos sociais que o capital possa alcançar, e a educação é o campo que viabiliza as assertivas dos anseios capitalistas, destruindo não só a produção, mas o conhecimento útil, real, que poderia chegar e soerguer o cotidiano da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ANPED. ANPEd-Documento: **Por um plano nacional de educação (2011-2020) como política de Estado**. Rio de Janeiro. 2010.

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Tramitação do PL 8035, 2010**. Disponível em: www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116, acessado em 28/07/2012.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>, acessado em 21/02/2015.

BRASIL, DECRETO N° 1.917, DE 27 DE MAIO DE 1996. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d1917.pdf>, acessado em 21/02/2015.

BRASIL, INEP, Divulgação do censo da educação superior 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2014/principais_resultados_censo_2013.xls. Acessado em 26/02/2015.

BRASIL, INEP. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. – Companhia Editora Nacional 2014. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acessado em 26/02/2015.

BRASIL, MEC, SEED, PORTARIA MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002. Disponível em <http://www.nead.ufsj.edu.br/portal/images/docs/comead.pdf>. Acessado em 23/02/2015.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, PORTARIA NORMATIVA N° 40, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007. Disponível em http://www.prograd.ufscar.br/enade/Portaria_Normativa_40-2007_atual_redacao.pdf, acessado em 24/02/2015.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BANCO MUNDIAL **Ensañanza Superior – Las Lecciones derivadas de la Experiência**, Washington, 1994.

BANCO MUNDIAL. **Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafios para la Educación Terciaria**, Washington D. C. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. 2003.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación**. Washington D. C. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. 1996.

BERRNHEIM, C. T.; CHAUI, M. de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. UNESCO. Brasília, 2008.

CARCANHOLO, R. **Capital: essência e aparência**. São Paulo. Ed. Expressão Popular, Vol. 1, 2011.

CARDOZO, P B. **O ajuste e as reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial**. In: RABELO, Jaqueline; FELISMINO, Cordeiro et all. Trabalho, educação e a crítica marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

CONAE 2010. DOCUMENTO FINAL. **Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias e ação**. Brasília, 2010.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DIDONET, VITAL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Liber livro editora, 3ª edição, 2006.

FRERES, H. de A. **A Educação e a Ideologia da Empregabilidade: formando para o (des) emprego**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FACED/UFC, 2008.

FRERES, H., JIMENEZ, S., RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. das D. **A educação e o capital social: uma análise a luz da crítica marxista**. In. III Encontro de Pesquisa, Encontros Universitário UFC, 2010.

HACK, J. R. **Introdução a Educação a Distância**. LLV/CCE/ UFSC. Florianópolis. 2011.

HOLANDA, Oliveira, F. H. Trabalho e Educação: **uma crítica ao projeto de Educação para Todos**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FACED/UFC, 2009.

JIMENEZ, S. V., SOARES, R., CARMO, M., PORFIRIO, C.(org.). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: EDUECE, 2007.

JIMENEZ, S. V., ROCHA, A. R. M. **Educação a venda: sucesso e cidadania na medida do seu bolso**. In: JIMENEZ, Susana V. SILVA, Marcus F.A. (orgs) Políticas públicas e reprodução do capital. Fortaleza: Ed. UFC, 2007.

JIMENEZ, Susana V.; MENDES SEGUNDO, M. das D. **Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação no novo milênio**. Cadernos de Educação. Pelotas, Editora da UFPEL, Ano 16, N. 28, Jun 2007, p. 119 - 138.

Legislação brasileira sobre educação [recurso eletrônico]. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 358 p. – (Série legislação; n. 94). Disponível em <http://www.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento.440.pdf>. Acesso em 22/02/2015.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da Pobreza.** 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo, 1998.

LIMA, C. M. A. **O Movimento Estudantil na trincheira entre a cooptação e a autonomia: desafios e perspectivas.** Monografia de graduação apresentada na Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza, 2010.

MACENO, T. E. **Educação e universalização no capitalismo.** São Paulo: Ed. Baraúna, 2011.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 31ª ed. 2013.

MARX, K., ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo. Ed. Expressão Popular, 1º ed. 2008.

Marxismo, educação e luta de classes: **pressupostos ontológicos e desdobramentos ideopolíticos.** Organização Susana Jimenez, Jackline Rabelo, Maria das Dores Mendes Segundo – Fortaleza: EdUECE, 2010.

