

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
DESENVOLVIMENTO REGIONAL
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

Andréa Cristina Viana de Souza

O Ensino a Distância (EaD) no novo século: democratização do acesso ou
conservação da desigualdade estrutural?

Orientadora: Prof^a Dr^a Larissa Dahmer Pereira

Niterói

Outubro/2017

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
DESENVOLVIMENTO REGIONAL
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

Andréa Cristina Viana de Souza

O Ensino a Distância (EaD) no novo século: democratização do acesso ou
conservação da desigualdade estrutural?

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e
Desenvolvimento Regional da ESS-UFF, como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Serviço Social.

Prof^a Dr^a Larissa Dahmer Pereira (UFF) – Orientadora

Prof^a Dr^a Andréa Araújo do Vale (UFF)

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (UERJ)

Niterói

Outubro/2017

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG

S719e Souza, Andréa Cristina Viana de
O Ensino a Distância (EaD) no novo século:
democratização do acesso ou conservação da desigualdade
estrutural? / Andréa Cristina Viana de Souza ; Larissa Dahmer
Pereira, orientadora. Niterói, 2017.
202 f. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Niterói, 2017.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGSSDR.2017.m.00995326703>

1. Política Educacional. 2. Ensino Superior. 3. Ensino a
Distância. 4. Produção intelectual. I. Título II.
Pereira, Larissa Dahmer, orientadora. III. Universidade Federal
Fluminense. Escola de Serviço Social.

CDD -

AGRADECIMENTOS

Todas as pessoas com as quais eu me relacionei, desde o processo seletivo para ser aceita no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional/ESS- UFF, de algum modo merecem o meu enternecido “Muito obrigada”.

Ainda que escrever dessa forma possa soar como demagogia, eu insisto: não é. Não é porque eu não seria capaz de fazer nada sozinha. Todos os contatos, conversas, laços e nós que estabeleci me trouxeram até aqui. Sou grata a todos e por tudo, ainda que algumas experiências não tenham resultado em momentos prazerosos, eu agradeço por tudo o que vivi durante o período do curso.

Agradeço a todos os funcionários da Universidade, em especial da Escola de Serviço Social de Niterói, aos colegas da Turma de 2015, aos colegas dos grupos de pesquisa.

Amigas Carla, Tamara, Fabíola: vocês são uma dádiva, para alguém como eu, que não tem irmãs, obrigada!

Agradeço aos docentes, em especial à Professora Larissa, pois sem sua orientação, apoio, paciência, generosidade e humanidade, esse trabalho não teria sido construído.

Minha gratidão à família na qual surgi: pai, mãe, irmão, tias e tios, primos, vovôs que não estão mais conosco: obrigada! Um obrigada cheio de saudade para minha tia querida que foi descansar em outras paragens.

Minha gratidão a Carla, que além de ser família, se mostrou amiga de todas as horas, e à família Cardote, que com sua compaixão por mim e minha família, acabou se tornando minha família também.

Eu não poderia nunca, deixar de gravar o meu agradecimento ao meu companheiro, que partiu desse mundo e nossos dois filhos, que diariamente me fazem sentir e ver sua presença, me incentivando a prosseguir, pois além do amor, amizade, respeito e admiração que nos uniam, os nossos sonhos insistem em nos inspirar, nos levando adiante: Guttemberg, muito obrigada por tudo o que você trouxe para a minha vida, sobretudo a família que construímos juntos, é muito mais do que eu pensei que experimentaria! Eu dedico a conclusão dessa etapa a nossa família: você, Rubem e Arthur.

LISTA DE SIGLAS

•ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
•CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
•CF/1988	Constituição Federal de 1988
•CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
•CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
•CNE	Conselho Nacional de Educação
•EaD	Ensino a Distância
•GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior
•IES	Instituição de Ensino Superior
•INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
•INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
•LDBEN/1996	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional /1996
•MARE	Ministério da Reforma do Aparelho do Estado
•MEC	Ministério da Educação
•OI	Organismo Internacional
•ONG's	Organizações Não Governamentais
•ONU	Organização das Nações Unidas
•PDRAE/1995	Plano Diretor da Reforma e do Aparelho do Estado
•PIB	Produto Interno Bruto
•TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
•TCH	Teoria do Capital Humano
•UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
•UAB	Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE TABELAS

- TABELA 1 As Maiores Instituições de Ensino Superior Privado, Conforme Número de Matrículas
- TABELA 2 Evolução do Número de Cursos de Graduação Presenciais, por Categoria Administrativa - Brasil - 2000/2015
- TABELA 3 Evolução do Número de Cursos de Graduação EaD, por Categoria Administrativa - Brasil - 2000/2015
- TABELA 4 Evolução do Número de Vagas Ofertadas em Cursos de Graduação Presenciais, por Categoria Administrativa - Brasil - 2000/2015
- TABELA 5 Evolução do Número de Vagas Ofertadas em Cursos de Graduação EaD por Categoria Administrativa - Brasil - 2000/2015
- TABELA 6 Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Categoria Administrativa - Brasil - 2000/2015
- TABELA 7 Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação EaD por Categoria Administrativa - Brasil - 2000/2015.
- TABELA 8 Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presencias por Categoria Administrativa e Segundo Grau Acadêmico - Brasil 2010, 2011, 2014
- TABELA 9 Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação EaD por Categoria Administrativa e Segundo Grau Acadêmico - Brasil 2010, 2011, 2014
- TABELA 10 Número de Vagas Oferecidas, Matrículas e Concluintes de Educação Superior de Graduação a Distância por Categoria Administrativa – Brasil 2002-2012
- TABELA 11 Número de Instituições que Ofertaram Cursos de Formação de Professores, Presenciais e a Distância, Segundo a Categoria Administrativa das IES 2002-2012
- TABELA 12 Matrículas em Cursos de Formação de Professores a Distância, Conforme Categoria Administrativa, Brasil, 2002-2012
- TABELA 13 Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Área de Conhecimento – Brasil, 2001
- TABELA 14 Número de Matrículas em Cursos de Graduação EaD, por Área de Conhecimento – Brasil, 2001
- TABELA 15 Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Área de Conhecimento – Brasil, 2003
- TABELA 16 Número de Matrículas em Cursos de Graduação EaD, por Área de Conhecimento – Brasil, 2003
- TABELA 17 Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial, por Área de Conhecimento – Brasil, 2010

- TABELA 18 Número de Matrículas em Cursos de Graduação EaD, por Área de Conhecimento – Brasil, 2010
- TABELA 19 Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Área de Conhecimento – Brasil, 2011
- TABELA 20 Número de Matrículas em Cursos de Graduação EaD, por Área de Conhecimento – Brasil, 2011
- TABELA 21 Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais por Área de Conhecimento - Brasil 2014
- TABELA 22 Número de Matrículas em Cursos de Graduação EaD por Área de Conhecimento – Brasil, 2014
- TABELA 23 Comparativo do Crescimento do Número de Matrículas em Cursos Presenciais, Segundo as Regiões Geográficas, 2003 e 2012
- TABELA 24 Comparativo do Crescimento do Número de Matrículas em Cursos Presenciais, Segundo as Regiões Geográficas, 2001 e 2010
- TABELA 25 Evolução do Número de Matrículas, por Região Geográfica – Brasil, 1991 a 2002
- TABELA 26 Número de Matrículas para os Cursos de Graduação EaD por Região Geográfica – Brasil 2003 a 2012

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 Evolução do Número de Cursos de Graduação Presenciais, por Categoria Administrativa - Brasil - 2000/2015
- GRÁFICO 2 Evolução do Número de Cursos de Graduação EaD, por Categoria Administrativa - Brasil - 2000/2015
- GRÁFICO 3 Evolução do Número de Vagas Ofertadas em Cursos de Graduação Presenciais, por Categoria Administrativa - Brasil - 2000/2015
- GRÁFICO 4 Evolução do Número de Vagas Ofertadas em Cursos de Graduação EaD por Categoria Administrativa - Brasil - 2000/2015
- GRÁFICO 5 Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Categoria Administrativa - Brasil - 2000/2015
- GRÁFICO 6 Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação EaD por Categoria Administrativa - Brasil - 2000/2015.
- GRÁFICO 7 Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Área de Conhecimento – Brasil, 2001
- GRÁFICO 8 Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Área de Conhecimento – Brasil, 2003
- GRÁFICO 9 Número de Matrículas em Cursos de Graduação EaD, por Área de Conhecimento – Brasil, 2003
- GRÁFICO 10 Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial, por Área de Conhecimento – Brasil, 2010
- GRÁFICO 11 Número de Matrículas em Cursos de Graduação EaD, por Área de Conhecimento – Brasil, 2010
- GRÁFICO 12 Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Área De Conhecimento – Brasil, 2011
- GRÁFICO 13 Número de Matrículas em Cursos de Graduação EaD, por Área de Conhecimento – Brasil, 2011
- GRÁFICO 14 Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais por Área de Conhecimento - Brasil 2014
- GRÁFICO 15 Número de Matrículas em Cursos de Graduação EaD por Área do Conhecimento – Brasil, 2014
- GRÁFICO 16 Cursos Presenciais Segundo as Regiões Geográficas – Brasil, 2014
- GRÁFICO 17 Cursos Presenciais Segundo as Regiões Geográficas – Brasil, 2011
- GRÁFICO 18 Matrículas em Cursos EaD, Segundo as Regiões Geográficas – Brasil, 2014

RESUMO

Esse trabalho de dissertação tem como objetivo a análise crítica da política de educação superior brasileira, inscrita no panorama de contrarreforma do Estado, mundialização do capital e reestruturação da produção. Assim, por meio de uma perspectiva crítica ao senso comum acerca da ideia de desenvolvimento, utilizamos o conceito de capitalismo dependente e a crítica à teoria do capital humano para analisar nosso objeto, qual seja, o processo expansionista do nível superior de educação, no período pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que aparece no cotidiano, ideologicamente, como uma forma de democratização do acesso ao patamar superior de ensino no país, principalmente mediante a modalidade de EaD. Nossa hipótese é de que tal mecanismo expansionista consolida a histórica desigualdade estrutural que atravessa o ensino superior no país, posto que, concorre para a transformação do ensino superior em mercadoria, uma vez que a maior parte das matrículas em cursos de graduação na modalidade de EaD se concentra sobremaneira em instituições pertencentes ao setor privado e em cursos ligados à área do conhecimento apontada como Humanas, as menos valorizadas socialmente. Ademais, nesses cursos são formados profissionais para trabalhar no campo da reprodução social, ou seja, difundindo uma perspectiva conservadora da ordem em vigor. A metodologia utilizada envolveu a leitura de textos baseados no referencial crítico à ideologia desenvolvimentista, bem como do pensamento sobre a teoria do capital humano (TCH), que sustenta o pensamento dominante sobre as questões da educação. Estudamos ainda bibliografia referente à ideologia do capital social e pedagogia das competências. Outrossim, foi realizada a leitura de documentos oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC), as Sinopses Estatísticas da Educação Superior e os Resumos Técnicos da Educação Superior disponibilizados na página eletrônica da instituição. A partir da leitura de documentos, dados e informações relativos à oferta do ensino superior foram coletados, sistematizados e apresentados por meio de tabelas e gráficos com a finalidade de problematizar a direção do processo de alargamento do ensino superior: tal movimento vem conservando a desigualdade estrutural que perpassa nossa sociedade, pois se concentra em cursos da área de conhecimento de Humanas. Assim, para uma determinada parcela da classe trabalhadora, a modalidade de EaD é um instrumento para possibilitar sua entrada no nível superior de educação de modo subalterno, ao mesmo tempo em que alimenta o mercado educacional, amplia as estatísticas educacionais do país e mantém os salários dessa força de trabalho formada pelo EaD rebaixados.

Palavras-chave: capitalismo dependente, teoria do capital humano, política educacional de ensino superior, EaD.

ABSTRACT

This dissertation aims to the critical analysis of the Brazilian higher education policy, entered in the panorama of counterreformation the State, globalization of capital and restructuring of production. Thus, through a critical perspective to common sense about the idea of development, we use the concept of dependent capitalism and criticism of human capital theory to analyze our object, namely, the expansionist process of higher level of education, post guidelines and Bases for national education (LDBEN/1996), which appears in the daily, ideologically, as a form of democratization of access to higher education level in the country, mainly through distance learning mode. Our hypothesis is that such expansionist engine consolidates the historical structural inequality across the higher education in the country, since, competes for the transformation of higher education in goods, since most of the enrollment in undergraduate courses in Learning mode focuses particularly in institutions belonging to the private sector and in courses related to the field of knowledge as the human less valued socially. Furthermore, these courses are trained professionals to work in the field of social reproduction, that is, promoting a conservative perspective of the order in force. The methodology involved the reading of texts based on critical developmental ideology referential, as well as thinking about the theory of human capital (TCH), which supports the dominant thinking on the issues of education. We study for the bibliography still capital ideology and pedagogy of competences. In addition, the reading of official documents of the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministry of education (INEP/MEC), the higher education statistics Synopses and summaries of Technical higher education provided on the home page of the institution. From the reading of documents, data and information relating to the provision of higher education were collected, systemized and presented through tables and charts with the purpose to discuss the direction of the enlargement process in higher education: such a move comes saving the structural inequality that pervades our society, because it focuses on courses in the area of Human knowledge. Therefore for a certain portion of the working class, the EaD is an instrument to provide your input on the level of education of subordinate mode, while supplying the educational market, expands educational statistics in the country and maintains the wages of this work force formed by EaD relegated.

Keywords: dependent capitalism, human capital theory, higher education, educational policy, distance education.

Sumário

Sumário	11
APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E SUA RELAÇÃO COM O EaD: FUNDAMENTAÇÃO IDEOLÓGICA PARA SUA EXPANSÃO	30
1.1 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO POR THEODORE SCHULTZ: JUSTIFICANDO AS DESIGUALDADES INERENTES À ORDEM BURGUESA	31
1.2 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E TEORIA DO CAPITAL SOCIAL: AS NOVAS IDEOLOGIAS PARA ADAPTAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO NOVO SÉCULO.....	56
1.2.1 O CAPITAL SOCIAL, A NOÇÃO DE EMPREGABILIDADE E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: REFINAMENTO IDEOLÓGICO DO PENSAMENTO LIBERAL DIANTE DA CRISE ESTRUTURAL.....	66
CAPÍTULO 2 – OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS RECOMENDAÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR NA PERIFERIA CAPITALISTA: CONTRARREFORMA DO ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS E SUA INCIDÊNCIA NA FORMAÇÃO DO TRABALHO COMPLEXO	85
2.1 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS RECOMENDAÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR NA PERIFERIA CAPITALISTA	85
2.2 CONTRAREFORMA DO ESTADO E SUA INCIDÊNCIA NAS POLÍTICAS SOCIAIS: INSUMOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE OS RUMOS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	101
2.3 FORMAÇÃO PARA TRABALHO SIMPLES E TRABALHO COMPLEXO NO CAPITALISMO DEPENDENTE	110
CAPÍTULO 3 – A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O ENSINO A DISTÂNCIA (EaD) NO NOVO SÉCULO.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
ANEXO I	188

ANEXO II..... 190

BIBLIOGRAFIA 192

APRESENTAÇÃO

Nos primeiros contatos com a categoria dos assistentes sociais, nos fóruns de palestras e eventos, foi possível apreender que a questão da formação se expunha como tema proeminente, não apenas quanto aos cursos presenciais particulares, mas, sobretudo, no que tange à modalidade de Ensino a Distância (EaD), que desde meados dos anos 2000 apresenta uma expansão relevante.

De tal modo, busquei inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES), primeiro como estudante de graduação não bolsista e, posteriormente, como bolsista.¹ Daquela inserção surgiu a escolha do tema para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sobre o EaD como estratégia de reformulação do ensino superior no país.²

Como resultado do processo de pesquisa – desenvolvida na Iniciação Científica e no TCC -,³ surgiram questionamentos acerca da formação profissional na modalidade de EaD: é possível, nessa modalidade, que a formação seja orientada pelos princípios e valores⁴ que o conjunto da categoria construiu a partir dos anos 1970? É possível, ainda, em tais condições formativas, constituir um profissional que se posicione criticamente nos espaços sociocupacionais, considerando o contexto de profundo retrocesso nas políticas sociais?

Após a graduação, com a inserção no Mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional, as questões sobre a formação profissional adquiriram significado mais amplo, em virtude da perspectiva que os docentes, disciplinas e

¹ De agosto de 2010 a julho de 2012, como não bolsista; de agosto de 2012 a julho de 2013, como bolsista PIBIC/CNPQ, tendo como orientadora nos dois momentos a professora Larissa Dahmer Pereira.

² “O EAD como estratégia de reformulação da educação superior”, TCC orientado pela professora Larissa Dahmer Pereira e apresentado em dezembro de 2014, na Escola de Serviço Social de Niterói – ESS/UFF, à banca constituída pelas docentes Andréa Araújo do Vale e Scheila Nunes.

³ As atividades realizadas, durante o período da Iniciação Científica, envolveram leituras e debates relacionados à política educacional brasileira, coleta e sistematização de dados referentes a trabalhos que tratassem do tema do EaD e levantamento dos cursos de Serviço Social no país na base de dados do sistema E-MEC e nas Sinopses Estatísticas produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP/MEC). Participei, como resultado do trabalho de levantamento de dados, da produção do artigo “Análise comparativa entre expansão dos cursos de Serviço Social EAD e presenciais” (PEREIRA, FERREIRA e VIANA, 2014). Outros trabalhos, que contribuíram para a sistematização de dados e adensamento de leituras, foram produzidos ao longo do Mestrado. Cf. Viana (2016) e Pereira, Ferreira, Viana (2017).

⁴ Na reflexão de Ortiz (2010) sobre os rumos do Serviço Social no Brasil, é possível observar que, no contexto dos anos 1990, as entidades ligadas à profissão, a despeito do quadro de imensas dificuldades econômicas e sociais resultantes do processo de contrarreforma do Estado brasileiro, lograram o aprimoramento dos avanços da categoria nos campos da ética, fiscalização, do exercício e da formação profissional, concretizando a consolidação da tendência de ruptura com o Serviço Social tradicional. Sobre a imagem social da profissão e a constituição da autoimagem profissional, ver Ortiz (2010). Sobre o Serviço Social na atualidade ver: Iamamoto (2014); Netto (2004; 2012), Mota (2014).

colegas de turma ofereceram sobre o debate acerca do desenvolvimento capitalista, com enfoque crítico sobre a posição que um país como o Brasil ocupa nesse quadro; o processo de formação social do país; o contexto neoliberal e o debate que diz respeito à teoria do capital humano.⁵

Dessa maneira, esse trabalho de dissertação foi construído com o objetivo de analisar a expansão do nível superior de ensino,⁶ propiciada mediante a ação do Estado e do empresariado de utilizar, dentre outras, a modalidade do Ensino a Distância (EaD) como estratégia, sendo difundido o discurso de que, dessa forma, estaria sendo processada uma democratização do acesso ao ensino superior brasileiro.

Partimos de uma perspectiva crítica ao senso comum, e questionamos esse movimento de ampliação com base no debate crítico sobre o desenvolvimento capitalista, no qual o Brasil é apreendido como um país capitalista dependente; bem como, a partir da crítica à teoria do capital humano, como base de argumentação ideológica para justificar tal processo expansionista.

A questão norteadora que guia a elaboração da presente dissertação diz respeito ao efeito desse suposto movimento de democratização do acesso ao nível superior: de fato, pode contribuir para a redução da desigualdade estrutural que marca a história do ensino superior brasileiro?

Nosso objetivo geral é analisar criticamente a política de ensino superior brasileiro no contexto do neoliberalismo - onde o Estado em processo de contrarreforma redireciona parcelas maiores do fundo público para o processo de valorização do

⁵ Durante o curso de mestrado foi possível a participação em disciplinas, cujos conteúdos contribuíram para o alargamento da perspectiva de análise sobre as questões relativas ao desenvolvimento capitalista na particularidade brasileira (disciplina Capitalismo, Trabalho e Desenvolvimento, com as professoras Kátia Lima e Eblin Farage -1º semestre de 2016), ao EaD (orientações da professora Larissa Dahmer, durante o curso), ao ensino superior (disciplinas de Economia Política da Educação com a professora Zuleide Silveira, e disciplina Educação e Luta de Classes com o professor José Rodrigues 2º semestre de 2016), e a formação profissional em Serviço Social (na atividade de estágio em docência com a professora Larissa Dahmer Pereira, na disciplina Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social III disponibilizada para o curso de graduação em Serviço Social, no 2º semestre de 2015).

⁶ Nos referiremos, nesse trabalho ao patamar superior da educação como ensino superior, visto que ao termo educação se aplica uma visão mais ampliada dos processos de formação humana, conforme a citação a seguir: “A educação é processo inerente à vida dos seres humanos, intrínseco à condição da espécie, uma vez que a reprodução dos seus integrantes não envolve apenas uma memória genética, mas, com igual intensidade, pressupõe uma memória cultural, em decorrência do que cada novo membro do grupo precisa recuperá-la, inserindo-se no fluxo de sua cultura. Ao longo da constituição histórico-antropológica da espécie, esse processo de inserção foi se dando, inicialmente, de forma quase que instintiva, prevalecendo o processo de imitação dos indivíduos adultos pelos indivíduos jovens, nos mais diferentes contextos pessoais e grupais que tecem a malha da existência humana” (SEVERINO, 2006: p. 289).

capital, enquanto o financiamento das políticas sociais públicas, dentre elas, a de ensino superior, é reduzido sob a justificativa de crise do Estado.

O objetivo específico é realizar uma análise crítica da expansão do nível superior de ensino em curso no Brasil, mediante a utilização da modalidade de EaD como uma estratégia de ampliação das estatísticas educacionais e, ao mesmo tempo, de lucratividade para os conglomerados educacionais: tal mecanismo realiza a democratização do acesso ao nível superior ou conserva a desigualdade estrutural que marca a sociedade brasileira, se dirigindo para segmentos específicos da classe trabalhadora?