_____. FRERES, Helena. RABELO, Jackline. MENDES SEGUNDO. **Governo e empresariado: A grande aliança em prol do mercado da Educação para Todos.**

_____. Jimenez, S. **A política educacional brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Uma crítica para além do concerto democrático.**

_____. PIMENTEL, Edlene. **A crises estrutural do capital e a ativação dos limites absolutos: algumas reflexões sobre o desemprego crônico.**

MENDES SEGUNDO, M. das D. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate.** (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, FACED-UFC. 2005.

MENDES SEGUNDO, M. das D. **O Banco Mundial no comando da educação dos países periféricos.** In Rabelo, Jackline (org.): Trabalho, educação e a crítica marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

_____. **O Banco Mundial no Comando da Educação dos Países Periféricos.** In: RABELO, J.; FELISMINO, S.C. (Org.) - Trabalho, Educação e a Crítica Marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

MELO, E., PANIAGO, M. C. S., ANDRADE, M. A. **Marx, Mészáros e o Estado.** São Paulo. Ed. Instituto Lukács. 2012.

MÉSZÁROS, I. **A Crise Estrutural do Capital.** In. Revista Outubro. N. 4, São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 1998.

MÉSZÁROS, I. **A Crise Estrutural do Capital.** São Paulo, Ed. Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital.** São Paulo, Ed. Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I, **Para além do Capital**. São Paulo. Ed. Boitempo, 2011. Disponível em, <https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf?1350933922>. Acessado em 10.09.2014.

NETO, A. B dos S. **Universidade, Ciência e Violência de Classe**. São Paulo. Ed. Instituto Lukács, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Relatório de Acompanhamento Global da EPT, 2003/4. Versão resumida – Gênero e Educação para Todos: o salto rumo à igualdade** – Relatório Conciso – Disponível em: <www.unesco.org.br. Acesso em: 30.01.2015.

ORGANIZACOES DAS NACOES UNIDAS PARA A EDUCACAO, CIENCIA E CULTURA – UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos (Conferência de Jontiem)**. Tailândia; UNESCO, 1990.

PANIAGO, M. C. S. **Mészáros e a incontrolabilidade do capital**. São Paulo. Ed. Instituto Lukács. 2012.

PANIAGO, M. C. S. **Neoliberalismo e os antecedentes históricos da “crise” do Estado**, São Luís, 2008. Disponível em: ftp://ftp.unilins.edu.br/leonides/Aulas/Form%20Socio%20Historica%20do%20Br%202/Neoliberalismo_Estado.PDF > acessado em 10/12/2014.

RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. das D.; JIMENEZ, S. **Educação para todos e reprodução do capital**. Revista Trabalho Necessário, Niterói: UFF, ano 7, n. 9, p. 1-24, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf> >. Acessado em: 07/02/ 2015.

ROCHA, S. S. D. **Processos formativos e a constituição da docência online: o universo paralelo de alice**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Formação de Professores, da Universidade Estadual do Ceara – PPGE/UECE, 2013.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Cortez, 3ed. São Paulo. 2011.

SANTOS, G., JIMENEZ, S., VIANA, C. M. Q. Q., RABELO, J. (Org.) **Educação Pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza. Ed. EDUECE, 2013.

SANTOS, G., COSTA, F., JIMENEZ, S., (Org.) **Ontologia, Estética e crise estrutural do capital**. Fortaleza. Ed. EDUECE, 2012.

_____ SANTOS, G., COSTA, F. A crise estrutural do capital: o verdadeiro mal-estar da contemporaneidade. Fortaleza. Ed. EDUECE, 2013.

_____ RABELO, J., MENDES SEGUNDO, M das D., JIMENEZ, S., CARMO, M. A produção destrutiva como princípio da lógica expansionista do capital em crise. Fortaleza. Ed. EDUECE, 2013.

SILVA, S. A da. **Educação à Distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?** Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FAGED/UFC, 2011.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo. Ed. Instituto Lukács, 2.ed. rev, 2007.

TONET, IVO: **Educação numa encruzilhada**, IN: Trabalho, sociabilidade e educação - uma crítica à ordem do capital. MENEZES, Ana M. D. e FIGUEIREDO, Fábio F. (orgs). Fortaleza: UFC, 2003, p. 201-219.

UNESCO. Aprender sin Fronteras: superar las barreras de espacio, tiempo, edad e circunstancias. sd. Mimeo. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001021/102195sb.pdf>. Acessado em 01/03/2015.