Os procedimentos metodológicos para realização da pesquisa envolveram o levantamento e a leitura bibliográfica sobre a teoria do capital humano, a do capital social e a pedagogia das competências, bem como, artigos, livros e documentos que consideramos relevante para análise do tema proposto. Outra etapa da pesquisa envolveu a leitura de documentos produzidos pelo INEP: os Resumos Técnicos da Educação Superior (publicações do ano 2000 até o ano 2014); Sinopses Estatísticas da Educação Superior (publicações do ano 2000 até o ano 2014). Por meio da leitura desses documentos foi possível construir uma análise acerca do movimento de expansão do ensino superior brasileiro no século XX e XXI. Tal recorte temporal se deve ao fato de que os dados sobre o EaD só começaram a aparecer nos documentos do INEP/MEC a partir do ano 2000. As leituras e a pesquisa de dados acima referidos tiveram como finalidade a análise crítica do processo de do ensino superior brasileiro no final do século XX e início do século XXI. Construimos a hipótese, com base nos estudos até aqui realizados,⁷ de que a modalidade do EaD concorre para a conservação da desigualdade estrutural da formação social brasileira⁸ posto que vem sendo utilizada, preferencialmente, como meio para valorização do capital financeiro, uma vez que os grandes conglomerados educacionais, que reúnem a fração majoritária das matrículas do EaD, são dirigidos por essa fração do capital, e seu foco de oferta de vagas se concentra em cursos da área de humanidades, notadamente, os cursos de formação de professores, e demais profissionais da área social, isto é, profissionais que podem contribuir para difusão e consolidação do consenso em torno do projeto social da classe burguesa;

⁷ A aproximação com a questão do EaD remonta à participação da discente em grupo de estudos sobre a educação superior brasileira GEPES (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior), ainda na graduação, primeiro como estudante voluntária e depois como bolsista de iniciação científica do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

outrossim, por meio do pagamento de mensalidades (mediante o majoritário financiamento público) esse tipo de formação pautada na lógica mercantil concorre para a difusão da sociabilidade do capital, assim como pressiona o preço da força de trabalho para baixo, com a criação de um gigantesco exército industrial de reserva.⁹

Nesse sentido, consideramos que tal análise pode vir a contribuir para o debate crítico sobre a política educacional brasileira na entrada do século XXI, outrossim, consideramos que tal proposta constitui um aprofundamento nos estudos sobre a formação profissional em Serviço Social, seriamente atingida pela formação por meio do EaD, a partir da primeira década do novo milênio.¹⁰

Iniciamos, no primeiro capítulo da dissertação, o estudo das ideologias educacionais com a crítica à teoria do capital humano - elaborada por Frigotto (2001) - que, durante a fase desenvolvimentista, veiculou a ideia de que com a ampliação do capital humano (aumento da escolaridade) seria possível produzir mais desenvolvimento econômico, tanto a nível individual como em relação aos países e regiões.

No quadro da crise do capital, que vem reverberando desde o início dos anos 1970, novas ideologias educacionais surgem para dar conta de conservar a sociedade capitalista, mediante o convencimento dos indivíduos acerca do fato de que não há mais lugar para todos no mundo da produção. Desse modo, o objetivo das ideologias educacionais nesse contexto é fazer com que considerável parcela da classe trabalhadora se contente com a inserção possível, seja pela via do trabalho formal em condições precárias; seja por meio da informalidade, com as ideologias do empreendedorismo, ou voluntariado, envoltas na noção de competências, que apela para aspectos psicológicos e subjetivos, concorrendo para a responsabilização do indivíduo que supostamente não alcança a inserção possível no mercado de trabalho na era da produção flexível (KUENZER, 2005; MOTA 2008; RAMOS, 2006).

⁹ De acordo com Marx (1996), o exército industrial de reserva é uma implicação irremediável da sociedade capitalista. Surge a partir do processo de valorização do capital. O exército industrial de reserva reúne um contingente de força de trabalho que não encontra lugar na produção, e serve de lembrete aos trabalhadores empregados, adquirindo a funcionalidade de um instrumento de coerção para que aceitem as condições impostas pela classe capitalista. Ademais, o exército industrial de reserva também tem utilidade, nos momentos de acelerado desenvolvimento capitalista, em que a reprodução biológica da classe trabalhadora não dá conta de atender à demanda do processo de valorização do capital por força de trabalho. É importante registrar que os trabalhadores complexos formados para atuar na área social não terão sua inserção diretamente ligada à produção capitalista, mas sim no campo da reprodução social.

¹⁰ Pereira vem produzindo diversos estudos sobre a incidência do EaD na formação em Serviço Social. Ver: PEREIRA (2010). PEREIRA (2012a), PEREIRA (2012b).

Tais ideologias encontram sentido no mundo concreto, pois, de fato, sob a lógica do capital, não há mais lugar para toda a força de trabalho disponível no mercado de trabalho. Todavia, elas operam uma inversão, atribuindo aos indivíduos a responsabilidade por sua não inserção no mercado de trabalho, apelando para justificativas no campo da educação, quando na realidade desvelamos a necessidade do capital em busca permanente de valorização, de modo incessante e em escala ampliada, determinando assim, o aumento do investimento em sua fração constante (máquinas e equipamentos), em detrimento da ampliação do investimento em sua parcela variável (força de trabalho), o que conduz à ampliação do número de braços que passam a integrar o exército industrial de reserva.

Por isso, a partir da experiência cotidiana (a falta de lugares no mercado de trabalho), os indivíduos tomam a escolarização insuficiente, ou até mesmo a falta dela, como a raiz de seu problema, que em conteúdo é determinado pela forma de organização da sociedade fundada sobre a apropriação privada da riqueza socialmente produzida.

Assim, a raiz do problema é velada, e a consequência (a baixa escolarização, ou a não escolarização) é vista como a origem dos males que afetam a classe trabalhadora. Por isso, as ideologias são fundamentais para a manutenção da sociedade capitalista.

No que diz respeito à área da educação, as ideologias servem como veículo para potencializar a transmutação da educação em mercadoria; servem ainda para oferecer uma justificativa para a não inserção dos indivíduos no mercado de trabalho; concorrem também para a (con)formação de sujeitos segundo a visão social de mundo burguesa para atuarem na sociedade consoante a tal perspectiva.

Não se pode perder de vista que, no atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista, ainda que o elemento de coerção não possa desaparecer, o aspecto do convencimento, da obtenção do consenso, comparece com peso significativo.

Por isso, na busca pela consolidação da hegemonia burguesa, as ideologias do campo educacional são fundamentais, na medida em que contribuem para formar uma cultura consoante à perspectiva da classe burguesa.

O primeiro capítulo desse trabalho está construído de modo a apresentar criticamente a teoria do capital humano, a fim de expor como esse arcabouço teórico

serve de base ideológica para a expansão do ensino superior mercantilizado e, em nosso foco de análise, do EaD. Assim, na primeira seção, expomos a teoria do capital humano a partir do pensamento de Theodore Schultz e a cotejamos com a crítica elaborada por Frigotto (2001), agregada à análise crítica do desenvolvimento capitalista, em geral, e, do desenvolvimento capitalista na periferia, tomado por nós como desenvolvimento capitalista dependente. A seção seguinte apresenta as novas facetas ideológicas do campo educacional no contexto de crise capitalista pós-1970, como a teoria do capital social e a pedagogia das competências, que emergem para justificar a não integração dos indivíduos diante do aumento alarmante do desemprego estrutural.

O segundo capítulo contempla o processo de contrarreforma do Estado sob as orientações dos organismos internacionais para a periferia capitalista. Logo, na primeira seção, veremos como esse movimento é justificado. Na segunda, concentramos o foco de análise sobre como tal processo reverbera sobre as políticas sociais públicas e, por conseguinte, na política educacional, redundando em sua mercantilização. Na terceira seção, apresentamos a questão da formação para o trabalho simples e complexo no capitalismo dependente.

No último capítulo, apresentamos um perfil do processo expansionista do ensino superior brasileiro, direcionando a análise para a oferta da modalidade EaD, com ênfase nos cursos de graduação em Serviço Social. Tal atividade foi realizada com base em pesquisa nos documentos estatísticos do INEP/MEC, de modo a identificar se o atual processo de ampliação, que vem sendo fomentado pelos organismos como democratização do acesso ao nível superior de ensino, de fato está ocorrendo.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de realizar uma aproximação ao tema que atravessa o nosso trabalho, qual seja, as ideologias, faremos uma breve apresentação sobre a questão tomando como base o pensamento de Marx e Engels, notadamente, na obra “A ideologia alemã” (MARX e ENGELS, 2009).

De acordo com estudiosos do campo crítico das Ciências Sociais, como Jacob Gorender (1998) e José Paulo Netto (2014), a elaboração teórica contida no texto “A ideologia alemã” representa o ponto de inflexão na trajetória intelectual de Marx e Engels, que realizaram, por meio desse escrito, uma espécie de acerto de contas com a corrente de pensamento idealista¹¹, e, ao mesmo tempo, lançaram as bases para uma nova forma de conhecimento da realidade social.

O texto foi redigido no período compreendido entre 1845 e 1846. No transcurso do século XVIII para o século XIX, a sociedade burguesa vivenciou seu florescimento, desse modo, modificações nos campos da economia, política, sociedade, cultura estavam a pleno vapor.

Naquele quadro, consolidava-se uma sociedade fundada na exploração do homem pelo homem, na qual as relações sociais (as relações entre os homens) apareciam (aparecem ainda) como relações entre coisas; onde uma classe de indivíduos (os trabalhadores) é dita “livre”, não mais subjugada pela servidão, como no período feudal; no entanto, “livre” da posse dos meios de produção (por isso, não possuidora). Dessa forma, sua única posse reside em sua capacidade de trabalho (força de trabalho), portanto, sua venda é a única alternativa para obter a satisfação de suas necessidades materiais (MARX e ENGELS, 1998).

Para superar radicalmente essa sociedade, fez-se necessário, então, uma nova forma de conhecê-la, uma vez que as formas de conhecer até então elaboradas não davam conta de tal tarefa, pelo contrário, atuavam no sentido de conservação da mesma. A construção dessa nova forma de apreender a realidade precisava, portanto, romper com o idealismo até então, dominante (MARX e ENGELS, 1998).

¹¹ Corrente na qual a atividade intelectual é produtora da realidade social.

Os traços mais importantes dessa nova forma de conhecimento da realidade social estão organizados no texto “A ideologia alemã”, ou seja, os pilares da concepção materialista da história. Uma forma mais elaborada, redigida para apresentação, está contida no prefácio da obra “Contribuição à Crítica da Economia Política” (MARX e ENGELS, 1991).

O eixo central de “A ideologia alemã” diz respeito à articulação entre a produção das ideias e as condições materiais de produção, o terreno no qual tais ideias foram produzidas:

A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui ainda como direta exsudação [*direkter Ausfluß*] do seu comportamento material. O mesmo se aplica à produção espiritual como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores das suas representações, ideias etc., mas os homens reais, os homens que realizam [*die wirklichen, wirkenden Menschen*], tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelas relações [*Verkehrs*] que a estas correspondem até as suas formações mais avançadas. A consciência [*das Bewusstsein*] nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente [*das bewusst Sein*], e o ser dos homens é o seu processo real de vida. Se em toda a ideologia os homens e as suas relações parecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, é porque esse fenômeno deriva do seu processo histórico de vida da mesma maneira que a inversão dos objetos na retina deriva do seu processo diretamente físico de vida (MARX e ENGELS, 2009: p. 31).

Para a corrente idealista, a realidade social é determinada pelas ideias. Marx e Engels subverteram essa lógica, mostrando que as relações estabelecidas pelos homens em seu intercâmbio com a natureza e uns com os outros constituem um fator determinante para as ideias que são produzidas (MARX e ENGELS, 2009).

Em completa oposição à filosofia alemã, a qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se apresenta, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, com base no seu processo real de vida, apresenta-se também desenvolvimento dos reflexos [*Reflexe*] e ecos ideológicos desse processo de vida. Também as fantasmagorias [*Nebelbildungen*] no cérebro dos homens são sublimações necessárias do seu processo de vida material empiricamente constatável e ligado a premissas materiais (MARX e ENGELS, 2009: p. 32).

Assim, para compreensão de uma determinada realidade social, o percurso a ser realizado passa pela apreensão do nexo entre a realidade e as ideias produzidas. O ponto de partida precisa ser o real, o concreto, pois é no real que os homens estabelecem

relações para efetivar o atendimento de suas necessidades básicas como alimentação, habitação, vestimenta, cultura etc., no real é que os homens fazem a história (MARX e ENGELS, 2009).

Nesse sentido, o estudo de Marx e Engels apresenta o trabalho (o intercâmbio do homem com a natureza, transformando-a e transformando a si mesmo, para atendimento de seus carecimentos) como elemento central em sua concepção. Por meio do trabalho são produzidos os bens materiais necessários à existência humana, dá-se a produção do homem (sua humanização, pois os animais não trabalham, não modificam o meio natural para sobreviver, as modificações se dão no seu próprio corpo, ao contrário do homem, que modifica a natureza para continuar vivo), são estabelecidas as relações sociais (as relações entre os homens):

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência (*Lebensmittel*), passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX e ENGELS, 2009: p. 24).

Logo, de acordo com as relações que os homens estabelecem entre si para transformação da natureza com a finalidade de manter sua vida, determinadas ideias, estreitamente ligadas a esse conjunto de relações, vão sendo produzidas. Desse modo, a concepção de história trazida pelos autores remete a uma história articulada à história da indústria e das trocas, uma história das relações de produção, que revela o desenvolvimento das forças produtivas. Segundo os autores a história é a história dos homens, que para dar conta dela precisam de condições para viver (alimentação, habitação, vestimenta, etc.), portanto, o primeiro ato histórico é a produção da vida material.

A primeira premissa de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, portanto, a organização corpórea (*körperliche*) desses indivíduos e a relação por isso existente (*gegebenes*) com o resto da natureza. Não podemos entrar aqui, naturalmente, nem na constituição física dos próprios homens, nem nas condições naturais que os homens encontraram [...]. Toda a historiografia tem de partir dessas bases naturais e da sua modificação ao longo da história pela ação dos homens (MARX e ENGELS, 2009: p. 24).

O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que esse é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, tal como há

milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos (MARX e ENGELS, 2009: p. 41).

Outro ponto relevante no que tange à história, é que no processo histórico, isto é, na produção da vida material para atendimento das necessidades humanas, novas necessidades são produzidas. Adiciona-se, ainda, o fato de que, no processo de produção da vida material, ocorre a procriação, a reprodução biológica dos homens (MARX e ENGELS, 2009).

Segundo o raciocínio dos autores, a cada nova fase da divisão do trabalho são construídas determinadas relações dos indivíduos entre si, no que toca à produção material, aos instrumentos do trabalho, aos produtos do trabalho. São elencadas, assim, as formas de propriedade tribal, a comunal ou estatal, a feudal ou estamental. A cada uma dessas formas de propriedade os autores apresentam diferentes formas de divisão do trabalho e estrutura social. Desse modo, concluem que existe um nexo entre a estrutura social e política e a produção, isto quer dizer, em outras palavras, que, de acordo com a forma de organização da vida material, distintas formas de estruturação da sociedade, da política, da consciência são produzidas.

[...] se desenvolve a divisão do trabalho, que originalmente nada era senão a divisão do trabalho no ato sexual, e depois a divisão espontânea ou “natural” do trabalho em virtude da disposição natural (p. ex., a força física), de necessidades, acasos etc. etc. A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão do trabalho material e espiritual [*geistigen*]. A partir desse momento, a consciência *pode* realmente dar-se à fantasia de ser algo diferente da consciência da práxis existente, de representar *realmente* alguma coisa sem representar nada de real – a partir deste momento, a consciência é capaz de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria “pura”, da teologia, da filosofia, da moral etc., “puras” (MARX e ENGELS, 2009: p. 45).

A consciência é exposta como algo que tem sua gênese na necessidade que os homens possuem de constituir intercâmbio com os outros. Assim, tal fenômeno se liga ao aspecto da produção da vida material, ao modo como os homens cooperam entre si para satisfação dos carecimentos materiais, caracterizando por isso um dado social. A partir do fenômeno da consciência que os homens adquirem acerca da necessidade de constituir relações com os outros, surge o fenômeno da consciência da vida em sociedade:

A consciência é, pois, logo desde o começo um produto social, e continuará a sê-lo enquanto existirem homens. A consciência, naturalmente, começa por ser apenas

consciência acerca do ambiente sensível *mais imediato* e consciência da conexão ilimitada com outras pessoas e coisas fora do indivíduo que se vai tornando consciente de si; é, ao mesmo tempo, consciência da natureza, a qual em princípio se opõe aos homens como um poder completamente alienado [*fremde*], todo-poderoso e inatacável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e pelo qual se deixam amedrontar como os animais; é, portanto, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural) (MARX e ENGELS, 2009: p. 44).

A sociedade capitalista é uma sociedade dividida em classes sociais, onde uma das classes detém os meios de produção privadamente (burguesia), enquanto a outra nada possui além de sua força de trabalho (trabalhadores), constituindo, portanto, a classe dos produtores diretos da riqueza social. Tal divisão remonta à divisão do trabalho, que é apresentada pelos autores por meio do processo no qual, com o aumento populacional, elevaram-se as necessidades a serem satisfeitas, bem como aumentou a produtividade.

Com a divisão do trabalho, na qual estão todas essas contradições, e a qual por sua vez se assentam na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em famílias individuais e opostas umas às outras, está ao mesmo tempo dada também a repartição, e precisamente a repartição *desigual*, tanto quantitativa quanto qualitativa, do trabalho e dos seus produtos e, portanto, a propriedade [...] De resto, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa enuncia-se em relação à atividade o mesmo que na outra se enuncia relativamente ao produto da atividade (MARX e ENGELS, 2009: p. 47).

Na divisão da sociedade capitalista em classes sociais contraditórias e antagônicas está a raiz da ideologia, pois como a sociedade em que vivemos é uma sociedade dividida em classes, uma delas é formada pelos indivíduos que são encarregados da produção material, enquanto a outra é composta pelos indivíduos que são os detentores dos meios de produção, e, por isso, se apropriam privadamente de toda a produção material, dando origem à luta de classes (CHAUÍ, 2008).¹²

Assim, a classe dos trabalhadores atua na produção de tudo o que existe, todas as mercadorias, que são entregues à classe burguesa, que por sua vez as coloca à venda no

¹² Marx e Engels elaboraram um programa, o programa do partido comunista, no qual expuseram o seu modo de enxergar a sociedade em que viviam no século XIX, analisando uma realidade concreta com a finalidade de intervenção e transformação. De acordo a obra “Manifesto Comunista”, a história das sociedades é em si a história da luta de classes. Os autores salientam que a contradição e a luta entre as diferentes classes que constituem as sociedades são os aspectos que movem a história. Nesse sentido, os pensadores refletem que a história das sociedades é uma história atravessada pela luta entre opressores e oprimidos. O final desse embate contempla somente duas alternativas “[...] ou, por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito”. (MARX e ENGELS, 2010: p.40).

mercado. Dessa forma, quando as mercadorias são realizadas, dizendo em outros termos, vendidas, é a classe burguesa que se apossa de uma fração do valor da mercadoria - o valor excedente - oriundo da produção, não a classe trabalhadora, que na maior parte das vezes, com o salário que recebido por sua atividade na produção, não tem condições de adquirir tais mercadorias, uma vez que as mesmas se colocam diante dos seus integrantes como se sua existência nada tivesse a ver com sua atividade na produção, como se tivessem surgido sem sua intervenção, sem seu trabalho, que é a única fonte geradora de valor (CHAUÍ, 2008).

Essa fixação da atividade social, essa consolidação do nosso próprio produto como força objetiva [*sachlighen Gewalt*] acima de nós que escapa ao nosso controle, contraria as nossas expectativas e aniquila os nossos cálculos, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico até os nossos dias. O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que surge pela cooperação [*Zusammernwirken*] dos diferentes indivíduos requerida [*bedingte*] na divisão do trabalho, aparece a esses indivíduos – porque a própria cooperação não é voluntária, mas natural – não como seu próprio poder unido, mas como uma força alienada [*fremde*] que existe fora deles, a qual não sabem donde vem e a que se destina, que eles, portanto, não podem dominar e que, ao contrário, percorre uma série peculiar de fases e etapas de desenvolvimento independente da vontade e do esforço dos homens, e que até mesmo dirige essa vontade e esse esforço (MARX e ENGELS, 2009: p. 49).

Os trabalhadores não conseguem se enxergar como uma classe responsável pela produção de tudo o que existe na sociedade em que vivemos. Sua percepção é de que são indivíduos atomizados. Esse fenômeno é denominado alienação, significa que a classe trabalhadora acredita que as mercadorias possuem existência independente da atividade que as cria, como se as mercadorias guardassem valor em si mesmas, e esse valor aparecesse no preço que lhes é atribuído.

[...] no plano da experiência vivida e imediata, as condições reais de existência social dos homens não lhes apareçam como produzidas por eles, mas ao contrário, eles se percebem produzidos por tais condições e atribuam a origem da vida social a forças ignoradas, alheias às suas, superiores e independentes (deus, Natureza, Razão, Estado, destino etc.), de sorte que as ideias quotidianas dos homens representem a realidade de modo invertido e sejam conservadas nessa inversão, vindo a constituir os pilares para a construção da ideologia (CHAUÍ, 2001: pp. 82-83).

As ideologias¹³ surgem como mecanismos para velar a cisão que existe em nossa sociedade, dividida em classes, interditar a visão acerca da existência da luta de classes.

¹³ Konder (2002) apresenta a ideologia com base nas reflexões que Gramsci elaborou a partir da leitura do tema em Marx e Engels. Assim, o pensador sardo mostra que o termo ideologia, a princípio, emergiu como um movimento de supervalorização da força sensorial, no bojo da produção de filósofos franceses inseridos na perspectiva “materialista vulgar”, posto que, seu objetivo era alcançar os elementos originais

Elas emergem como um instrumento para fazer com que os homens acreditem que suas vidas são da forma como são, em virtude de fenômenos que existem por si mesmos, e não como uma implicação das ações dos homens organizados em classes sociais contraditórias e antagônicas (CHAUÍ, 2008).

As ideologias permitem conservar a exploração econômica e a dominação política que marcam nossa sociedade. Por meio delas, os indivíduos que pertencem à classe trabalhadora continuam a acreditar que sua situação de exploração e dominação é de ordem natural, e não determinada pela divisão da sociedade em classes sociais (CHAUÍ, 2008).

No processo de desenvolvimento da sociedade de classes, ocorreu a separação entre trabalho material e espiritual colocando-se a possibilidade de a consciência destacar-se do mundo real, apartar-se do terreno da produção da vida material, dirigir-se à elaboração de ideias que não possuem correspondência no real, isto porque um trabalhador intelectual (o produtor das ideias) não está incluído no plano da produção para satisfação dos carecimentos materiais humanos. Destarte, por meio das ideologias, as ideias de uma classe específica, nesse caso, da classe dominante, são difundidas por toda a sociedade e apreendidas como se fossem ideias universais (CHAUÍ, 2008; MARX e ENGELS, 2009).

Logo, em aparência, as ideias produzidas por esses indivíduos estão separadas do mundo real; mas, em essência, o que ocorre é que tais indivíduos estão fora do campo da produção material, essa é a separação que suas ideias expressam (MARX e ENGELS, 2009). Ademais, é necessário ressaltar que a classe burguesa é a classe que possui também o domínio das ideias, posto que:

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal [*ideell*] das relações materiais

das ideias – as sensações - mediante sua decomposição. Marx e Engels submeteram tal perspectiva à crítica, de modo que sua elaboração teve como horizonte a busca de superação dessa visão. Não obstante, a expressão foi por eles utilizada, em acepção negativa. Destarte, no pensamento desses dois autores, a ideologia constitui a dimensão superestrutural; logo, precisa ser objeto de análise crítica – pois os elementos da superestrutura são resultantes de uma mescla de conhecimentos e fatores danosos ao conhecimento. Em suma, de acordo com a interpretação feita por Gramsci sobre o tema em Marx e Engels, a ideologia um constitui um fator de equívocos na esfera da superestrutura.

dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio (MARX e ENGELS, 2009: p. 67).

Em realidade, tais ideias são determinadas pela produção material, a partir da divisão do trabalho em trabalho material e espiritual, assim, é o real produzindo as ideias e não o oposto:

Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. No primeiro modo de consideração, parte-se da consciência como indivíduo. No segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos vivos reais e considera-se a consciência apenas como a *sua* consciência (MARX e ENGELS, 2009: p. 32).

A divisão do trabalho é ainda determinante no que tange à produção da sociedade civil. Os autores apresentam a sociedade civil como o “cenário de toda a história”, o lugar no qual se desenvolve o intercâmbio material entre os indivíduos condicionado pelas forças de produção existentes em cada uma das etapas históricas. De tal modo, a sociedade civil compreende a esfera comercial e a industrial, nas diferentes fases do desenvolvimento histórico. Na sociedade civil ocorre o processo de produção e reprodução das condições materiais de existência (lembrar que na produção são constituídas as classes sociais, e que a relação entre elas é contraditória, pois uma classe é de proprietários e, a outra, de não proprietários) (MARX e ENGELS, 2009).

De acordo com Coutinho (2012), a sociedade civil é o aspecto de novidade no pensamento político gramsciano, promovendo uma ampliação do pensamento de Marx sobre o Estado. Destarte, para Gramsci, Estado ampliado é formado por dois campos diferentes, a sociedade política e a sociedade civil.

Para apreender o conceito de sociedade civil, em Gramsci, é necessário fazer uma distinção entre o Estado que ele vivenciou e o Estado que os clássicos buscaram compreender. O Estado, analisado pelos clássicos (Marx, Engels, Lenin), apresentava o aspecto da coerção mais acentuado, que o analisado por Gramsci. No período de vida dos autores clássicos, ainda não existia um grande número de trabalhadores inseridos no processo político. No panorama analisado por Gramsci, o Estado já havia se tornado mais complexo, porque a socialização da política era mais intensa. Assim, emerge um novo aspecto, que não havia sido observado pelos pesquisadores clássicos, a esfera da obtenção do consenso, de tal modo, surge a teoria ampliada do Estado. Logo, em

virtude da socialização da política, se estabeleceu uma nova esfera, a sociedade civil. Essa nova dimensão da superestrutura é constituída pelas organizações responsáveis pela elaboração/difusão das ideologias (visões sociais de mundo) em disputa pela hegemonia, ou seja, essa esfera é o lugar onde os sujeitos, organizados nos aparelhos privados de hegemonia (estruturas que portam materialmente as ideologias), buscam a obtenção da adesão para suas posições, por meio da direção política e do consenso, levando outros estratos sociais a aderirem ao seu projeto de sociedade como se a eles pertencesse (COUTINHO, 2012).

Segundo o autor (COUTINHO, 2012), a sociedade civil concorre para a promoção e a conservação de uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe fundamental, assim como a sociedade política (o aspecto repressivo do Estado analisado pelos clássicos). No entanto, o modo de realizar esse movimento para conservação se realiza de modo distinto daquele realizado pela sociedade política. Enquanto a sociedade política é o campo da dominação mediante a coerção (através dos aparelhos repressivos do Estado, isto é, aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar.); a sociedade civil é o âmbito do exercício da hegemonia, dizendo de outra forma, o terreno para realizar a busca de aliados através da direção política e do consenso, mediante os aparelhos privados de hegemonia.

Logo, por meio da reflexão dos Marx e Engels, é possível compreender como a construção de ideologias é essencial à manutenção da sociedade capitalista. Sem as ideologias, a exploração econômica e o domínio político da classe burguesa, ou seja, a sua hegemonia,¹⁴ estariam ameaçados, visto que à classe trabalhadora estaria aberta a compreensão mais apurada acerca de sua situação, como uma construção social, resultante da forma de organização da sociedade capitalista, e não como um processo natural, visto como algo que sempre existiu e sempre existirá. As ideologias permitem que a classe burguesa elabore ideias desconectadas do mundo da produção e as difunda como se pertencessem à sociedade como um todo.

¹⁴ A hegemonia, no pensamento de Gramsci, está relacionada à busca da direção política, da obtenção do consenso, no seio da sociedade civil, configurando uma estratégia na Guerra de Posição, que seria o processo mais indicado, em sociedades complexas (do tipo ocidental), que já experimentaram o fenômeno de socialização da política, para alcançar o poder do Estado (no caso da classe trabalhadora) na sociedade capitalista, ou conservá-lo, no caso da classe burguesa. Dessa forma, o conceito indica que se uma classe quer obter a hegemonia, o caminho a ser seguido deve ser através da assunção das demandas dos demais segmentos sociais, estabelecendo com eles uma aliança (COUTINHO, 2012).

Tal mecanismo estabelece obstáculos para a classe trabalhadora no que diz respeito ao entendimento de suas condições de vida; por conseguinte coloca empecilhos em sua luta contra a classe burguesa, na medida em que os determinantes de sua situação ficam velados por uma rede de ideias, que têm como ponto de partida a experiência cotidiana, imediata, direta, portanto, aquelas causas aparecem como se fizessem sentido. Todavia, em conteúdo, essa malha de ideias inverte a lógica que explica os processos e eventos sociais, transmutando os resultados em causas.

Assim, é crucial não perder de vista que as ideologias possuem um alicerce na realidade concreta, elas emergem do terreno da produção material da vida para constituir estruturas de pensamento que concorrem para a manutenção daquela estrutura de produção. As ideologias, portanto, emergem da esfera da estrutura e pertencem ao campo da superestrutura, como demonstrado por Marx, no prefácio contido na “Contribuição à Crítica da Economia Política”:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção - que podem ser verificadas fielmente com ajuda das ciências físicas e naturais - e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim (MARX, 2008: p. 47)

Ainda que não componham a esfera da produção, que é a determinante na sociedade capitalista, as ideologias fazem parte da superestrutura, o terreno que influencia a estrutura, num processo de auto implicação (MARX, 2008).

Tal discussão é fundamental para o campo da Educação, do Serviço Social e da área social em geral, pois as ideologias se prestam a essa função de obscurecer as reais determinações da situação da classe trabalhadora na sociedade capitalista, em diferentes estágios do seu desenvolvimento, como veremos no decorrer desse trabalho.

CAPÍTULO 1 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E SUA RELAÇÃO COM O EaD: FUNDAMENTAÇÃO IDEOLÓGICA PARA SUA EXPANSÃO

O presente capítulo aborda criticamente a teoria do capital humano, que foi criada nos anos 1950/1960, difundindo a ideia de auto investimento em educação, como solução para a questão do desenvolvimento econômico, de indivíduos e sociedades, e está na base do discurso de que o EaD seria uma estratégia para a democratização do ensino superior brasileiro no novo milênio.

Sua análise crítica é importante, na medida em que a expansão atual do ensino superior brasileiro, por meio do EaD, vem sendo largamente interpretada e difundida como uma forma de democratização do acesso de largos segmentos da classe trabalhadora a esse nível de ensino. Todavia, levantamos a hipótese de que, em essência, esse processo de ampliação do acesso ao nível superior pela modalidade do EaD não democratiza o ensino superior, mas conserva a desigualdade estrutural que atravessa nossa sociedade, o que trabalharemos ao longo da dissertação.

Para o discurso veiculado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e grande mídia junto ao senso comum,¹⁵ o EaD e o ensino presencial teriam poucas distinções, uma vez que o conteúdo das trajetórias e os diplomas seriam os mesmos com a garantia do Ministério da Educação (MEC). Ademais, o EaD é apresentado com uma vantagem comparativa: o aluno do EaD já possui, ou vai desenvolver até o final do curso, as seguintes competências que o farão ser mais interessante para o mercado de trabalho: disciplina, organização, capacidade de gestão do tempo, capacidade de atingir metas, autonomia e comprometimento. A única diferença entre a trajetória presencial e o EaD seria a de que a faculdade vai até o aluno, no EaD, ao passo que, nos cursos de graduação presenciais, o aluno deve ir à faculdade.

Embora Schultz não tenha tratado diretamente do EaD, sua análise sobre o papel da educação para o desenvolvimento econômico, sendo o capital humano base para tal, é fundamental para a compreensão do significado do EaD na contemporaneidade, posto

¹⁵ Conforme o pensamento de Gramsci, todos os homens são capazes de reproduzir uma visão de mundo, sendo, portanto, filósofos. Todavia, tal perspectiva pode estar carregada do senso comum, que consiste em uma “concepção desagregada, incoerente, inconsequente, conforme a posição social e cultura das multidões das quais ela é a filosofia” Gramsci (1998 *apud* Pereira, 2007, p. 27).

que tal modalidade de ensino é apresentada como uma forma eficiente para solucionar a questão do acesso de parte da classe trabalhadora brasileira ao ensino superior.¹⁶

O EaD nos aparece cercado de palavras e expressões que remetem à liberdade de escolha, flexibilidade, desenvolvimento de capacidades, mudança de vida, recompensa pelo esforço individual, empregabilidade, direcionadas a indivíduos que não tiveram acesso ao ensino superior, num contexto de recrudescimento de crise capitalista, no qual a pobreza e a desigualdade não cessam de aumentar, e o Estado aprofunda a reorientação dos recursos do fundo público para a valorização do capital, provocando o solapamento dos serviços e equipamentos públicos. Qual o real significado do EaD nesse quadro de acirramento do desemprego, da pobreza, desigualdade e acentuada redução dos investimentos do fundo público em serviços sociais? O EaD vai concorrer, na perspectiva da teoria do capital humano, para ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos e, por sua vez, do país? Ou o EaD seria uma nova forma de o capital se valorizar e ao mesmo tempo conservar a desigualdade que estrutura a sociedade?

Após apresentarmos no primeiro item do presente capítulo o pensamento de Theodore Schultz, lançaremos mão da reflexão de Frigotto (2001), que analisa criticamente a teoria do capital humano como uma teoria do desenvolvimento econômico e da educação, utilizada para justificar as diferenças de desenvolvimento econômico entre os países e de renda entre os indivíduos. O segundo item contém o processo por meio do qual o pensamento liberal refina sua perspectiva sobre educação, diante das alterações advindas da resposta do capital à crise de acumulação, no quadro do fim da década de 1960 e início do decênio seguinte, mediante a propagação de novidades no campo das ideologias, como a pedagogia das competências e a do capital social.

1.1A TEORIA DO CAPITAL HUMANO POR THEODORE SCHULTZ: JUSTIFICANDO AS DESIGUALDADES INERENTES À ORDEM BURGUESA

Theodore Schultz¹⁷ foi um estudioso da área de economia, inicialmente seus estudos se dirigiam à agricultura, contudo, por volta dos anos 1956-1957 sua atenção foi

¹⁶ Para ilustrar a forma como o EaD aparece ao senso comum, consultar Anexo I.

redirecionada para o campo de estudos relativos à educação, em razão do debate¹⁸ que ganhou corpo naquela época. Em suas pesquisas se deparou com a necessidade de elucidar por quais motivos “[...] os progressos registrados no campo das ciências não podiam explicar todos os ganhos de produtividade” (SCHULTZ, 1973a: p. 7).

Schultz buscou clarificar “[...] o papel das capacidades adquiridas dos agentes humanos como uma fonte mais importante dos ganhos de produtividade não explicados” (SCHULTZ, 1973a: p. 7). Assim, a questão que o autor buscou compreender foi a do crescimento econômico tomado como “[...] aumento do produto nacional, avaliado em ‘dólares estáveis’” (SCHULTZ, 1973: p.58). Tal questão se colocou como um problema a ser investigado pelo autor, pois:

O estudo deste crescimento é, atualmente, objeto de constante preocupação dos economistas, não devido a qualquer devotamento, genuíno ou não, ao desenvolvimentismo, mas em atenção ao crescente interesse público pelo crescimento. Mas não tem sido possível explicar o crescimento observado pelos sensíveis aumentos dos fatores convencionais da produção. Os melhores indícios são os melhoramentos na *qualidade* dos fatores, tanto humanos como mecânicos, e no planejamento da economia. Os níveis de instrução, que se têm elevado, rapidamente, estão sendo investigados para conhecimento do efeito que possam ter sobre a produtividade do esforço humano (SCHULTZ, 1973: pp. 58-59).

Dessa forma, o autor construiu sua explicação para o crescimento econômico, com base no conceito de capital humano. O autor defende a necessidade de ampliação do conceito de capital, chegando ao capital humano, porque diante do crescimento da economia, haveria um fator não contemplado na lógica do processo: a educação.

¹⁷ Theodore W. Schultz foi um intelectual, professor de economia na Universidade de Chicago, nos anos 1950, seus estudos foram iniciados na área da agricultura. Nos pós Segunda Guerra Mundial, sua produção teórica apresentou explicações para a rápida retomada do crescimento econômico de países devastados, como o Japão e a Alemanha, baseando-se em investimentos em educação e saúde. Theodore W. Schultz recebeu o prêmio Nobel em 1979. O interesse do autor pelo tema remonta aos idos de 1956/1957, quando os conceitos para avaliar capital e trabalho se mostravam, para ele, inadequados para explicar os ganhos que estavam ocorrendo na produção. A obra “O valor econômico da educação”, de 1963, tem como finalidade tornar claro o significado de capital humano, no que concerne à esfera da educação, que é vista pelo autor como uma forma de investimento na capacidade individual. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c teoria %20do capital humano.htm.

¹⁸ De acordo com a pesquisadora Miriam Limoeiro Cardoso (2013), a teoria desenvolvimentista está relacionada às décadas de 1950 e 1960. Os teóricos do desenvolvimentismo ligavam o desenvolvimento ao crescimento econômico, ressaltando a industrialização como caminho certo para atingi-lo. Desse modo, defendiam que o desenvolvimento da indústria seria a solução, não somente para eliminar os aspectos de atraso brasileiro (o latifúndio), como também uma alternativa ao imperialismo. Para a periferia capitalista, o paradigma do desenvolvimento foi apresentado como uma proposta de progresso e interdição da difusão do perigo comunista. No que toca ao centro do sistema, para os EUA, país que saiu da Segunda Guerra Mundial como nova potência hegemônica, a teoria desenvolvimentista consistiu, até a década de 1970, em uma alternativa ao modelo colonialista, num período marcado pelos processos de descolonização das antigas colônias imperiais, o que claramente ameaçava a ordem em vigor.

O que está ocorrendo, na economia, é que uma ordenação de novos fatores de produção vem sendo introduzida; a qualidade dos antigos fatores está sendo aperfeiçoada; e o jogo do crescimento tem-se limitado a dissimular os serviços produtivos adicionais dessas fontes, como suposta “transformação tecnológica”. A implicação é que o grande “resíduo” é, simplesmente, um desvio do critério analítico, que a maioria dos economistas vem utilizando para corrigir esse desvio, será necessário desenvolver um conceito integrado dos fatores de produção, abrangendo a produtividade econômica da educação (SCHULTZ, 1973: p.12).

Um conceito de capital restrito a estruturas, equipamento de produção e patrimônio, é extremamente limitado para estudar tanto o crescimento econômico computável (renda nacional) como, o que é mais importante, todas as conquistas, no bem-estar geradas pelo progresso econômico (o que inclui, também, os prazeres em que as pessoas encontram maior lazer, no crescente acúmulo de bens duráveis, em possuir melhor saúde e mais educação – tudo isto omitido em nossa atual estimativa da renda nacional) (SCHULTZ, 1973: p. 64).

Para embasar teoricamente tal perspectiva, Schultz usou argumentos de pelo menos três autores diferentes:

O filósofo-economista Adam Smith, audaciosamente, considerava, como parte do capital, todas as habilidades adquiridas e utilizáveis de todos os habitantes de um país, e apresentava as sólidas razões por que assim procedia (SCHULTZ, 1973: p. 12).

Embora estivesse consciente de que havia vários eminentes economistas que voltaram suas vistas para os seres humanos como uma espécie de capital – Adam Smith, H. von Thünen e notadamente Irving Fischer – não sabia, àquela época, que também outros haviam percebido a importância econômica dos progressos registrados no campo dos conhecimentos das melhorias na “qualidade” relativamente à força de trabalho (SCHULTZ, 1973a: pp.7-8).

Schultz explica que o conceito de capital humano, até então, não gozava de prestígio entre os economistas, em virtude de questões morais e filosóficas, pois “[...] O mero pensamento do investimento em seres humanos é ofensivo¹⁹ a alguns dentre nós” (SCHULTZ, 1973a: p. 33).

O autor atribui tal dificuldade à luta contra a escravidão e a servidão, resultando em um problema para a adoção da perspectiva do tratamento das pessoas como alvo de investimentos para ampliação de riqueza, conforme seu ponto de vista:

[...] não há nada no conceito de riqueza humana contrário à ideia de que ela exista apenas para oferecer vantagens às pessoas. Ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posta à sua disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar (SCHULTZ, 1973a: p. 33)

¹⁹ Schultz aborda nesse ponto uma possível analogia entre o investimento em capital humano, com o passado recente da sociedade capitalista, que apesar do liberalismo declarado conviveu com a escravidão dos povos africanos. Desse modo, o autor busca distinguir o investimento em capital humano do investimento realizado na compra de escravos, mostrando que essa é a razão da dificuldade acerca da visão sobre a possibilidade de realizar investimentos no homem: “Consequentemente, tratar os seres humanos como riqueza que pode ser ampliada por investimento é um ato contrário a valores fundamente arraigados” (SCHULTZ, 1973a: p.33).

Tomando o conceito ampliado de capital, o capital humano, Schultz segue adiante e apresenta sua tese, qual seja: o autor defende a noção de que os trabalhadores teriam se transformado em capitalistas, pelo fato de serem eles os donos do seu próprio capital humano.

Mas, conforme já tive oportunidade de acentuar, os trabalhadores vêm se tornando capitalistas, no sentido de que têm adquirido muito conhecimento e diversas habilidades que representam valor econômico. Nesta correlação, impõe-se, evidentemente, um conceito integrado de capital (SCHULTZ, 1973: p.13).

Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto de investimento e, combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados. Omiti-los, ao estudar-se o crescimento econômico, é o mesmo que explicar a ideologia soviética sem a figura de Marx (SCHULTZ, 1973a: p. 35).

Destarte, é possível apreender que, para o autor, capital humano equivale a investimentos realizados em seres humanos, em esferas como saúde, educação e adestramento. O capital humano para Schultz é o tipo de capital constituído pela instrução, na medida em que as pessoas podem adquirir capacidades e conhecimentos úteis para utilização no mundo da produção. Aqui, vale a citação longa do autor:

Muito daquilo a que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano. Os gastos diretos com a educação, com a saúde e com a migração interna para a consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos são exemplos claros. Os rendimentos auferidos, por destinação prévia, por estudantes amadurecidos que vão à escola e por trabalhadores que se propõem a adquirir um treinamento no local de trabalho são igualmente claros exemplos (SCHULTZ, 1973a: pp. 31-32).

Kuznets vê o problema claramente, em uma passagem do seu mais recente e monumental estudo, quando observa que para “o estudo do crescimento econômico” abrangendo largos períodos, e entre comunidades tão diferentes, o conceito de capital e de formação de capital deveria ser ampliado, de forma a incluir investimento para saúde, educação e adestramento da própria população, isto é, investimento em seres humanos [...] (SCHULTZ, 1973: p. 64).

Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como *capital humano*. Dado que se torna parte integral da pessoa, não pode ser comprada ou vendida ou tratada de acordo com nossas instituições, como propriedade. Não obstante, é uma forma de capital [que] se presta serviços de um determinado valor. A principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes na renda nacional são uma consequência de adições a esta forma de capital (SCHULTZ, 1973a: p. 79).

A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a

si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo. Desses atributos básicos do capital humano, surgem muitas diferenças sutis entre o capital humano e não-humano, que explicam o comportamento vinculado à formação e à utilização dessas duas classes de capital (SCHULTZ, 1973a: p. 53).

O conceito de capital humano é usado por Schultz para explicar por que motivos alguns países cresceram mais economicamente que outros. O autor refuta teses consideradas por ele ultrapassadas, como a explicação do crescimento econômico pela posse de recursos naturais; ou ainda de um território extenso; mesmo o crescimento econômico fundado na “[...] fonte de abundância moderna [que] é a industrialização [...]” (SCHULTZ, 1973a: p. 12). Logo, o autor defende que a explicação para o crescimento econômico passa pelo investimento nesse tipo de capital, que não fora contemplado pelos estudiosos da economia:

Minha tese é que o pensamento econômico tem negligenciado examinar duas classes de investimento que são de capital importância nas modernas circunstâncias. São elas o investimento no homem e nas pesquisas, tanto no plano privado quanto no plano público (SCHULTZ, 1973a: p. 15).

O autor justifica o suposto subdesenvolvimento com base na existência do analfabetismo: para que os países designados como menos industrializados pudessem chegar ao patamar dos países industrializados a recomendação do autor é a erradicação do analfabetismo para que, desse modo, fosse alavancado o desenvolvimento econômico. A ideia central apresentada é de que a educação deve ser vista como uma forma de investimento:

[...] as pessoas valorizam as suas capacidades, quer como produtores, quer como consumidores, pelo auto-investimento, e de que a instrução é o maior investimento no capital humano. Essa conceituação implica que a maioria das habilitações econômicas, das pessoas, não vem do berço, ou da fase em que as crianças iniciam a sua instrução. Estas habilitações adquiridas exercem marcada influência. São de modo a alterar, radicalmente, os padrões correntes da acumulação de poupanças e da formação de capitais que se esteja operando. Alteram, também, as estruturas de pagamentos e salários, bem como os totais de ganhos decorrentes do trabalho relativo ao montante do rendimento da propriedade. Existem enraizadas confusões em torno do crescimento econômico e das alterações na estrutura de pagamentos e salários; e, outrossim, em torno das mutações na distribuição pessoal da renda; confusões que podem ser devidamente esclarecidas pela consideração do investimento no capital humano (SCHULTZ, 1973: p. 13).

O conceito de capital humano é usado pelo autor para explicar a diferença entre as rendas dos indivíduos em seu país, os Estados Unidos da América: mais investimentos em capital humano implicam em rendas mais elevadas.

Quando os fazendeiros assumem empregos que não são de natureza rural, ganham substancialmente menos que os empregados industriais da mesma raça, idade e sexo. Identicamente, os indivíduos do sexo masculino não-brancos, da zona urbana, ganham muito menos que os indivíduos brancos do sexo masculino, mesmo depois de realizado o subsídio para os efeitos de diferenças no desemprego, idade, tamanho da cidade e da região. Dado que tais índices diferenciais de rendimentos correspondem a diferenciais correlatos no campo da educação, eles sugerem fortemente que um é consequência do outro. Os negros que atuam nas fazendas, tanto como arrendatários quanto como proprietários, ganham muito menos que os brancos que operam em fazendas idênticas. Afortunadamente, as sementes e o gado não são suscetíveis à praga da discriminação. As grandes diferenças de rendimentos parecem refletir, antes, principalmente, as diferenças em saúde e na educação (SCHULTZ, 1973a: pp. 35-36).

A elaboração do autor nos mostra que “[...] investimento na instrução é, atualmente, nos Estados Unidos, a maior fonte de capital humano” (SCHULTZ, 1973: p.63). Dessa forma, observa-se como ele vincula diretamente o crescimento econômico de seu país com os investimentos realizados em capital humano.

Segundo Schultz (1973a), as habilidades que o indivíduo adquire por meio da educação são um tipo de capital e têm o potencial de promover o aumento da produtividade do trabalho desse indivíduo. Portanto, a tendência é de que os homens busquem aumentar investimentos em si mesmos e, assim, tenham a possibilidade de obter no futuro rendas mais elevadas. As disparidades de renda entre regiões de seu país seguem a mesma racionalidade de acordo com o autor:

Os trabalhadores que atuam no Sul, em média, ganham apreciavelmente menos do que aquelas que trabalham no Norte e no Oeste, e apresentam também uma carga menor de educação em média (SCHULTZ, 1973a: p. 36).

Schultz explica o crescimento econômico dos chamados países tecnicamente avançados devido ao incremento em capital humano, tomando como exemplo o rápido processo de recuperação dos países arrasados pela Segunda Guerra Mundial. O autor mostra como tais países saíram do conflito completamente destruídos e que as projeções dos economistas (que não adotavam o conceito ampliado de capital, o capital humano) acerca de suas recuperações foram as piores possíveis. Schultz (1973a: p. 40) admite que suas análises sobre aquele momento específico estavam erradas pois:

Tendo tido a minha parte de colaboração nesse sentido, manifestara uma razão especial para olhar para trás e imaginar por que os julgamentos que emitimos logo depois da guerra provaram estar muito aquém da realidade. A explicação, agora clara, é que demos exageradamente um peso demasiado ao capital não-humano ao fazermos essas avaliações. Caímos neste erro, estou convencido disto, porque não tínhamos um conceito de *todo o capital e*, por conseguinte, fracassamos em levar em linha de conta o capital humano e a importante parte que ele desempenha na produção dentro de uma economia moderna.

Logo, o autor nos mostra que a retomada dos países tecnicamente avançados depois do conflito mundial, nos anos 1940, teve como uma de suas bases o capital humano, isto é, os investimentos realizados nos seres humanos, nos campos da educação, saúde, adestramento, sendo essas as razões pelas quais aqueles países se recuperaram celeremente (SCHULTZ, 1973a).

Schultz (1973a) aprofunda essa perspectiva ao utilizá-la para apresentar uma explicação acerca da pobreza de determinados países e expõe que, mesmo recebendo capital adicional para investimentos, os países pobres continuam pobres. Como poderia ser? Qual seria o problema? A razão segundo ele estaria no fato de que todo o capital adicional que chega a tais países pobres é destinado para “[...] a formação de estruturas, de equipamento e algumas vezes também para bens e mercadorias inventariados” (SCHULTZ, 1973a: p. 40). Para ele, o equívoco estaria no não investimento do capital adicional no ser humano:

Consequentemente, as capacitações humanas não se colocam ombro a ombro com o capital físico, e se transformam na verdade em fatores limitativos ao crescimento econômico. Não deve constituir surpresa alguma, portanto, o fato de que o índice de absorção de capital para aumentar apenas os recursos particulares não-humanos seja necessariamente baixo (SCHULTZ, 1973a: p.40).

Tal perspectiva de ligação imediata entre o crescimento econômico de um país e o nível de instrução de sua população - ou seja, o investimento realizado no capital humano em seu interior (ou resultado desse investimento) - é apresentada pelo autor de modo inverso, ou seja, o mesmo apresenta a situação de não desenvolvimento de países em razão da presença de indivíduos com pouco investimento em capital humano.

Seguindo na argumentação do autor (SCHULTZ, 1973), é possível observar que ele realiza uma distinção entre instrução e educação. Instrução é uma noção que o autor vincula aos serviços educacionais que as escolas (nos seus diferentes níveis) ofertam, englobando o esforço individual dos estudantes para aprender. A ideia de educação para Schultz está ligada à produção de instrução e, ainda, com os esforços para que o conhecimento avance por meio da pesquisa. Assim, as escolas são tomadas na perspectiva de empresas especializadas na função de produzir instrução.

Outro ponto importante na exposição da ideia central do autor, qual seja, de que a instrução é o maior investimento em capital humano e as pessoas podem valorizar

suas capacidades por meio de autoinvestimento em educação, é a noção dos salários não recebidos no período em que os indivíduos (principalmente os adultos, nos ditos países desenvolvidos; e crianças e adolescentes, nos países supostamente subdesenvolvidos) se dedicam integralmente aos estudos (SCHULTZ, 1973).

Os salários não recebidos são apreendidos pelo autor sob o prisma de que é uma decisão de diminuir a renda presente (não receber o salário, não trabalhar) para, no futuro, obter uma renda maior (em virtude do investimento em capital humano). A partir dessa ideia de salários não recebidos chega-se a outro ponto importante na sua exposição: às noções de custo e valor da educação. Em Schultz (1973), é realizada uma discussão acerca do custo da educação, onde tal aspecto é visto como “[...] os recursos empenhados na instrução [que] estão longe de ser desprezíveis” (p.20). Nesse sentido, o autor mostra que nos Estados Unidos da América, nos pós Segunda Guerra Mundial, o custo da educação é bastante elevado, considera ainda que a educação não é gratuita, visto que a maior fração do custo é efetivada pelos estudantes e familiares (SCHULTZ, 1973).

Quando se trata do custo da instrução em países pobres, supostamente subdesenvolvidos, o autor mostra um movimento descendente, à proporção em que se elevam as rendas das famílias dos estudantes. Nos países ricos, os chamados desenvolvidos, o autor mostra que a instrução para qualquer nível está sempre em um movimento ascendente, isto é, a instrução é custosa nos países ricos (SCHULTZ, 1973).

Apresentada a questão do custo, Schultz (1973) passa à discussão do valor, que no texto é apresentado em alguns trechos da exposição como preço. O autor se coloca favorável à determinação do que ele chama de valor (preço) para a educação, refutando a noção de que atribuir um preço à educação equivale a aviltá-la, na medida em que:

[...] persistirá a crença de que os méritos da instrução não devem ficar sujeitos à Economia, pelo menos, indubitavelmente, até que os estudos dos economistas consigam provar que isso não é verdade. Não obstante, será útil examinarmos uma decorrência desse fato: mais propriamente a distinção que se procura fazer amiúde quanto aos atributos “culturais” e “econômicos” da instrução. Implícita, nesta distinção, existe uma dicotomia que isola a cultura da economia, ou a arte de viver, sob o aspecto cultural do hábito de prover a subsistência, o que é incompatível com a cultura. Esta dicotomia, de qualquer maneira, repousa em um conceito de cultura, não difundido e extremamente acanhado. Um amplo e compreensivo conceito de cultura não exclui as atividades de produção e consumo, tão focalizadas pela análise econômica. A maneira pela qual o povo obtém a sua subsistência constitui, em geral, uma parte integrante da cultura. Etimologicamente, em latim, cultura significa lavar e cultivar. E, onde o crescimento das espigas se realiza, temos a agricultura. O que deve ser, aqui, considerado é que a maneira pela qual as pessoas provêm o seu

sustento e a economia de que se beneficiam, neste setor, constituem uma parte essencial e importante da cultura de um povo (SCHULTZ, 1973: p. 23).

A instrução tanto pode proporcionar satisfações no presente (prazer imediato com a companhia dos colegas de colégio) quanto no futuro (capacidade crescente de saborear os bons livros). Quando os benefícios ocorrem no futuro, a instrução tem as características de um investimento (SCHULTZ, 1973: p. 23).

Dessa forma, Schultz (1973) faz uma articulação direta entre o desenvolvimento econômico dos chamados países desenvolvidos, principalmente da potência estadunidense, com o grau de instrução de sua população, nas palavras do autor, e o nível de investimento em capital humano realizado nesses países. Com base nos dados do Produto Interno Bruto (PIB) dos ditos países desenvolvidos (a economia estadunidense é o principal modelo), o autor estabelece um vínculo imediato entre o montante do PIB e os investimentos realizados pelas famílias em capital humano, afirmando que os chamados países desenvolvidos possuem elevados investimentos em educação.

O investimento na instrução tem alcançado apreciável valor nos Estados Unidos. O “acervo” deste capital – formado pela instrução – tem sido ampliado segundo uma taxa que supera, por uma larga margem, a taxa de crescimento do acervo material do capital reprodutivo. A taxa de rendimento do investimento na instrução é tão ou mais elevada do que a de qualquer outro investimento; mesmo quando se consideram todos os gastos da instrução como investimentos rentáveis e não de consumo em qualquer proporção. Como fonte de crescimento econômico, a instrução adicional, oriunda da força de trabalho, apareceria com a responsabilidade de um quinto, aproximadamente, da elevação da renda nacional efetiva, nos Estados Unidos, entre 1929 e 1957 (SCHULTZ, 1973: pp. 26-27).

A conclusão, que se pode inferir [...], indica um apreciável aumento quantitativo da instrução, bem como uma elevação marcante do preço relativo de aquisição dos fatores que a integram, associada ao crescimento econômico do tipo que tem caracterizado os Estados Unidos, nas últimas décadas. Caso, realmente, o rendimento unitário do potencial da instituição educacional permanecesse fundamentalmente constante, justificar-se-ia a suposição de que o custo real da unidade de instrução se desenvolve acentuadamente de acordo com o crescimento econômico (SCHULTZ, 1973: pp. 51-52).

Durante a exposição, alguns exemplos são dirigidos a países ditos subdesenvolvidos (México, Venezuela), de modo que o autor centra o foco da apresentação no nível básico da educação (principalmente a educação primária), o que vem a ser bastante coerente com a visão de que o analfabetismo seria o grande responsável pelo “atraso” das economias do chamado mundo subdesenvolvido (SCHULTZ, 1973).

Em uma perspectiva crítica, Frigotto (2001) analisa que a tese central da teoria do capital humano justifica a patente desigualdade econômica entre os países e de renda

entre os indivíduos por meio da noção de capital humano. O autor adverte que, por meio da teoria do capital humano, supostamente, opera-se um mecanismo para solucionar o problema do desenvolvimento econômico na sociedade burguesa, sem atingir o cerne a partir do qual o desenvolvimento é alavancado, isto é, a apropriação dos meios de produção. A educação é tomada como um instrumento por meio do qual são transmitidos conhecimentos com o objetivo de produzir capacidade de trabalho. Nesse sentido, a educação, na teoria do capital humano, é reduzida a um investimento econômico para produzir habilidades, capacidades e atitudes com vistas a potencializar o trabalho, tornando-o mais produtivo.

O conceito do capital humano pode ser apresentado como uma formulação em que maiores investimentos, de natureza social ou individual em educação, concorrem para a elevação da produtividade do trabalho. Deste modo, com maiores investimentos em capital humano seria possível alcançar maior crescimento econômico (no que diz respeito aos países) e maiores rendas (no que toca aos indivíduos) Frigotto (2001) atribui um caráter de circularidade à teoria do capital humano, visto que, “[...] o que é determinante vira determinado”. A educação, ou seja, o investimento em capital humano é apresentado como fator determinante para o crescimento econômico, no entanto, acaba por ser exposta, nos trabalhos relativos ao tema, como fator determinado, pois, o fator econômico se torna o elemento explicativo, em relação ao acesso e permanência na escola, bem como no que tange ao rendimento escolar.

A circularidade da teoria do capital humano deriva da natureza positivista da teoria neoclássica,²⁰ que fundamenta esse pensamento. Assim, as pesquisas e trabalhos realizados no campo do capital humano utilizam a linguagem matemática, buscando conferir a essa produção teórica um aspecto de neutralidade (FRIGOTTO, 2001).

Hobsbawm (1995) realizou estudos sobre o período no qual a teoria do capital humano obteve ampla difusão, isto é, a fase compreendida entre o fim da Segunda

²⁰ O pensamento econômico neoclássico se originou na Econômica Política Clássica, pilar da luta burguesa revolucionária contra o Antigo Regime. A Economia Política Clássica teve dois aspectos principais: a busca pela compreensão das relações sociais surgidas a partir da crise do Antigo Regime, e a perspectiva de que as principais categorias e instituições econômicas seriam naturais. Ademais, a riqueza social na visão dos economistas clássicos advinha do trabalho. Todavia, com a derrubada do Antigo Regime e chegada ao poder político da classe burguesa, ocorreu sua conversão de classe revolucionária para conservadora da ordem estabelecida. Logo, o postulado de que a riqueza é produto do trabalho tornou-se uma questão para a burguesia, que no pós 1848 adotou a visão de que a investigação social pelo viés da produção deveria ser abandonada, por seu caráter “extracientífico”. Tal processo evoluiu para a dissolução da Economia Política Clássica, e o desenvolvimento da Economia como uma disciplina apartada de questões de ordem histórica, social e política. (NETTO e BRAZ, 2008).

Guerra Mundial e o final da década de 1980, denominada de Guerra Fria. Tal fase teve como característica distintiva o embate entre as duas potências que emergiram do confronto mundial: Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A existência desse conflito é explicada pelo autor com base na preocupação dos EUA de que a URSS pudesse vir a se tornar uma real ameaça no futuro, por um lado; por outro, pela preocupação da URSS sobre a hegemonia que o EUA exercia naquele período, em todos os territórios fora do alcance do seu poderio militar.²¹

Nesse contexto histórico analisado por Hobsbawm (1995), Frigotto (2001) salienta que a teoria do capital humano se desenvolveu com mais vigor no interior da nação com maior desenvolvimento capitalista naquele momento, os EUA.

Para realizar uma análise crítica da teoria do capital humano é imprescindível observá-la sob o prisma de sua gênese histórica, retomando o debate acerca do desenvolvimento capitalista na fase imperialista, porque, com base na tese do capital humano, as relações de desigualdade entre os países puderam ser justificadas por meio de um deslocamento de sua raiz, da questão básica da hierarquização dos países no sistema capitalista,²² para o fator econômico, centrado no investimento em capital humano (FRIGOTTO, 2001).

No interior da fase imperialista, nos anos 1950/1960, emergiram questionamentos, nos países capitalistas dependentes²³ sobre sua situação de pobreza e

²¹ Hobsbawm (1995) analisa como, para os EUA, a luta contra o comunismo foi um revestimento útil para obter o consentimento dos cidadãos estadunidenses quanto aos gastos com a indústria bélica. Logo, convencer a população de que o país não estava em segurança propiciou uma boa justificativa para os investimentos naquele ramo. Assim, a Guerra Fria esteve mais ligada à necessidade dos EUA de manter sua hegemonia e de conservação do capitalismo mundial. Tal movimento se baseou no discurso ideológico de enfrentamento à ameaça comunista, pois, a obtenção do consentimento dos cidadãos, para elevar gastos com o fim de financiar essa atividade, tornou-se uma saída. Naquele quadro, a hegemonia no interior do sistema capitalista passou a pertencer aos EUA. No polo oposto, localizava-se a então URSS. Assim, explicações acerca do suposto atraso dos países periféricos quanto ao desenvolvimento capitalista se faziam necessárias para assegurar a dominação capitalista diante do comunismo representado pela URSS.

²² A hierarquização entre os países relaciona-se com a divisão internacional do trabalho, que tem a ver com o lugar ocupado pelos países no mercado e no processo de produção global. Tem relação, ainda, com a lógica que rege a acumulação capitalista a nível mundial (BOTTOMORE, 2012).

²³ Nesse trabalho os países usualmente apontados como subdesenvolvidos ou atrasados pelo pensamento dominante serão designados como países capitalistas dependentes, com base na reflexão de Fernandes (2008), que pensou a realidade dos países da periferia do sistema capitalista, especialmente na América Latina, a partir das reflexões teóricas de pensadores críticos como Trotsky, Lênin, Marx. Dessa forma, a visão sobre o suposto atraso desses países pode ser compreendida por outro prisma, a partir de sua relação com o centro do sistema capitalista, negando a possibilidade do desenvolvimento que não contemple esse vínculo de dependência e submissão com os países centrais. A questão do desenvolvimento capitalista será abordada a seguir nesse capítulo.

miséria em relação aos países centrais.²⁴ A resposta foi fundamentada no pensamento desenvolvimentista, que segundo estudos de Cardoso (1978), aponta para a industrialização como resposta, como o caminho para a libertação econômica, que poderia ser produzida a partir de dentro do próprio país, pela produção das mercadorias necessárias à expansão econômica. No pensamento desenvolvimentista, o crescimento econômico implica o crescimento social, a pobreza, então tomada como uma etapa poderia ser ultrapassada. Logo, o discurso desenvolvimentista, analisado criticamente por Cardoso (1978), é expresso da seguinte forma:

[...] pobreza é um retardamento na longa rota do desenvolvimento, a consequência necessária em termos da política [...] deverá ser no sentido de apressar o passo para atingir a posição de grande nação. Desta forma, o desenvolvimento é progresso e bem-estar. É a grande meta de todas estas nações, articulada em torno do crescimento econômico (CARDOSO, 1978, p. 95).

Não somos subdesenvolvidos porque devêssemos sê-lo ou porque não tenhamos condições de deixar de sê-lo. Diante da técnica moderna, as barreiras existentes, no que diz respeito a recursos ou a produtividade, são perfeitamente transponíveis, e cada vez mais facilmente. Indispensável é se dispor a realizar o esforço para alcançá-la (CARDOSO, 1978, p. 96).

Na ideologia²⁵ desenvolvimentista, a questão da miséria é uma ameaça, pois implica na tendência de subversão da ordem democrática. É no nível da economia que se encontra o germe dos movimentos contrários à ordem democrática. A rebeldia é determinada pela pobreza extrema, ou pela pobreza contraposta à opulência. As ideias de segurança (ordem) e desenvolvimento aparecem conectadas e se autoimplicam no discurso da ideologia desenvolvimentista. A ordem é assim um pressuposto para o desenvolvimento: na desordem não pode haver desenvolvimento, sem desenvolvimento, a ordem democrática não pode se sustentar (CARDOSO, 1978).

²⁴ A elaboração de Ammann apresenta a relação do Serviço Social brasileiro com o cenário da Guerra Fria, a partir do instrumento ideológico denominado Desenvolvimento de Comunidade, que foi um mecanismo usado pela Organização das Nações Unidas (ONU), durante aquele período para dar conta do problema da ameaça que a consolidação do bloco socialista representava, em virtude de sua expansão aos países orientais. Ademais, é importante registrar que os países capitalistas centrais haviam perdido territórios como consequências dos movimentos de descolonização na África e na Ásia. Naquele panorama, a ONU passou a investir na difusão do Desenvolvimento de Comunidade, como meio para assegurar territórios para o mundo capitalista, sob o discurso de que a pobreza e a forma configuravam ameaças, por tornar os povos da periferia suscetíveis ao comunismo. (AMMANN, 2009).

²⁵ A produção de determinadas ideias (ideologias) tem sempre uma ligação com o real, com o mundo da produção. É o real que determina ideias, a partir da produção é que emergem as chamadas ideologias. Isso porque as ideologias têm origem na divisão do trabalho em material e espiritual, o que possibilita a separação da consciência do mundo real; propicia que a produção do pensamento se separe do terreno da produção da vida material, concorrendo para a elaboração de ideias que não possuem correspondência no real, no entanto, atuam no sentido de perpetuá-lo. Cf. Marx e Engels (1991). Cf. discussão realizada na Introdução da presente dissertação.

Destarte, a teoria do capital humano surgiu no contexto de emersão e fortalecimento do pensamento desenvolvimentista. O capital humano foi um importante mecanismo ideológico para justificar as desigualdades entre os países e regiões no sistema capitalista, no panorama da hegemonia estadunidense durante a Guerra Fria. As ideologias possuem substrato material, emergem como forma de justificar uma determinada realidade. As ideologias desenvolvimentistas, mais especificamente a ideologia do capital humano, têm como finalidade o mascaramento da desigualdade produzida pela sociedade capitalista.

Na perspectiva crítica, a desigualdade é analisada como inerente ao desenvolvimento capitalista. Na parte da obra “O capital”, em que Marx apresenta o segredo das origens da produção capitalista (capítulo XXIV, sobre a acumulação primitiva), o germe do desenvolvimento desigual do capitalismo está presente. Para explicar a gênese da produção capitalista, Marx mostra que foi necessário que houvesse a separação entre o trabalhador e as condições por meio das quais ele pudesse realizar o trabalho, ou seja, foi necessário que trabalhador e meios de produção fossem apartados, processo que ele denomina de acumulação primitiva:

A relação-capital pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista se apóie sobre seus próprios pés, não apenas conserva aquela separação, mas a reproduz em escala sempre crescente. Portanto, o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva é, portanto, nada mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ele aparece como “primitivo” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde (MARX, 1996a, p. 340).

Marx (1996) expôs como a reprodução do capital está vinculada e se alimenta da força de trabalho viva, fundando-se, por isso, na relação de exploração do capital sobre o trabalho.

A reprodução da força de trabalho, que incessantemente precisa incorporar-se ao capital como meio de valorização, não podendo livrar-se dele e cuja subordinação ao capital só é velada pela mudança dos capitalistas individuais a que se vende, constituiu de fato um momento da própria reprodução do capital. Acumulação do capital é, portanto, multiplicação do proletariado (MARX, 1996, p. 246).

A lógica da acumulação capitalista é a produção e reprodução do valor em escala ampliada, fundada no trabalho não pago:

As circunstâncias mais ou menos favoráveis em que os assalariados se mantêm e se multiplicam em nada modificam, no entanto, o caráter básico da produção capitalista. Assim, como a reprodução simples reproduz continuamente a própria relação capital, capitalistas de um lado, assalariados do outro, também a reprodução em escala ampliada ou a acumulação, reproduz a relação capital em escala ampliada, mais capitalistas ou capitalistas maiores neste pólo, mais assalariados naquele (MARX, 1996, p. 246).

A produção capitalista tem como finalidade valorizar o capital:

Força de trabalho é aí comprada não para satisfazer, mediante seu serviço ou seu produto, às necessidades pessoais do comprador. Sua finalidade é a valorização de seu capital, produção de mercadorias que contêm mais trabalho do que ele paga, portanto, que contêm uma parcela de valor que nada lhe custa e que, ainda assim, é realizada pela venda de mercadorias. Produção de mais-valia ou geração de excedente é a lei absoluta desse modo de produção. Só à medida que mantêm os meios de produção como capital e que fornece em trabalho não pago uma fonte de capital adicional é que a força de trabalho é vendável. As condições de sua venda, quer sejam mais quer sejam menos favoráveis para o trabalhador, incluem, portanto, a necessidade de sua contínua revenda e a contínua reprodução ampliada da riqueza como capital. O salário, como se viu, condiciona sempre, por sua natureza, o fornecimento de determinado quantum de trabalho não pago por parte do trabalhador (MARX, 1996, p. 251).

Dessa forma, com base na lei geral da acumulação capitalista, é possível dizer que quanto maior for o volume de capital acumulado, tanto maior será o número de trabalhadores que integrarão o exército industrial de reserva, isto é, o grupo de trabalhadores que não encontram lugar no mundo da produção capitalista e ficam à disposição do capital para os momentos de crescimento, atuando ainda como lembrete para os trabalhadores que permanecem empregados na produção não se contraponham aos desígnios do capital (MARX, 1996).

Quanto maiores a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e a energia de seu crescimento, portanto também a grandeza absoluta do proletariado e a força produtiva de seu trabalho, tanto maior o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível é desenvolvida pelas mesmas causas que a força expansiva do capital. A grandeza proporcional do exército industrial de reserva cresce, portanto, com as potências da riqueza. Mas quanto maior esse exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto mais maciça a superpopulação consolidada, cuja miséria está em razão inversa do suplício de seu trabalho. Quanto maior, finalmente, a camada lazarenta da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior o pauperismo oficial. *Essa é a lei absoluta geral, da acumulação capitalista* (MARX, 1996, p. 274).

No modo de produção capitalista,²⁶ o desenvolvimento do capital corresponde à produção de riqueza num extremo, e ao mesmo tempo, à produção de miséria no outro;

²⁶ O modo de produção resulta da articulação entre o conjunto das forças produtivas (os meios de produção que abarcam meios de trabalho e objetos de trabalho, acrescidos do componente que transforma os objetos de trabalho em coisas úteis, a força de trabalho) e as relações de produção vigentes (equivalem

mais que isso, é a produção da miséria num dos extremos que alimenta a produção da riqueza no outro:

Dia após dia, torna-se, portanto, mais claro que as relações de produção, em que a burguesia se move, não têm caráter unitário, simples, mas dúplice: que nas mesmas relações em que se produz a riqueza também se produza a miséria; que nas mesmas relações em que avança o desenvolvimento das forças produtivas, desenvolve-se também uma força repressiva; que essas relações só produzem a riqueza burguesa, isto é, a riqueza da classe burguesa, sob o aniquilamento contínuo da riqueza dos membros individuais dessa classe e a criação de um proletariado sempre crescente (MARX, 1996, p 275).

Nesse sentido, é possível afirmar que o desenvolvimento do capitalismo traz a marca da desigualdade, do antagonismo, já em sua estrutura mais elementar, nas relações sociais de produção que ocorrem entre a classe burguesa e a trabalhadora, entre o capitalista e o trabalhador.

A análise crítica do desenvolvimento capitalista no mundo contemporâneo foi objeto de análise de estudiosos e militantes como Lênin e Trotsky.²⁷ Na reflexão desses autores, podemos encontrar subsídios para compreender as desigualdades flagrantes entre os países do globo, por meio de uma outra visão, que não a sustentada pelas teorias do desenvolvimento, mas sim pelo conceito de imperialismo e pela teoria do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo.

O imperialismo, segundo Lênin (2011), está relacionado ao processo de desenvolvimento do capitalismo, a partir do trânsito da fase de livre concorrência para a fase do monopólio:

Mas o capitalismo só se transformou em imperialismo capitalista quando chegou a um determinado grau, muito elevado, do seu desenvolvimento, quando algumas das características fundamentais do capitalismo começaram a transformar-se na sua

ao poder de direção que os produtores detêm sobre os meios de trabalho e sobre o processo de trabalho em si), de maneira que é um complexo que varia no decorrer do tempo histórico. O desenvolvimento das forças produtivas tende a ser mais acelerado que o desenvolvimento das relações de produção, quando deixa de haver correspondência entre ambos, quando as relações de produção concorrem para interditar o desenvolvimento das forças produtivas, a correspondência entre elas tende a ser transformada em contradição, determinando a transformação do modo de produção em si. (NETTO E BRAZ, 2008).

²⁷ Lênin foi o fundador do comunismo moderno, sendo o mais influente liderança teórica e política do pensamento marxista no século passado. Em seus estudos, ressaltou a importância da luta de classes. É de sua autoria a teoria do imperialismo como fase final do capitalismo. Lênin comandou o partido bolchevique durante a Revolução de Outubro de 1917, conduzindo a Rússia ao socialismo. O seu pensamento foi difundido pelo mundo por meio da Internacional Comunista, de modo que o comunismo moderno se colocou como contraponto à socialdemocracia. Trotsky pertenceu ao partido socialdemocrata dos trabalhadores russos, tomando parte nos processos revolucionários de 1905 e 1917, na Rússia. Foi expulso da Rússia em 1929, por Stálin, tendo organizado a Quarta Internacional fora da Rússia em oposição a Stálin. Foi assassinado a mando de Stálin, no exílio, no México. Sua contribuição mais importante foi a teoria do desenvolvimento desigual e combinado e a doutrina da revolução permanente (BOTTMORE, 2012).

antítese, quando ganharam corpo e se manifestaram em toda a linha os traços da época de transição do capitalismo para uma estrutura econômica e social mais elevada. O que há de fundamental neste processo, do ponto de vista econômico, é a substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas (LÊNIN, 2011, p. 216).

Destarte, pode-se entender, com base em Lênin (2011), o imperialismo como a etapa do desenvolvimento capitalista caracterizada pelos monopólios.

Nesse sentido, as teorias do desenvolvimento, marcadas por uma visão etapista, não podem se sustentar, pois a possibilidade de desenvolvimento capitalista desconectado dos demais componentes do sistema, desconsiderando nexos e relações entre os países, coloca-se como impraticável. A justificativa para o chamado atraso dos países da periferia lastreada somente por aspectos internos fica interdita. A autonomia não é uma possibilidade no horizonte de todos os países de acordo com a reflexão do autor:

Este gênero de relações entre grandes e pequenos Estados sempre existiu, mas na época do imperialismo capitalista tornam-se sistema geral, entram, como um elemento entre tantos outros, na formação do conjunto de relações que regem a “partilha do mundo”, passam a ser elos da cadeia de operações do capital financeiro mundial (LÊNIN, 2011, p. 213).

Os estudos de Lênin (2011) sobre o imperialismo tinham como objetivo descrever o cenário da economia capitalista em suas articulações internacionais. Desse modo, o autor apresenta os cinco aspectos que assinalam essa etapa do desenvolvimento capitalista: (i) o processo de concentração da produção e a formação dos monopólios como decorrência desse processo; (ii) a fusão do capital bancário com o capital industrial, originando o capital financeiro e sua oligarquia; (iii) o processo de exportação de capitais, em contraposição à exportação de mercadorias típica do capitalismo concorrencial; (iv) a partilha do mundo realizada pelos grandes grupos capitalistas; (v) o fim da partilha do mundo.²⁸

Para Lênin (2011), o imperialismo é a superestrutura que é construída sobre o capital financeiro (a base econômica), configurando a tendência para a ampliação das conquistas em termos de mercado:

²⁸ O fim da partilha do mundo a que Lênin faz referência diz respeito ao término da divisão de todo o globo entre os capitalistas mais poderosos, ou seja, significa que cada grande monopólio assegurou sua porção de mercado na disputa com os demais. Lembremos que Lênin vivenciava a primeira guerra mundial, quando ocorreu tal processo.

Se fosse necessário dar uma definição, a mais breve possível do imperialismo, dever-se-ia dizer que o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo. Essa definição compreenderia o principal, pois [...] o capital financeiro é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundido como capital das associações monopolistas de industriais [...] (LÊNIN, 2011, p. 217).

O imperialismo é uma tendência para as anexações, eis a que se reduz a parte política da definição de Kautsky. Ela é correta, mas extremamente incompleta, pois no aspecto político o imperialismo é, em geral, uma tendência para a violência e para a reação [...] O que é característico do imperialismo não é precisamente o capital industrial, mas o capital financeiro [...] O que é característico do imperialismo é precisamente a tendência para a anexação não só das regiões agrárias, mas também das mais industriais [...] (LÊNIN, 2011, pp. 220-221).

Destarte, a contribuição de Lênin (2011) acerca do imperialismo é relevante porquanto permite salientar a formação da rede de dependências entre os Estados usurários e os Estados devedores a partir do capital financeiro como elemento articulador. Do mesmo modo, possibilita apreender a necessidade da busca de mercados, além das fronteiras dos Estados - que vivem da exploração do trabalho de outros países e colônias - para viabilizar a lucratividade dos grandes monopólios, que tendem a exportar capitais e não mercadorias. Ambos movimentos podem ser observados no capitalismo contemporâneo e têm incidência significativa na ação do Estado e do mesmo nas políticas públicas, econômicas e sociais.

Nesse sentido, a questão do desenvolvimento de países localizados na periferia do mundo capitalista adquire outro significado que não o do subdesenvolvimento ou do atraso, como veremos adiante, com a reflexão do sociólogo Florestan Fernandes.

O desenvolvimento dos países que se localizam na periferia do mundo capitalista, portanto, não reflete um mero “atraso”, mas pode ser compreendido nessa teia de relações do sistema capitalista. O EaD, objeto de nosso trabalho, inserido nessa perspectiva pode ser apreendido criticamente sob a lógica da rede de relações entre os países centrais e da periferia, onde os primeiros são os detentores das tecnologias de informação e comunicação que viabilizam o EaD; enquanto os países dependentes entram como mercado consumidor daquelas tecnologias. Tal processo ilustra um avanço aparente, conferido pelo dado tecnológico; não obstante, encerra uma relação de profunda subordinação, uma vez que, o domínio tecnológico pertence às nações centrais. Ademais, o uso do EaD, naqueles países, é destinado a trajetórias complementares, diferente do que vem ocorrendo na periferia capitalista, que elegeu o EaD como mecanismo central para o ensino superior.

Retomando a discussão teórica sobre a questão do desenvolvimento capitalista, cabe-nos apresentar a teoria do desenvolvimento desigual e combinado, que resultou da contribuição teórica de Lênin (2011) e Trotsky (1977), e propicia outro significado ao estado de dominação e condições de desenvolvimento aos quais os países periféricos estão submetidos.

A teoria do desenvolvimento desigual e combinado mostra que o desenvolvimento capitalista não é um processo linear, progressivo, contínuo, em etapas, mas sim, se processa reproduzindo profundas desigualdades entre as classes, países, regiões. Assim, aspectos de avanço e atraso são combinados no interior de países e regiões (LÊNIN, 2011; TROTSKY, 1977).

Nesse sentido, é possível defender a ideia de que não existe uma receita para o desenvolvimento, a ser seguida, com passos e etapas aplicáveis somente à realidade do país, a fim de chegar ao mesmo nível dos países que se localizam no centro do sistema. O desenvolvimento de uma classe, país e/ou região está fundado e articulado com o subdesenvolvimento ou dependência de outra classe, outros países, outras regiões: pobreza e riqueza, desenvolvimento e subdesenvolvimento são a frente e verso do mesmo processo, o movimento do capital em busca de valorização, conforme podemos apreender em Lênin (2011) e Trotsky (1977).²⁹

Trotsky (1977) ampliou a teoria do desenvolvimento desigual de Lênin, na obra “O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia”, articulando-a ao adjetivo *combinado*. Assim, o autor apresenta as características econômicas, sociais e políticas da Rússia czarista, marcada por um quadro de desenvolvimento econômico lento, sustentado pela agricultura; na esfera social e política ainda vigia a ordem feudal, com uma burguesia local já vinculada à burguesia internacional, principalmente da Europa Ocidental. Havia, ainda, o campesinato e o proletariado.³⁰

²⁹ Demier (2007) escreveu sobre a influência do pensamento de Trotsky (na forma da lei do desenvolvimento desigual e combinado) na produção teórica da intelectualidade acadêmica brasileira (Prado Jr., Fernandes, F. Cardoso e Oliveira), que criticou a linha interpretativa da realidade nacional e do desenvolvimento do capitalismo no país fundada na perspectiva dualista/etapista dominante entre 1950 e 1960. A linha etapista possuía uma análise dual sobre a estrutura econômica, política e social, onde o polo arcaico era o responsável por reter o desenvolvimento do polo moderno, configurando o subdesenvolvimento. Os críticos do dualismo não viam a situação de atraso do Brasil e dos países que ingressaram no circuito do capital após as nações europeias e os EUA, como fruto da existência de um setor arcaico que “segura” e emperra o desenvolvimento do moderno. Antes, é justamente a existência do arcaico o fator que possibilita o célere desenvolvimento do moderno.

³⁰ Nesse sentido, de um lado, a Rússia deixou de ser uma formação social pautada na economia feudal para uma capitalista, num salto, sem as mediações do artesanato corporativo e da manufatura. De outro,

Nesse sentido, o desenvolvimento capitalista na Rússia trouxe aspectos de avanço e simultaneamente de conservação da fase anterior, o que possibilita interpretar tal processo como desenvolvimento desigual, uma vez que a instauração do capitalismo naquele país foi realizada nos mesmos parâmetros do capitalismo em curso na Europa Ocidental. O aspecto de combinação pode ser observado na ligação entre elementos de avanço, como a socialização da produção, e atraso, expresso na figura da burguesia, a qual não seria favorecida se todo o aparato feudal fosse eliminado.

Destarte, as reflexões de Marx, Lênin e Trotsky nos propiciam uma perspectiva diversa e crítica do desenvolvimento do capitalismo. Por meio dessas reflexões, verificamos que tal processo não é linear, produz desigualdades entre as classes, países, regiões; e por meio dele aspectos de avanço e atraso são combinados no interior de países e regiões.³¹

Dessa forma, aquelas desigualdades profundas - que se tornaram objeto de contestação nos chamados países subdesenvolvidos - podem ser vistas sob um ângulo diferente da perspectiva dominante: o seu subdesenvolvimento está articulado ao desenvolvimento dos países localizados no centro do sistema capitalista, os países que detêm o controle e a direção do movimento do capital.

O debate do imperialismo - do desenvolvimento desigual e combinado, das relações de hierarquia, poder e desigualdades entre os países - foi utilizado por estudiosos na região da América Latina, para compreender a especificidade desses países.

Com o advento dessas reflexões, a análise sobre a desigualdade existente entre os chamados países subdesenvolvidos e os desenvolvidos assume outro significado. Para Fernandes (2008), o subdesenvolvimento tem ligação estreita com o

aspectos característicos de uma formação social pré-capitalista ainda estavam em vigor, como, por exemplo, a monarquia czarista e a ultrapassada agricultura. O nascimento da burguesia russa guarda ligação com o capital internacional: ela surgiu conectada a ele, dessa forma, não havia interesse em empreender uma revolução aos moldes das Revoluções Burguesas. Por essa razão, não se estabeleceu alianças com as classes dominadas para tomar o Estado e derrubar a monarquia, a trajetória percorrida foi oposta, a ligação com a monarquia czarista (TROTSKY, 1977).

³¹ Löwy (1998) perscrutou o pensamento de Trotsky no que concerne à teoria do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo. O autor salienta que a análise de Trotsky não é economicista, porque os fenômenos dos saltos e das combinações também ocorrem nas esferas social e cultural. Os diferentes estágios do desenvolvimento capitalista – o atrasado e o moderno – não existem um ao lado do outro, a ligação entre eles é de natureza articulatória, uma combinação, um “amalgama”. Em suma, a visão acerca do desenvolvimento capitalista a partir da reflexão de Trotsky vai além do aspecto econômico, contempla também a esfera política e cultural, logo, permite retorquir a perspectiva evolucionista da história tomada como sucessão de etapas rigidamente escalonadas, viabilizando a análise da situação dos países da periferia capitalista sob outro prisma.

desenvolvimento: é uma relação, na qual o desenvolvimento se alimenta do subdesenvolvimento. De acordo com o autor, a questão não está no processo realizado para levar o país à modernização como caminho para o desenvolvimento, mas sim em quem o dirige, pois, um processo de industrialização apartado dos interesses do país em que se realiza, apenas promove a progressiva subordinação do mesmo aos países que de fato detêm o poder sobre a industrialização.

Fernandes (1975) qualifica o desenvolvimento próprio das nações subdesenvolvidas, controlado a partir de fora, diferenciando-o do desenvolvimento das nações desenvolvidas. Nesse sentido, o autor denomina o padrão de crescimento das nações subdesenvolvidas como padrão capitalista de desenvolvimento dependente.

Este conceito não significa, apenas, que elas estão sujeitas a “crescer” através dos efeitos diretos e indiretos da difusão cultural. Mas que a difusão cultural se desenrola, nos diversos níveis, em função de interesses e de dinamismos das sociedades hegemônicas, bem como das probabilidades de absorção de tais interesses e dinamismos por parte das sociedades heteronômicas (FERNANDES, 1975, p. 115).

O capitalismo dependente em Fernandes não deixa de ser capitalismo, pois faz parte do sistema como um todo. Outrossim, responde à mesma diretriz que todas as outras partes que constituem o sistema, contudo, com aspectos específicos e particulares:

Na medida em que a estrutura e o destino histórico de sociedades desse tipo se vinculam a um capitalismo dependente, elas encaram uma situação específica, que só pode ser caracterizada através de uma economia de mercado capitalista duplamente polarizada, destituída de autossuficiência e possuidora, no máximo, de uma autonomia limitada. [...]. Nos planos da estrutura, funcionamento e diferenciação do sistema econômico, a dupla polarização do mercado suscita uma realidade histórica nova e inconfundível. Trata-se de uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente; como uma entidade especializada, no nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, no nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, no nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas (FERNANDES, 2008: pp. 36-37).

É importante salientar a complexidade da análise de Fernandes, que apresenta o capitalismo dependente como um produto decorrente não apenas do imperialismo, mas também de sua articulação com um processo interno:

Sem dúvida, o subdesenvolvimento é um negócio, para os que tiram proveito dele através do capitalismo dependente (dentro ou fora da “sociedade subdesenvolvida”). [...] o subdesenvolvimento, onde ele surge e se mantém, não é mera cópia frustrada

de algo maior nem uma fatalidade. Mas uma escolha, se não realizada, pelo menos aceita socialmente [...] (FERNANDES, 2008, p. 54).

Com o conceito de capitalismo dependente, Fernandes defende que o desenvolvimento capitalista dos países ditos subdesenvolvidas não se realiza de maneira contínua. Seu pensamento está localizado no polo oposto às teses das teorias do desenvolvimento. Com base em sua reflexão, é possível compreender que a partir do desenvolvimento capitalista dependente, os aspectos de atraso não podem ser extirpados:

[...] sob o capitalismo dependente, elas não conduzem a um crescimento linear e acumulativo. As fases novas não eliminam as anteriores, ao contrário, coexistem e engendram um sistema econômico capitalista segmentado, no qual as diferentes estruturas compõem um todo, articulado com base nos elementos capitalistas das diversas estruturas em vários estágios de diferenciação econômica (FERNANDES, 2008, p. 88).

Para Fernandes, o chamado subdesenvolvimento é tomado pelo prisma do capitalismo dependente e da heteronomia. Ambos decorrem das relações entre as classes, burguesia internacional e as frações da burguesia localizada no interior dos países da periferia. O conceito de capitalismo dependente expressa o desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo em sua fase monopolista para os países da periferia, sendo que a heteronomia cultural tem suas raízes fincadas no processo de dependência econômica:

O capitalismo não é apenas uma realidade econômica. Ele é também, e acima de tudo, uma complexa realidade sociocultural, em cuja formação e evolução histórica concorreram vários fatores extra-econômicos (do direito e do Estado nacional à filosofia, à religião, à ciência e à tecnologia) (FERNANDES, 2008, p. 23).

A todo processo econômico – comercial, financeiro ou industrial – sempre corresponde um processo cultural condicionante ou consequente. E, de maneira geral, a dependência (ou heteronomia) nunca é só econômica: ela é, simultaneamente, social e cultural (FERNANDES, 1975, p. 84).

O caráter desigual reside nos vínculos que se estabelecem e se renovam a cada novo ciclo de acumulação com os países centrais. O aspecto combinado diz respeito à manutenção de elementos arcaicos e modernos no interior da própria formação social heteronômica ou capitalista dependente como modo de prover acumulação tanto para a burguesia hegemônica, como para as burguesias locais, provocando um nível de exploração muito mais elevado nas formações capitalistas dependentes (FERNANDES, 2008).

Fernandes (2008) interpretou o subdesenvolvimento (capitalismo dependente ou heteronomia) como produto de relações entre classes: entre a burguesia internacional e a fração burguesa local dominante, no quadro do capitalismo monopolista. Destarte, o capitalismo dependente pode ser apreendido como uma expressão do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo em sua fase monopolista.

Marini foi outro estudioso que se debruçou sobre a questão do desenvolvimento dos países da periferia do capitalismo, num esforço de construir uma alternativa teórica ao suposto atraso da periferia capitalista. A reflexão de Marini (2012) nos fornece duas chaves de entendimento para pensarmos a situação da América Latina no quadro do sistema capitalista mundial, quais sejam, a dependência e a superexploração³² do trabalho.³³ O autor parte da premissa elementar de que o subdesenvolvimento da região latino-americana está imediatamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo em sua dimensão mundial.

O conceito de dependência é expresso pela relação de vinculação da região latino-americana ao mercado mundial como um polo exportador de alimentos e matérias primas, ao mesmo tempo em que importa bens de consumo não duráveis dos países europeus. Na etapa do desenvolvimento do sistema capitalista denominada como imperialismo, a dependência ganha novos contornos, na medida em que os países centrais aprofundam a relação de exploração econômica por meio de investimentos diretos nas economias periféricas. Logo, a dependência é modificada em seu aspecto formal; contudo temos um aspecto de continuidade que reside no grau de dependência recrudescido, uma vez que, há efetivamente um crescimento econômico da região, no entanto, tal ampliação é apropriada em sua maior parcela pelas economias localizadas no centro do sistema capitalista mundial. Desse modo, o crescimento econômico, nesses marcos, somente conduz ao aprofundamento da dependência, com todos os aspectos negativos que tal relação implica para as economias latino-americanas.

³² De acordo com a reflexão de Bueno e Seabra (2010), em Marini, a superexploração recai mais sobre a exploração do trabalhador do ponto de vista físico (ligada à extração da mais-valia pela via absoluta) do que sobre a exploração que é resultado da elevação da produtividade (vinculada à extração da mais-valia pela via relativa)

³³ A partir dessas noções o autor defende a ideia de que o caminho para solucionar os problemas econômicos e sociais latino-americanos passa pela revolução de caráter socialista, sendo essa uma tarefa que os povos dessa região têm a cumprir. Cf. Marini (2012).

Localizada a relação de dependência da América Latina no que toca ao centro hegemônico do sistema capitalista mundial em sua fase imperialista, passaremos ao conceito chave de superexploração do trabalho.

Partindo do entendimento do nexos que vincula a região latino-americana ao centro do sistema de modo dependente, Marini (2012) nos mostra que uma grande parte da mais-valia produzida nas economias dependentes latino-americanas é transferida para o centro do sistema capitalista. A origem da superexploração do trabalho apoia-se exatamente nessa transferência, uma vez que os grupos dominantes latino-americanos, buscando compensar os danos causados pela perda considerável de mais-valia transferida, operam no sentido de submeter os trabalhadores a um processo de superexploração.

Tomando como base de análise a dependência e a superexploração do trabalho, podemos dar outro significado ao conceito de capital humano, porque quanto maior for o desenvolvimento do país, isto é, a sua ligação com o centro capitalista, na condição de polo dependente; maior será o seu subdesenvolvimento. Logo, a demanda por força de trabalho com elevada qualificação – ou, em outros termos, o investimento em capital humano - não se justifica, posto que, o país se mantém na função de exportador de gêneros alimentícios e matérias-primas e importador de bens de consumo não duráveis dos países centrais, mantendo sua força de trabalho em acentuados níveis de superexploração.

A partir das exposições dos debates do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo e sua particularidade nas regiões periféricas, o chamado capitalismo dependente; e do conceito de superexploração da força de trabalho na periferia; é possível articulá-los com a análise de Frigotto (2001), que apresenta a teoria do capital humano como uma ideologia do desenvolvimento que emergiu no contexto do pós Segunda Guerra Mundial.³⁴

Na ótica da teoria do capital humano, os países capitalistas dependentes seriam supostamente subdesenvolvidos pela ausência de investimentos no fator humano. Logo, a chave para que se tornassem semelhantes aos países avançados estaria na

³⁴ A difusão da teoria do capital humano nos países capitalistas da periferia encontra sua razão de ser nas relações de dependência estabelecidas entre eles e a potência estadunidense. O autor sustenta que a difusão da teoria do capital humano nos países da América Latina esteve articulada ao imperialismo, na medida em que por meio da noção de capital humano é possível comunicar a ideia de que o chamado subdesenvolvimento não possui qualquer conexão com as relações de dependência estabelecidas entre os países dessa região e os EUA (FRIGOTTO, 2001).

modernização de alguns fatores, sendo o mais importante, o fator humano, por meio de investimentos a serem realizados em educação/treinamento (FRIGOTTO, 2001).

Nesse sentido, a teoria do capital humano difunde a ideia de que os trabalhadores também são capitalistas, pois detêm o capital humano, passível de investimentos por meio da elevação da escolarização. Frigotto (2001) derruba a tese do vínculo direto e imediato entre educação e produção, como é apresentado pela teoria do capital humano, pois mostra que o movimento do capital, em busca de valorização, configura a tendência de articulação entre o trabalho produtivo e o improdutivo, como verso e averso do mesmo processo.

Frigotto (2001) refuta a teoria do capital humano, pois mostra que o desenvolvimento capitalista produz a tendência de aumento da participação da fração constante do capital no processo de produção em detrimento da fração variável, isto é, a tendência é de elevação do investimento em tecnologia e maquinário e redução da participação do trabalho vivo na produção. Isso quer dizer, que com o movimento do capital em sua busca por valorização de modo incessante e em escalas cada vez maiores, a subordinação real do trabalho ao capital tende a ser ampliada, a tendência é de transformação do trabalho complexo em trabalho simples. À medida que ocorre a acumulação, concentração e centralização do capital, o trabalho produtivo (diretamente empregado na produção da mais-valia) tende a diminuir, ao passo que o trabalho improdutivo (não ligado imediatamente ao processo de produção da mais-valia, porém essencial para que esta seja extraída e, portanto, realizada tende à elevação, com a demanda por funções de controle, supervisão e planejamento ligadas à extração da mais-valia. Dessa forma, compreende-se por que a escola é funcional, ainda que indiretamente, para formar esse tipo de trabalhador, tanto o que será adestrado com conhecimentos mínimos, quanto aquele que será orientado para funções de controle, supervisão e planejamento.

Assim, para o autor, o que ocorre é escolarização da força de trabalho para que possua um patamar mínimo de conhecimento, um conjunto de saberes de caráter não específico que possa responder ao trabalho de natureza parcial, característico do movimento de incorporação de tecnologia ao processo de trabalho. O papel da escola é oferecer um rol de conhecimentos gerais para adestrar a força de trabalho ao processo de produção cada vez mais parcelado. Ademais, tem como tarefa a oferta de conhecimentos mais refinados para um grupo menor de trabalhadores, que irão atuar

como intelectuais orgânicos do capital,³⁵ seja na produção ou no aparato estatal (FRIGOTTO, 2001).

O autor salienta que o movimento de democratização da educação não é, portanto, prejudicial ao sistema capitalista, em virtude do modo como é realizado. Tal processo é visto pela lente das contradições inerentes ao próprio sistema capitalista e da subordinação real do trabalho ao capital, da tendência do capital a transformar o trabalho complexo em simples. Assim, se por um lado o sistema capitalista precisa que a escola forneça um nível básico, elementar para os trabalhadores em geral; por outro lado, os próprios trabalhadores pressionam a classe burguesa e o Estado por níveis mais elevados de escolarização, configurando uma questão a ser administrada pelo conjunto capital/Estado, a fim de que o sistema capitalista seja perpetuado (FRIGOTTO, 2001).

Segundo Frigotto (2001), tal questão é conduzida por meio da desqualificação da educação ofertada aos filhos da classe trabalhadora, modificando as aparências do problema da escolarização, entretanto, conservando a essência da sociedade capitalista. À classe burguesa não interessa a elevação dos níveis de qualidade da educação ofertada para a classe trabalhadora, portanto, desqualificar a escola é uma forma de atender às necessidades do movimento do capital e de responder à demanda da classe trabalhadora por mais escolarização.

A escola é um mecanismo por meio do qual são desenvolvidos um conjunto de saberes gerais e condições mínimas para o progresso e manutenção do sistema capitalista; outrossim, a escola produz profissionais de nível mais elevado, que vão atuar nas empresas capitalistas ou no aparato estatal nas funções de controle; ademais, por meio da escola é possível fazer com que a mais-valia circule e se realize (mercadorias ligadas ao universo da escola, como livros, mobiliário, alimentação, equipamentos como computadores, e até mesmo a própria educação em si); a escola ainda atua no sentido de conter, por algum tempo, um determinado contingente de

³⁵ De acordo com Gramsci (2011), intelectuais são sujeitos que emergem junto a um determinado grupo social ligado à produção (orgânicos), ou, sujeitos que sobrevivem ao fim da estrutura social, ou do grupo social junto ao qual surgiram, e passam a expressar, na nova fase histórica um aspecto de continuidade em face à anterior (tradicionais). Os intelectuais têm a função de organizar a sociedade para permitir a expansão do grupo social ao qual estão ligados, logo, devem possuir capacidade como dirigentes e técnicos para agir em sua própria área e no resto da sociedade. Todos os homens são intelectuais para o autor, ainda que sua atividade seja física e repetitiva, pois para ele, em toda atividade há um nível mínimo de qualificação técnica. Não obstante, somente alguns indivíduos exercem a função de intelectual na sociedade. Conforme Coutinho (2012), sobre o pensamento de Gramsci, intelectual é o sujeito com a capacidade de direção e organização na sociedade.

trabalhadores que posteriormente integrarão o exército industrial de reserva (FRIGOTTO, 2001).

Em síntese, a teoria do capital humano se constituiu, dessa forma, em um importante instrumento ideológico para justificar a desigualdade entre os indivíduos, classes, países e regiões no período do imperialismo, quando os questionamentos sobre as desigualdades existentes no sistema capitalista demandaram uma ação por parte da classe burguesa e do Estado para conservar o sistema. Em razão de seu caráter de circularidade, determinado pela perspectiva de classe burguesa, a teoria do capital humano em realidade não auxilia na compreensão das questões que se propõe a resolver, ao contrário, acaba atuando como um instrumento para velar a raiz da desigualdade que é inerente ao sistema capitalista.

Dessa forma, com base na reflexão de Frigotto (2001), é possível construir uma visão diversa acerca da teoria do capital humano e, por conseguinte, da visão de que a educação seria um meio de promover o desenvolvimento dos indivíduos, países e regiões, desconsiderando a desigualdade estrutural existente.

Veremos no item a seguir como o pensamento liberal sobre a educação é ampliado, em sintonia com as modificações ocorridas em virtude da resposta do capital à crise de acumulação que se estabeleceu a partir do final dos anos 1960 e início da década de 1970, com a difusão de novas ideologias, como a pedagogia das competências e a do capital social.

1.2 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E TEORIA DO CAPITAL SOCIAL: AS NOVAS IDEOLOGIAS PARA ADAPTAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO NOVO SÉCULO.

Nas regiões do globo marcadas pelo capitalismo dependente, em face do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo, a Era de Ouro do capital³⁶ não

³⁶ A Era de Ouro do capital diz respeito ao período de cerca de trinta anos, tomando como base o final da Segunda Guerra Mundial, em que o mundo capitalista, sobretudo, nos países de maior desenvolvimento, vivenciou uma fase única de crescimento econômico. De acordo com Hobsbawm (1995): “A economia mundial [...] crescia a uma taxa explosiva. Na década de 1960, era claro que jamais houvera algo assim. A produção mundial de manufaturas quadruplicou entre o início da década de 1950 e o início da década de 1970, e, o que é ainda mais impressionante, o comércio mundial de produtos manufaturados aumentou dez vezes” (p. 257). Tal expansão e desenvolvimento, contudo, não se espalhou para a maior parte da população mundial, pois os países da periferia permaneceram imersos na pobreza e miséria.

ocorreu, mas sim, o período desenvolvimentista. A fase desenvolvimentista foi uma realidade para os países capitalistas dependentes,³⁷ no entanto, com a crise dos anos 1970, um novo ciclo no interior do capitalismo teve início, com a finalidade de restaurar tanto as taxas de lucro e crescimento do capital, como também de restabelecer o poder de classe burguesa ameaçado durante a chamada fase de ouro do capital (HARVEY, 2002).

Em resposta à crise capitalista no início dos anos 1970, a classe burguesa empreendeu uma ofensiva materializada em três eixos: a mundialização do capital,³⁸ a reestruturação da produção – com um novo regime de acumulação - e o programa neoliberal.³⁹ Esse processo tríplice concorreu para a redução de gastos do Estado com as políticas sociais, o aumento do número de desempregados, o aprofundamento da polarização a níveis nacionais e internacionais (BEHRING, 2008).⁴⁰

É nesse panorama que uma fração ainda maior do fundo público passou a ser revertida para a valorização do capital, determinando ainda mais a redução de investimentos públicos para a execução de políticas públicas.

³⁷ Vale ressaltar que o desenvolvimento capitalista se realiza de modo desigual e combinado, portanto, enquanto no centro do sistema, os países vivenciaram a dita Era de Ouro do Capital, com elevadas taxas de lucro e crescimento, e condições excepcionais que propiciaram o pacto entre Estado, burguesia e trabalhadores (em alguns países europeus, notadamente, Inglaterra, países nórdicos) que deu origem à experiência do *Welfare State*; na periferia do sistema, os países foram dirigidos com base na ideologia desenvolvimentista, atrelando diretamente a ideia de que seria possível atingir o mesmo patamar de desenvolvimento que os países centrais por meio de etapas sucessivas que os conduziria ao desenvolvimento, o que efetivamente, passado mais de meio século, não ocorreu.

³⁸ De acordo com Chesnais (1996), a mundialização do capital corresponde ao que o pensamento dominante denomina como “globalização”, conferindo uma imagem homogênea para o processo, como se em todas as partes do globo suas implicações fosse semelhantes. No processo de mundialização do capital, identifica-se, com base nos avanços tecnológicos, a retirada das barreiras e entraves existentes à circulação do capital financeiro pelo globo, por meio das políticas de liberalização e desregulamentação financeiras ao nível mundial. O resultado desse movimento foi maior possibilidade de movimento para o capital financeiro ao redor do globo e o aumento da desigualdade, tanto no aspecto interno aos países, quanto no âmbito internacional.

³⁹ Conforme Harvey (2002), o programa neoliberal emergiu como uma forma de contraposição ao Estado intervencionista, keynesiano, ao marxismo, ao socialismo, ao poder dos sindicatos e movimentos sociais, sua finalidade última é a restauração do poder de classe burgueses, por meio da retomada das taxas de lucro e crescimento capitalistas, nos mesmos patamares da Era de Ouro do capital. O valor nuclear da doutrina neoliberal é a liberdade individual, tomada como garantia para vender e comprar no mercado. Destarte, as trocas realizadas no mercado servem de norte para toda e qualquer ação humana. No pensamento neoliberal, a criação de riquezas resulta diretamente no aprimoramento do bem-estar geral da população, contribuindo para assegurar a dignidade humana e a liberdade individual, que nesse escopo estariam ameaçados por doutrinas como o fascismo, comunismo, e pela intervenção e regulação estatais.

⁴⁰ Vale registrar que a crise estrutural do capitalismo atingiu primeiro a região central do sistema capitalista. Em virtude do processo de desenvolvimento desigual e combinado, no Brasil, a resposta à crise estrutural do capital começou a tomar corpo no final dos anos 1980, início dos anos 1990, visto que a mobilização da sociedade a favor da redemocratização do país constituiu uma barreira aquele processo (BEHRING, 2008).

Oliveira (1998) defende a tese de que no capitalismo contemporâneo o fundo público representa “[...] um *ex ante* das condições de reprodução de cada capital particular e das condições de vida, em lugar de seu caráter *ex post*, típico do capitalismo concorrencial” (p. 21).

A reflexão do autor mostra como em alguns países do capitalismo central, “nata do Primeiro mundo”, o fundo público em suas mais diferentes formas, durante a fase do *Welfare State*, concorreu tanto para o financiamento da acumulação de capital como para financiar a reprodução da força de trabalho:

A medicina socializada, a educação universal gratuita e obrigatória, a previdência social, o seguro-desemprego, os subsídios para transporte, os benefícios familiares (quotas para auxílio-habitação, salário família) e, no extremo desse espectro, subsídios para o lazer, favorecendo desde as classes médias até o assalariado de nível mais baixo, são seus exemplos. A descrição das diversas formas de financiamento para a acumulação de capital seria muito mais longa: inclui desde os recursos para ciência e tecnologia, passa pelos diversos subsídios para a produção, sustentando a competitividade das exportações, vai através dos juros subsidiados para setores de ponta, toma em muitos países a forma de vastos e poderosos setores estatais produtivos, cristaliza-se numa ampla militarização [...] sustenta a agricultura [...], o mercado financeiro e de capitais através de bancos e/ou fundos estatais, pela utilização de ações de empresas estatais como [...], mantém a valorização dos capitais pela via da dívida pública etc. (OLIVEIRA, 1998: p. 20).

Dessa forma, o autor expõe como o consumo de massa, característico da fase em questão, está relacionado com a ampliação dos salários indiretos, financiados pelo fundo público:

Noutras palavras, para a ascensão do consumo de massa, combinaram-se de uma forma extraordinária o progresso técnico, a organização fordista da produção, os enormes ganhos de produtividade e o salário indireto, estes dois últimos fatores compondo o *rapport salarial*. A presença dos fundos públicos, pelo lado, desta vez, da reprodução da força de trabalho e dos gastos sociais públicos gerais, é estrutural ao capitalismo contemporâneo, e, até prova em contrário, insubstituível (OLIVEIRA, 1998: p. 23).

Oliveira (1998) assinala a ampliação do padrão de financiamento público do Estado-providência, relacionando-o com o déficit público nos países de capitalismo central, embasado em dados das décadas de 1970/1980, mostrando que:

[...] o déficit público nos países industrializados (incluindo EUA, Canadá, Austrália, Japão, Nova Zelândia, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha Federal, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Espanha, Suécia, Suíça e Inglaterra), cresceu, média desses países, de 2,07% do PIB em 197 para 4,93% do PIB em 1984 (OLIVEIRA, 1998: p. 23).

Destarte, para o autor, se instala uma disputa pelos fundos públicos, entre as diversas frações da burguesia e as da classe trabalhadora, que pode ser direcionado à produção de serviços sociais e à reprodução do capital. Todavia, o que aparece como uma crise do Estado-providência, isto é, a suposta crise não é explicada também, como uma crise com origem nas parcelas dos fundos públicos destinadas ao financiamento da reprodução de capital, mas, sobretudo, como uma crise determinada pela produção de serviços sociais, mediante o financiamento pelo fundo público. Não obstante, para Oliveira (1998), a crise do padrão de financiamento público do Estado-providência guarda relação com a:

[...] crescente internacionalização [que] retirou parte dos ganhos fiscais, mas deixou aos fundos públicos nacionais a tarefa de continuar articulando e financiando a reprodução do capital e da força de trabalho. Daí que, nos limites nacionais da cada uma das principais potências industriais desenvolvidas, a crise fiscal ou ‘o que um ganha é o que o outro perde’ emergiu na deterioração das receitas fiscais e parafiscais (previdência social, por exemplo), levando ao déficit público (OLIVEIRA, 1998: p.26).

Logo, em tempos crise estrutural do capital, na qual seu processo de reprodução em escala ampliada e incessante fica ameaçado, o fundo público, como elemento central, precisa ser direcionado em frações ainda maiores para valorização do capital, posto que tal movimento configura “[...] um impasse ricardiano, jogo de soma zero, em que ‘o que um perde é o que o outro ganha’” (OLIVEIRA, 1998: p.24).

Outro autor que discute o tema do fundo público é Salvador (2010), cuja reflexão aponta o financiamento das políticas sociais pelo Estado como um aspecto central para a compreensão da contrarreforma do Estado brasileiro, isto é, há uma intensa disputa pelo fundo público, alvo central da contrarreforma.

Salvador (2010) aponta o orçamento estatal como a expressão mais visível do fundo público. O fundo público constitui-se centro da disputa em tempos de crise capitalista, pois nele reside a possibilidade (a depender da correlação de forças) de uso para favorecimento das diversas frações da burguesia e da classe trabalhadora.

Ao arripio da CF/1988, que estabeleceu uma nova política tributária, de forma que a tributação viesse a ser preferencialmente direta, de caráter pessoal e progressivo,⁴¹

⁴¹ Salvador (2010) mostra que o financiamento tributário no Brasil, historicamente, é regressivo: isto significa que se realiza por meio de tributos indiretos que recaem sobre o consumo, de modo que a modalidade de tributação direta se dá somente sobre os salários. Este modelo de tributação onera, primordialmente, a classe trabalhadora.

a contrarreforma, estabelecida nos governos FHC, efetivou a contrarreforma tributária. Segundo Salvador (2010), por meio de progressivas transformações na legislação infraconstitucional, a contrarreforma tributária desmantelou ou anulou os princípios básicos da CF/1988 para a tributação. Tal desmonte serviu à construção de condições para a inserção do país no processo de mundialização do capital, promovendo o livre fluxo do capital financeiro, consoante ao Fundo Monetário Internacional (FMI), que prescreveu o chamado ajuste fiscal, pelo qual o país concordou em realizar os chamados superávits primários.

Deste modo, parte significativa do fundo público⁴² passa a ser utilizada para o pagamento do serviço da dívida (pagamento dos juros), por intermédio de mecanismos como a Desvinculação das Receitas da União (DRU),⁴³ que permite a transferência de recursos da área da Seguridade Social para recursos fiscais, a fim de alcançar o superávit primário, favorecendo ao capital financeiro.

No ajuste fiscal em curso desde 1993, a DRU tem sido um importante instrumento para retirar recursos das fontes tributárias exclusivas da seguridade social. A DRU tem sua origem no antigo Fundo Social de Emergência (FSE), que já em 2004 permitia a desvinculação de 20% dos recursos destinados às políticas da seguridade social. Nos exercícios financeiros seguintes, o propósito permanece, mas o nome muda para Fundo de Estabilização Fiscal (FEF). A partir do ano 2000 passa a vigorar a DRU com sucessivas prorrogações. A mais recente ocorreu por meio da EC n. 93, de 8 de setembro de 2016, que prorroga a DRU até 31 de dezembro de 2023. O novo texto também amplia de 20% para 30% o percentual das receitas de tributos federais que podem ser usadas livremente e altera quais tributos podem ser desvinculados, incluindo os fundos constitucionais, taxas e compensações financeiras (SALVADOR, 2017: p. 429).

Assim, as políticas sociais são afetadas pelo norteamto das ações estatais pelo programa neoliberal, mas também pela disputa pelo fundo público, que em tempos de contrarreforma, é reorientado em uma fração ainda maior para a valorização do capital, adicionando aos mecanismos já existentes (como, por exemplo, subsídios, desonerações tributárias, incentivos fiscais, investimentos em infraestrutura, investimentos em pesquisas científicas), o pagamento de juros e serviços da dívida pública (SALVADOR, 2010).

⁴² Conforme o site Auditoria Cidadã da Dívida, no ano de 2015, o orçamento federal para a dívida pública foi de 42%. Disponível em: <http://www.auditoriacidada.org.br>.

⁴³ Em 24 de agosto de 2016, a Proposta de Emenda Constitucional 85/2015 (PEC 87/2015) foi aprovada, no Senado Federal que informa: “A PEC aumenta de 20% para 30% a alíquota de desvinculação sobre a receita de contribuições sociais e econômicas, fundos constitucionais e compensações financeiras pela utilização de recursos hídricos para geração de energia elétrica e de outros recursos minerais. Por outro lado, impostos federais, como o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e o Imposto de Renda (IR), não poderão mais ser desvinculados”. FONTE: <http://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/dr>.

Por isso, foi possível a abertura ao programa neoliberal, que norteou os supostos processos de reforma dos Estados (em diferentes níveis, a depender da correlação de forças em cada país), com a finalidade declarada de solucionar as crises estatais. No entanto, numa perspectiva crítica, a crise em questão é um elemento intrínseco ao movimento do capital, e os ditos processos de reformas, em essência, constituíram movimentos contrarreformistas, nos termos em que Coutinho (2012) apresentou.

Assim, acrescentamos à perspectiva de Oliveira (1998) sobre o fundo público, a reflexão de Coutinho (2012), com a finalidade de explicitar por que motivo o período neoliberal será tratado nesse trabalho como um processo de contrarreforma.

A fase neoliberal será abordada nesse trabalho como processo de contrarreforma, explicitando a tese de Coutinho (2012), que a contrapõe ao movimento de revolução passiva.

Coutinho (2012) demonstra que os processos de revoluções passivas são realizados em dois movimentos – a restauração e a renovação. A primeira trata-se de uma resposta conservadora diante de uma possível transformação radical da sociedade, que parte das classes dominadas. A segunda está ligada a uma ação na qual os reclames da população são atendidos “pelo alto” por meio de concessões das classes dominantes. Assim, o autor sintetiza o processo de revolução passiva:

Podemos resumir do seguinte modo algumas das características principais de uma revolução passiva: 1) as classes dominantes reagem a pressões que provêm das classes subalternas, ao seu “subversivismo esporádico, elementar”, ou seja, ainda não suficientemente organizado para promover uma revolução “jacobina”, a partir de baixo, mas já capaz de impor um novo comportamento às classes dominantes; 2) essa reação, embora tenha como finalidade principal a conservação dos fundamentos da velha ordem, implica o acolhimento de “uma certa parte” das reivindicações provindas de baixo; 3) ao lado da conservação do domínio das velhas classes, introduzem-se assim modificações que abrem o caminho para novas modificações. Portanto, estamos diante, nos casos de revoluções passivas, de uma complexa dialética de *restauração e revolução, de conservação e modernização* (COUTINHO, 2012: p. 120).

A contrarreforma é apreendida pelo autor de modo distinto, sua origem está relacionada à resposta da Igreja Católica à Reforma protestante. À luz do pensamento de Gramsci, Coutinho (2012) mostra que a contrarreforma difere da revolução passiva posto que, nessa “[...] certamente existem ‘restaurações’, mas que ‘acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo’” (COUTINHO, 2012: p. 121); naquela,

“[...] é preponderante não o momento do novo, mas precisamente o do velho” (COUTINHO, 2012: p. 121).

Coutinho aponta ainda mais um elemento para explicitar os processos de contrarreforma, acrescentando que são processos que não se apresentam como são, colocando-se na sociedade com outra aparência, tal qual o movimento neoliberal brasileiro, que oportunamente busca se apresentar com outra identidade que não a neoliberal.

Logo, para Coutinho (2012), a fase neoliberal é um momento de contrarreforma porque, ao contrário da fase do *Welfare State*, na qual foi possível à classe dominada por meio de sua organização em sindicatos e movimentos alterar a correlação de forças nas relações entre capital e trabalho e, assim, mesmo diante de ações que visavam à restauração (como as políticas intervencionistas na economia), puderam propor e ver implementadas algumas reformas; no período neoliberal, o binômio restauração-revolução não pode ser encontrado, pois:

Na conjuntura em que estamos imersos, as classes trabalhadoras – por muitas razões, entre as quais a chamada ‘reestruturação produtiva’, que pôs fim ao fordismo e, portanto, às formas correspondentes de organizações dos operários – têm sido obrigadas a se pôr na defensiva: suas expressões sindicais e político-partidárias sofreram assim num evidente recuo na correlação de forças com o capital. Além disso, com o colapso do ‘socialismo real’, diminuiu em muito a força de atração das idéias socialistas, que uma habilidosa propaganda ideologia identificou com o modelo ‘estatolátrico’ vigente nos países da Europa do Leste. A luta de classes, que certamente continua a existir, não se trava mais em nome da conquista de novos direitos, mas da defesa daquelas já conquistamos no passado (COUTINHO, 2012: p. 123).

Destarte, como aquele binômio não pode ser verificado, o momento de revolução no qual a resposta a algumas das demandas da classe dominada poderia ser efetivada, não é uma alternativa. Coutinho assinala:

Na época neoliberal, não há espaço para o aprofundamento dos direitos sociais, ainda que limitados, mas estamos diante da tentativa aberta – infelizmente em grande parte bem sucedida – de eliminar tais direitos, de desconstruir e negar as reformas já conquistadas pelas classes subalternas durante a época de revolução passiva iniciada com o americanismo e levada a cabo no *Welfare*. As chamadas ‘reformas’ da previdência social, das leis de proteção ao trabalho, a privatização das empresas públicas etc. – ‘reformas’ que estão atualmente presentes na agenda política tanto dos países capitalistas centrais quanto dos periféricos [...] têm por objetivo a pura e simples *restauração* das condições próprias de um capitalismo ‘selvagem’, no qual devem vigorar sem freios as leis do mercado (COUTINHO, 2012: p. 123).

Desse modo, a fase neoliberal é apreendida por Coutinho (2012) como processo de contrarreforma e será abordada nesses termos nesse trabalho.

Logo, as consequências da ofensiva capitalista à crise dos anos 1970 foram diferenciadas ao redor do globo, em virtude do grau de desenvolvimento capitalista em cada país ou região. No centro do sistema capitalista, as implicações foram menos severas, em razão dos direitos conquistados pelas lutas da classe trabalhadora, ao longo da história; ao passo que, na periferia capitalista, a classe trabalhadora foi mais duramente atingida, tanto pelo agravamento da miséria e desemprego, quanto pelo desmantelamento do parco sistema de proteção social em vigor⁴⁴ (SOARES, 2000).

Todas as esferas da vida social passaram por processos de reorganização, dentre elas, a educação. As reflexões que serão apresentadas a seguir possibilitarão uma perspectiva distinta do *status quo* sobre os processos de modificação desse âmbito.

Frigotto (2015), em reflexão de natureza autocrítica acerca da obra “A produtividade da escola improdutiva”,⁴⁵ aponta aspectos de novidade, que considera necessários para efetivar uma análise mais próxima ao movimento do capitalismo, no atual contexto de crise. Segundo a análise do autor, as alterações, que ocorreram no decorrer dos anos 1980 e 1990, determinaram, de um lado, a transformação da teoria do capital humano em novos mecanismos ideológicos; de outro, produziram o agravamento da sua capacidade de camuflar as verdadeiras relações sociais. Assim, ele ressalta modificações significativas em duas esferas importantes: a produtiva e a política.

No campo da produção, o capital, em sua resposta à crise estrutural, se movimenta no sentido de ampliar sua valorização, por meio da produção científica e do progresso tecnológico, articulando processos da microeletrônica com a informação, o

⁴⁴ O “Estado de mal estar social”, em Oliveira (1984 e 2004), é um conceito construído para designar o Estado em países da periferia capitalista, em oposição ao Estado de bem estar social, característico de alguns países capitalistas centrais. O aspecto central é o fato de que no Estado de bem estar social foi produzido um nível tolerável para a desigualdade, um componente irremediável do modo de produção capitalista, por meio da política, que permitiu o direcionamento do fundo público para a regulação do mercado de trabalho e reprodução da força de trabalho mediante políticas públicas sociais de caráter universal; ao passo que, nos países periféricos, o enfrentamento da desigualdade não é feito por semelhantes mecanismos estatais. Ocorre a busca pelo alívio da pobreza, sem passar por processos políticos que redundam em políticas sociais universais. O fundo público tem como prioridade a valorização do capital, sendo as necessidades de reprodução da força de trabalho direcionadas ao mercado.

⁴⁵ A obra “A produtividade da escola improdutiva” (FRIGOTTO, 2015) foi lançada em 1984, colocou-se como um contraponto à perspectiva de análise da educação baseada no aspecto econômico, como efetivado pela teoria do capital humano. O texto foi escrito durante o período em que o regime civil militar brasileiro entrava em decadência, e os movimentos contrários àquele cenário estavam em aberta ebulição. No ano de 2015, o autor publicou um artigo de natureza autocrítica em que revisita a obra da década de 1980, sinalizando os aspectos que considera ainda válidos e os ultrapassados.

que redundando em novos processos de organização da produção e exige, também, um novo tipo de trabalhador, diferente do período fordista.

Na esfera política, o fim da tentativa de estabelecimento de uma outra forma de organização social, com o esgotamento do socialismo real,⁴⁶ em conjunção com um dos eixos da resposta do capital à crise estrutural, por meio do programa neoliberal, produz um panorama extremamente pernicioso para os trabalhadores, pois “[...] disto resulta uma regressão social em todas as esferas da vida, recaindo, sobretudo na classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 2015, p. 227).

Desse modo, no panorama da crise atual e como consequência das alterações acima referidas, registra-se o processo de mobilidade do capital por todo o globo em busca de rentabilidade, ocasionando a elevação dos índices de desemprego, a flexibilização das leis relativas ao trabalho e o aprofundamento do processo de superexploração da força de trabalho (FRIGOTTO, 2015).

A classe trabalhadora é severamente assestada, uma vez que, frações cada vez mais amplas vão se tornando dispensáveis do ponto de vista da produção, portanto, a ideia de estabilidade no que concerne ao trabalho vai se tornando parte do passado. Destarte, o movimento para produzir e difundir ideologias de cunho liberal torna-se fundamental para atribuir ao indivíduo a responsabilidade por sua inserção (ou não) no mercado de trabalho:

Há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita (FRIGOTTO, 2015, p. 220).

Outrossim, como implicação desse panorama de resposta do capital à crise, a tendência é de regressão das políticas sociais, que contribuem ainda mais para aluir, as deletérias condições de vida da classe trabalhadora. Tal quadro evoca a necessidade de novos mecanismos ideológicos, visto que, as reais determinações da desigualdade, cada vez mais profunda na sociedade capitalista, precisam ser dissimuladas. Desse modo, é

⁴⁶ O socialismo realmente existente diz respeito a um grupo de países que incluía: parte da Alemanha, Polônia, as extintas Tchecoslováquia e Iugoslávia, bem como a Romênia, Bulgária, Albânia, Hungria, China, Coreia, parte da Indochina francesa (Vietnã, Laos, Camboja), e Cuba. Tais países, no pós Segunda Guerra Mundial, por volta dos anos 1960, ou seja, durante a Guerra Fria, foram denominados, pela ideologia soviética de países de “socialismo realmente existente”, a qual, para Hobsbawm (1995) significa uma concepção de que somente as experiências de socialismo desses países poderiam, na prática, funcionar, ainda que outros modelos pudessem vir a existir.

que se coloca a tese do autor, de renovação e aprofundamento da teoria do capital humano por meio de novas noções ideológicas no quadro do final do século XX:

[...] já não se fala em sociedade, mas de mercado ou economias emergentes. Também cunha-se a ideologia da revolução científica e tecnológica que tem como síntese a tese da *sociedade do conhecimento*. Dentro de uma realidade em que não só a ciência, mas também a informação, está cada vez mais monopolizada privadamente, passando-se a ideia de que todos podem acessar o conhecimento e, portanto, também não há mais classes sociais. No plano da produção flexível já não basta a qualidade, mas exige-se a *qualidade total*. Esta [é] uma noção que advém da nova realidade da relação capital-trabalho e exige que o trabalhador produza uma mercadoria ou serviço, em menor tempo, dentro das prescrições e ao menor custo possível. Portanto, que esta mercadoria ou serviço cheguem ao mercado com vantagens competitivas para sua realização (FRIGOTTO, 2015, pp. 220-221).

Desse modo, emergem novas ideologias, como a empregabilidade, a noção de competências e o empreendedorismo modificando a aparência da teoria do capital humano, com a finalidade de mascarar a raiz das relações sociais capitalistas. Ademais, tais mecanismos ideológicos atuam no sentido de aprofundamento da noção de capital humano, visto que:

Este conjunto de noções e outras em construção tem como resultado criar a crença de que nascer numa palafita ou nas periferias dos grandes e médios centros urbanos nada tem a ver com classe social, relações de poder e de dominação. Afinal para a ideologia neoliberal, o sucesso depende do esforço e do investimento individual. Idiota é aquele pai, não importa se desempregado ou com salário mínimo, que não coloca seu filho na melhor escola e na melhor universidade, de preferência no exterior. O monopólio da mídia, parte das grandes corporações do capital, encarrega-se de, permanentemente, afirmar essas ideias de sorte que, ao final, levam os pais e os filhos da classe trabalhadora a serem tidos como os únicos culpados por sua situação (FRIGOTTO, 2015, pp. 221-222).

Para Frigotto (2015), essa é a raiz do processo de expansão do setor privado no âmbito da educação; mais que isso, tal quadro concorre para o processo de mercantilização da esfera pública da educação. Num país capitalista dependente como o Brasil, esse processo se efetiva de modo mais incisivo, dados os laços de subordinação.

Abordaremos, a seguir, uma teoria que complementa a teoria do capital humano, e, além disso, se inscreve no quadro de valorização da dimensão experimental da qualificação, consoante a lógica da pedagogia das competências: o capital social. Por meio da reflexão de Motta (2008), torna-se possível compreender como a teoria do capital humano, que teve ampla difusão na periferia capitalista, no quadro dos anos desenvolvimentistas, conforme discutido no item anterior, pôde encontrar no cenário da mundialização do capital e regime de acumulação flexível, sob a orientação das políticas neoliberais, uma teoria que atua como um complemento à sua lógica de

funcionamento. Veremos também, em acréscimo, como a valorização da dimensão experimental da qualificação, com a imagem de competências, no sentido de ressaltar os saberes sociais, está ligada ao capital social.

1.2.1 O CAPITAL SOCIAL, A NOÇÃO DE EMPREGABILIDADE E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: REFINAMENTO IDEOLÓGICO DO PENSAMENTO LIBERAL DIANTE DA CRISE ESTRUTURAL

A complementaridade entre teoria do capital humano e capital social reside no fato de que, se por um lado, a primeira liga direta e imediatamente a educação à produção, por outro, com a teoria do capital social, difunde-se a promessa de que há possibilidade de inserção no mercado, em postos disponíveis, a partir da noção de investimentos em aspectos não formais de educação, passando pelo âmbito da cultura, das tradições, e do comportamento cívico (MOTTA, 2008).

Logo, a linha de continuidade entre o capital humano e o capital social tem relação com a promessa de possível inserção, quando nos referimos a este, e de integração, quando tratamos daquele, ambas ancoradas em processos educativos (FRIGOTTO, 2001; MOTTA, 2008). Portanto, aquele nexos direto entre elevação da escolarização e aumento da renda, da produtividade, do desenvolvimento, da modernização do país, da geração de mais empregos, própria da teoria do capital humano deixa de ser apresentado. Isto é, a promessa de que a educação formal será veículo para integração é modificada e passa a ser apresentada como uma possibilidade de inserção condicionada ao investimento em aspectos não formais de educação. Tal metamorfose se deve ao fato de que a resposta do capital à crise dos anos 1970 suscitou uma ofensiva na forma de um conjunto de ações na esfera produtiva que determinou o aumento do desemprego e da pobreza, impondo graves consequências sociais à classe trabalhadora, principalmente nos países de capitalismo dependente, que não haviam alcançado o mesmo patamar de garantia de direitos sociais vivenciado nos países centrais (MOTTA, 2008).

No rastro da resposta do capital à crise, questionamentos e movimentos contrários à dita “globalização” emergiram, configurando ameaças à estabilidade política do sistema e ao consenso acerca do projeto social burguês. A maneira

encontrada pela classe burguesa para justificar o aprofundamento da desigualdade nessa nova fase e perpetuar o sistema capitalista foi por meio da ideia de que o caminho para superar o problema estaria no campo da competitividade. Os países deveriam ser mais competitivos para obterem resultados positivos no mercado “globalizado” (MOTTA, 2008).

Destarte, transportando a noção de competitividade para o campo da educação, é possível observar a defesa de uma teoria complementar à teoria do capital humano, na medida em que, nessa nova fase, é realizada a apologia à ampliação dos níveis de educação para os países capitalistas dependentes, porém com algumas mutações (MOTTA, 2008).

Durante o ciclo desenvolvimentista, a teoria do capital humano veiculava a educação como uma solução integradora: à escola foi atribuída a função econômica de integração. Por meio da educação, do investimento no capital humano, o indivíduo ou a sociedade promoveria a elevação da produtividade e, por conseguinte, das rendas, diminuindo as desigualdades, levando o país ao patamar de desenvolvido (MOTTA, 2008).

Na nova fase, sob o signo da mundialização do capital, neoliberalismo e regime de acumulação flexível,⁴⁷ temos uma teoria complementar ao capital humano, pois ainda se atribui à educação (ainda que não a educação formal) o poder de solucionar as questões produzidas pela estrutura econômica e social do sistema capitalista, no entanto, a promessa deixa de ser de *integração*, metamorfoseando-se em promessa de *inserção* no quadro da mundialização do capital (MOTTA, 2008).

Salientamos que a visão ideológica da geração de mais empregos em virtude do crescimento do país pelo aumento da produtividade, que tem início com o investimento no capital humano individual não pode mais ser apresentada no quadro da mundialização do capital, dos ajustes neoliberais, da reestruturação da produção. A

⁴⁷ Conforme os estudos de Harvey (2012), um regime de acumulação “[...] descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção quanto das condições de reprodução dos assalariados (p.117)”. O regime de acumulação de base fordista-keynesiano, próprio dos trinta anos que se seguiram ao final da Segunda Guerra Mundial, fundou-se, de um lado, na força de trabalho empregada na produção fordista; e de outro, nos movimentos para reerguimento das nações devastadas pela guerra, bem como pelo processo de suburbanização (tomada como a construção de moradia para os indivíduos que podiam pagar por elas, em locais mais afastados, que se ligavam ao centro das cidades por meio das rodovias, assim, tanto a construção civil como a produção de automóveis foram alavancados) nos EUA, e nos processos de desenvolvimento da infraestrutura dos países capitalistas.

educação aparece como mecanismo ligado à noção de empregabilidade e não de emprego. A tônica muda da defesa da educação como uma necessidade dos países capitalistas dependentes para se tornarem modernos, desenvolvidos, para a educação como uma necessidade individual para que competências e habilidades que interessem ao mercado possam ser adquiridas pelo indivíduo (MOTTA, 2008).

A teoria do capital social que emergiu nos anos 2000, no interior das políticas de desenvolvimento do milênio,⁴⁸ tem como substrato a noção de educação para a sobrevivência. De acordo com Motta (2008), as políticas de desenvolvimento do milênio nasceram com a finalidade de administrar o quadro de aprofundamento das consequências perniciosas das políticas neoliberais postas em curso nos anos 1990. Segundo a tese contida nas políticas de desenvolvimento do milênio, a questão da pobreza, do desemprego, da desigualdade que assolam os países periféricos é de ordem cultural. Assim, a saída seria a geração de oportunidades para que pudesse haver desenvolvimento humano para os mais “pobres”,⁴⁹ algo a ser realizado fora das fronteiras do mercado.

A questão foi deslocada para o âmbito da sociedade civil⁵⁰ que deveria ser mais ativa – uma “sociedade civil ativa”⁵¹ -, no sentido de proporcionar o desenvolvimento

⁴⁸ As Políticas de Desenvolvimento do Milênio foram um mecanismo das Nações Unidas (ONU) voltados para enfrentar problemas de ordem planetária. Foram orientadas pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, oito metas que deveriam ser realizadas até o ano de 2015 por meio da participação da sociedade civil e dos governos (acabar com a fome; educação básica e de qualidade para todos; igualdade entre os sexos e valorização da mulher; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde das gestantes; combater a AIDS, a malária e outras doenças; qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento). O principal elemento de ação nas Políticas de Desenvolvimento do Milênio é o voluntário, tomado como o agente de transformação da sociedade por meio da prestação de trabalho sem remuneração, viabilizado pela doação de seu tempo, habilidades e capacidades, isso tudo dirigido pela forte noção de solidariedade e cidadania, além da ideia de que esse agente deveria estar imbuído de motivações de caráter cultural para doar seu tempo. Fonte: <http://www.objetivosdomilenio.org.br/>

⁴⁹ Com base na reflexão de Marx, na obra “O Capital”, capítulo XXIII, é possível afirmar que a utilização do termo “pobres” implica no velamento da raiz da existência da desigualdade produzida irremediavelmente pela sociedade capitalista. Por meio do termo “pobres”, a noção da existência de uma classe social – a classe trabalhadora – que é explorada economicamente pela classe burguesa, fica encoberta. Logo, difunde-se a ideia de que a “pobreza” é uma contingência e não uma determinação intrínseca dessa forma de organização da sociedade. De acordo com a reflexão de Ugá (2004), nos anos 2000, a categoria “pobreza” emergiu vinculada à ideia de indivíduo “incapaz” de obter inserção de modo autônomo no mercado de modo a obter o seu sustento. Dessa forma, é vista pela perspectiva do fracasso individual, em lugar de ser tomada como um produto da sociedade do capital, que é voltada precipuamente para a valorização do capital. Assim, a solução seria aliviar a pobreza por meio da focalização das políticas sociais nos indivíduos incapazes e por isso, “pobres”, como forma para sua inserção no mercado, a fim de transformá-los em indivíduos capazes e competitivos.

⁵⁰ No pensamento marxista, o conceito de sociedade civil é campo de disputa entre interesses distintos. Logo é a esfera de lutas entre as classes sociais fundamentais e antagônicas. Em Gramsci, a sociedade civil é um organismo complexo, formado pelos aparelhos privados de hegemonia, onde as classes

humano dos segmentos mais empobrecidos, para que assim eles pudessem ser capacitados para ingressar no mercado. É importante ressaltar que o dado econômico comparece, mas não está na base da solução da questão. O destaque nessa visão é o dado cultural, social. Nesse sentido, aquele elo direto entre educação e produção, próprio da teoria do capital humano, dos anos de ideologia desenvolvimentista, é transformado, uma vez que não é mais possível assegurar empregos, nem mesmo para aqueles que investiram em educação (MOTTA, 2008).

Motta (2008) analisa que a nova promessa fica restrita ao campo da empregabilidade conjugada ao desenvolvimento humano fomentado pela sociedade civil: somente depois desse percurso é que se chega ao mercado, às possibilidades que ele pode oferecer a alguns, não mais do que isso. Nesse ponto é que emerge a noção de capital social, pois a pobreza e a não inserção estão relacionadas, nessa lógica, a um problema de ordem cultural e cívica. Coloca-se a necessidade de fomentar a solidariedade e o senso comunitário para os segmentos mais empobrecidos.

Tal processo converge com a necessidade da classe burguesa em busca de solução para a ameaça à divisão internacional e ao consenso em torno da sociedade capitalista, posto que aponta para a possibilidade de minorar a questão da pobreza e os conflitos daí decorrentes no novo milênio. A solução, nessa abordagem, passa pela solidariedade,⁵² pelo desenvolvimento humano, pela modificação da cultura, sem alterar a estrutura econômica de dominação/exploração de uma classe pela outra.

disputam a direção e o domínio da sociedade. Contudo, no contexto de produção da ideologia do capital social, a dita sociedade civil ativa seria uma instância desprovida de conflitos de classe, um espaço para a conciliação dos interesses, para a concertação (NEVES, 2005).

⁵¹ A ideia de “sociedade civil ativa” está inscrita no processo de reformulação das relações entre o Estado e a sociedade civil, em tempos de busca de recomposição, aprofundamento e consolidação da hegemonia burguesa, no quadro do pós-1990; diz respeito ao processo de implementação de estratégias de educação da classe trabalhadora para edificar consenso acerca do projeto de sociabilidade burguês, norteados pelo pensamento neoliberal. A (con)formação para uma cidadania ativa e responsável está intimamente vinculada ao quadro de contrarreforma estatal, no qual as políticas públicas são atingidas por movimentos de privatização, descentralização, fragmentação e focalização. Assim, sob a lógica das chamadas “parcerias”, que em conteúdo significam o deslocamento da responsabilidade das ações de interesse geral para outras esferas (comunidade, família, indivíduos) que não a estatal; e, da radicalização da democracia, com o suposto horizonte de ampliação dos espaços de participação coletiva, visando a construção da “sociedade de bem-estar”, por meio do chamamento dos indivíduos para a construção de um dito progresso social mediante sua participação, solidariedade e senso de responsabilidade social; emerge tal noção, que concorre para o fortalecimento de uma perspectiva de sociedade civil desprovida de conflitos entre as classes sociais fundamentais, voltada para a conciliação social, numa perspectiva de sedimentação da ordem vigente (NEVES, 2005).

⁵²A solidariedade, nessa perspectiva, tem caráter individual, uma vez que não fundamentada na noção de classe social, que identifica na sociedade capitalista a existência de duas classes fundamentais antagônicas

Desse modo, temos uma teoria que atua como complemento à teoria do capital humano, posto que esta apela para o investimento do indivíduo em si mesmo, elevando seu nível de escolarização, para que assim adquira capital para se integrar ao mercado de trabalho; aquela apela ao investimento no capital social, ou seja, investimentos na esfera da cultura, das tradições, do comportamento cívico de grupos sociais, contemplando, portanto, ainda que de modo não formal, a educação. O caráter de complementariedade reside no fato de que a proposta educativa permanece em ambas, primeiro no âmbito individual e de natureza formal; depois na esfera coletiva e de ordem cultural (MOTTA, 2008).

Gentili (2005) é outro pesquisador que discorreu sobre a economia da educação e demais ideologias pertinentes a esse campo, como o capital humano, e a noção de empregabilidade, o que nos permite refletir ainda sobre o capital social.

A reflexão de Gentili (2005) nos oferece um panorama da manutenção da teoria do capital humano, no novo século, e ao mesmo tempo, mostra como ela se modifica. Ademais, é um instrumento que nos permite identificar a convergência da ideologia do capital social com as novas ideologias justificadoras da desigualdade na sociedade capitalista, a partir do campo da educação. O autor ressalta o que permaneceu e o que foi modificado, salientando uma nova noção, atinente ao vínculo entre educação e produção: a empregabilidade, que emergiu nos anos 1990.

Gentili (2005) aponta a crise capitalista de 1970 como pano de fundo para a transformação da teoria do capital humano, uma vez que, no quadro da Era de Ouro do capital, a promessa do pleno emprego foi colocada aos trabalhadores, tornando inteligível a ligação direta imediata da educação com a integração no mercado de trabalho, chamada por ele de promessa integradora da escola. Todavia, tal promessa sofreu solapamento no cenário pós 1970, onde o Estado, imbuído da perspectiva neoliberal, se transformou no Estado gerenciador de políticas sociais, deixando para o mercado a sua execução; e a classe trabalhadora voltou a experimentar acentuados níveis de desemprego. Desse modo, a promessa de integração pela escolarização sofreu deslocamento para uma possível integração ao mercado, condicionada à busca e posse, pelo indivíduo, do conjunto de competências e habilidades necessárias para obter uma

em conflito. A perspectiva de solidariedade aqui tem como horizonte aliviar a pobreza inerente à sociedade do capital, conservando sua estrutura geradora de desigualdade (NEVES, 2005).

posição. Tal processo é o que o autor denomina de substituição da promessa de integração pela promessa de empregabilidade.

Gentili (2005) ressalta que na perspectiva da empregabilidade, mesmo o indivíduo que tiver investido na aquisição de capacidades, habilidades, competências, isto é, em seu capital humano, pode ficar de fora do mercado, sem lograr a integração que busca, pois como se trata de uma escolha pessoal, há possibilidade de êxito ou fracasso. A escola continua a ser uma esfera que pode viabilizar a integração ao mercado, ainda que não de todos os indivíduos, visto a panorama alarmante de desemprego. Logo, a empregabilidade decorre de uma decisão de caráter individual, de uma escolha que o sujeito faz para alcançar oportunidade de emprego e renda. Por isso, o autor considera que a educação é negada como direito nessa ideologia.

Destarte, Gentili (2005), de um lado, aponta aspecto de continuidade entre o capital humano e a noção de empregabilidade, na medida em que ambos tratam da contribuição econômica da educação; de outro, sinaliza ruptura entre essas ideologias, pois se a teoria do capital humano está construída sobre uma lógica de integração em razão de aspectos coletivos, a lógica da empregabilidade está no terreno do privado, e é calibrada pela importância do conjunto de capacidades e competências que o indivíduo deve obter para conseguir seu lugar no mercado. Portanto, permanece a funcionalidade da educação para o âmbito da economia, malgrado a responsabilidade pela consecução dessa função ser posta a cargo do indivíduo, não mais do Estado.

A noção de empregabilidade é funcional a um quadro em que o desemprego de enormes frações da classe trabalhadora não interdita o desenvolvimento econômico e social, pois já não há lugar para todos. Logo, a empregabilidade não assegura a integração do sujeito. Outrossim, atua como meio para promover a negação do elo existente entre o investimento no capital humano e o desenvolvimento do grupo social (país ou região), porquanto, muitos não serão integrados, mas o grupo social continuará a crescer. A falha é, nessa perspectiva, de natureza privada, individual. O autor diferencia as duas ideologias da seguinte forma:

A Teoria do Capital Humano estava vinculada a uma certeza que os economistas burgueses e inclusive alguns marxistas compartilhavam: não pode existir desenvolvimento econômico sem um conseqüente desenvolvimento do mercado de trabalho. Mercados de trabalho excludentes teriam um efeito negativo e involutivo sobre o próprio sistema econômico, já que a economia não pode crescer excluindo pessoas indefinidamente. Mas, no novo século, a evidência parece ser outra: as economias podem crescer excluindo e multiplicando a discriminação a milhares de pessoas. Nesse sentido, do discurso da empregabilidade tem significado uma

desvalorização do princípio (teoricamente) universal do direito ao trabalho e, de forma associada, uma revalorização da lógica da competitividade interindividual na disputa pelo sucesso num mercado estruturalmente excludente (GENTILI, 2005, p. 54).

A noção de empregabilidade trata da constituição de melhores condições para se colocar em competição no mercado de trabalho. Cabe ao indivíduo fazer escolhas corretas adquirindo não somente o *quantum* necessário de empregabilidade, como também, a tarefa de reunir a capacidade necessária para colocá-la em prática (GENTILI, 2005). Dessa forma, observamos uma confluência entre a ideologia da empregabilidade e o capital social:

[...] Os indivíduos podem ter uma grande condição de empregabilidade, mas o que torna concretas as oportunidades de emprego e renda não é o *quantum* de empregabilidade que possuem, e sim a maneira como, numa lógica competitiva essa empregabilidade é colocada em prática na hora de concorrer pelo único emprego. Nesse sentido, fazem parte da empregabilidade conhecimentos vinculadas à formação profissional, mas também o capital cultural socialmente reconhecido, além de determinados significados ou dispositivos de diferenciação que entrem em jogo nos processos de seleção e distribuição dos agentes econômicos: ser branco, ser negro, ser imigrante, ser gordo, ser surdo, ser nordestino ... (GENTILI, 2005, p. 55).

Os estudos de Kuenzer sobre a relação trabalho e educação também permitem uma análise crítica da teoria do capital humano no capitalismo contemporâneo. A reflexão da autora sobre a relação trabalho e educação, a partir dos anos 1990, sob o signo do processo da reestruturação produtiva,⁵³ aponta para a articulação dialética entre os conceitos chave de exclusão includente e inclusão excludente, que dizem respeito a modos de propiciar ao capital a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente consoante às suas necessidades.

Por meio da elaboração de Kuenzer (2005), o panorama da educação, a partir dos anos 1980, adquire significados que vão ao encontro das reflexões apresentadas até aqui, dizendo de outra forma, possibilitam recusar o conteúdo explicativo da teoria do

⁵³ A reestruturação da produção foi um dos eixos da resposta da classe burguesa à crise capitalista dos anos 1970. O processo de reestruturação da produção incidiu sobre o padrão de produção taylorista-fordista com o objetivo de reaver os níveis de acumulação experimentados antes da crise, durante a chamada Era de Ouro do capital. Dessa forma, novos processos decorrentes do salto tecnológico proporcionado pela automação, robótica e microeletrônica passaram a integrar o mundo da produção modificando as relações de trabalho e por consequência o processo de acumulação capitalista. Em acréscimo ao modelo taylorista-fordista, novos processos de trabalho, qualificados como mais flexíveis, em comparação ao modelo vigente foram adicionados, entre eles: neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo, toyotismo; bem como novas formas de gestão da produção e da força de trabalho como a desconcentração industrial, os círculos de controle de qualidade (CCQs), e a qualidade total (ANTUNES, 2010).

capital humano e iluminar as novas ideologias do capital para o campo da educação no século XXI.

Sob os conceitos de exclusão includente e inclusão excludente, Kuenzer (2005) mostra que a tendência da produção é demandar o trabalhador do tipo polivalente. A autora mostra que, no cenário dos anos 1990, com o advento da reestruturação produtiva e, por consequência, da transformação da base produtiva da natureza eletromecânica para microeletrônica, torna-se necessária a formação de um novo tipo de trabalhador, adaptável a novas condições.

No paradigma de organização da produção do tipo taylorista/fordista, o capital requeria para o processo produtivo um trabalhador com habilidades destacadas nas áreas de “[...] força física, pelas mãos ou habilidades específicas que reclamavam coordenação fina e acuidade visual” (KUENZER, 2005, p.86). Já no modelo de organização da produção do tipo toyotista, a requisição do capital para a força de trabalho passa a dar destaque ao “[...] conhecimento entendido como domínio de conteúdos e habilidades cognitivas superiores [...]” (KUENZER, 2005, p. 86). Logo, de acordo com a autora, o trabalho pedagógico efetivado na escola acompanha aquele movimento, tendendo à pedagogia das competências.

Todavia, em realidade, não é o que ocorre, pois fica mantido o caráter de parcialidade, uma vez que não se modifica a raiz da divisão entre trabalho intelectual e manual. Se, por um lado, há a modificação do modelo de acumulação, por outro, é importante não deixar de fora da análise, que o modo de produção capitalista continua o mesmo. Aliás, a mudança do regime de acumulação – de rígido para flexível - tem como finalidade a manutenção do modo de produção capitalista, portanto, a divisão do trabalho persiste, ainda que sob roupagem diferente.

A persistência do trabalho fragmentado é ilustrada pela autora por meio dos conceitos de polivalência e politecnia. O trabalho continua fragmentado e parcial, porque a polivalência diz respeito à:

[...] ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade (KUENZER, 2000, pp. 86-87 *apud* KUENZER, 2005, p. 88).

Desse modo, a ruptura entre o conhecimento teórico e prático não é superada. Por outro lado, a ideia de politecnia diz respeito a:

[...] uma nova forma de integração entre vários conhecimentos através do estabelecimento de ricas e variadas relações às quais quebram os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência (KUENZER, 2000, pp. 86-87 *apud* KUENZER, 2005, p. 89).

Em síntese, com a transição para o regime de acumulação flexível, confere-se uma imagem de recomposição da unidade entre teoria e prática; no entanto, em conteúdo, conforme nos revela Kuenzer (2005), o que se verifica é um aprofundamento maior da fragmentação do trabalho.

O suposto processo de recomposição da unidade do trabalho, na realidade, constitui a ampliação do número de tarefas a serem executadas pelo trabalhador. Nos marcos da acumulação flexível, a ruptura entre trabalho intelectual e manual tende a ser alargada, impossibilitando a politecnia (KUENZER, 2005).

No que concerne à educação, a autora adverte que tal paradigma de produção reverbera no trabalho pedagógico, impossibilitando, ali também, a unidade entre teoria e prática, como decorrência da não ultrapassagem da divisão social entre capital e trabalho. Nesse sentido, o fenômeno que a autora denomina como dualidade estrutural decorrente da fragmentação do trabalho pedagógico já no modelo taylorista/fordista persiste no regime de acumulação flexível, isto é, a coexistência de modalidades distintas de escolarização consoante às classes sociais e aos papéis atribuídos a elas na sociedade capitalista continua em vigência.

Kuenzer (2005) identifica, no âmbito da produção, o processo de exclusão incluyente, qual seja, um movimento dúplice no qual tanto os trabalhadores são lançados fora do mercado formal de trabalho, perdendo, portanto, os direitos inerentes a este e as condições menos perniciosas de exercício do trabalho nessa instância; como a inclusão dos trabalhadores por meio de mecanismos e condições precárias.

Na esfera da educação, o movimento análogo é o da inclusão excludente, cuja racionalidade caminha na direção oposta à da exclusão incluyente, mas com ela se articula dialeticamente. Desse modo, são constituídos meios para incluir estudantes nos mais diferentes níveis e modalidades; no entanto, a questão é que tal inclusão é realizada sem a qualidade necessária para a constituição de indivíduos com autonomia

intelectual e ética, dotados de capacidade para se colocar contra a ordem capitalista, conformando:

[...] conjunto das estratégias que apenas conferem “certificação vazia”, e por isto mesmo, constituem-se em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência (KUENZER, 2005, p. 93).

Por meio da convergência dos processos de inclusão excludente com a exclusão incluyente, o sistema capitalista produz a força de trabalho adequada à atual etapa de desenvolvimento: “[...] homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiências, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente” (KUENZER, 2005, p. 93).

Assim, os estudos de Kuenzer têm significado próximo à perspectiva apresentada com base na reflexão de Ramos sobre a pedagogia das competências, que busca, no final do século XX e início do XXI, a adequação da classe trabalhadora ao novo paradigma de produção, por meio do desenvolvimento de atributos de natureza individual e psicológica dos trabalhadores, expressos pelos ditos chamados saberes sociais.

Também é possível observar como o capital social guarda relação com a noção de competências. A tônica da noção de competências recai sobre a dimensão experimental da qualificação do trabalhador, de modo que os saberes de natureza tácita, ou seja, a qualificação social é mais valorizada que a qualificação técnica, destacando os chamados saberes sociais. Nesse sentido, aquele apelo do capital social ao investimento na educação pela via informal, mirando os aspectos culturais e de tradições encontra um correlato na noção de competências (MOTTA, 2008; RAMOS, 2006).

Ramos (2006) realiza uma análise crítica sobre a pedagogia das competências. A autora reflete sobre a lógica das competências numa perspectiva relacional à lógica das qualificações, sinalizando que a partir dos anos 1980, aquela passou a ganhar relevância diante dessa, em virtude de uma série de modificações na sociedade burguesa, como a reestruturação produtiva, a reorientação das funções do Estado, outrossim, a tendência de diminuição de postos no ramo industrial e de ampliação no setor de serviços.

Conforme a autora (RAMOS, 2006), o conceito de qualificação (tomado como profissão) surgiu no pós-guerras, como uma resposta à inexistência de regulações sociais. Assim, temos a qualificação inscrita no panorama do regime de acumulação

rígida.⁵⁴ Naquele paradigma, a demanda era de trabalhadores talhados física e intelectualmente para tarefas repetitivas, de esforço físico, assim, havia a necessidade de desenvolver características no trabalhador como força física e habilidades lastreadas pelo controle motor fino. Nesse sentido, o paradigma pedagógico oscilou entre o conteúdo e as atividades, não contemplando o elo entre teoria e prática.

A emergência da pedagogia das competências está relacionada ao conjunto de modificações que o mundo da produção experimentou no capitalismo avançado, a partir dos anos 1980. Tais transformações promoveram tendências de flexibilização da produção e integração de seus setores; eliminação de postos de trabalho e reordenamento de seus conteúdos, ditados pelo progresso tecnológico, redundando em uma reconfiguração das profissões; valorização dos saberes dos trabalhadores que não se relacionam diretamente ao registro da atividade ou ao conhecimento de natureza formal (RAMOS, 2006). Em prefácio à obra de Ramos (2006), Frigotto escreveu sobre a pedagogia das competências:

Esta perspectiva pedagógica individualista [...] é coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Cada indivíduo terá de agora em diante, então, de adquirir um banco ou pacote e competências desejadas pelos homens de negócio no mercado empresarial, permanentemente renováveis, cuja certificação lhe promete empregabilidade. Da certificação por competências transita-se para o contrato por competências, reduzindo o contrato de trabalho a um contrato civil como qualquer outro (p. 16).

A finalidade dessa nova pedagogia, própria do regime de acumulação flexível, é propiciar o reordenamento das relações entre trabalho e educação, por meio da institucionalização de novas formas para educar a classe trabalhadora, em tempos de neoliberalismo, por isso, ela atravessa os espaços formais e informais de educação. A pedagogia das competências é relevante posto que, possibilita a adequação psicológica da classe trabalhadora ao novo paradigma de produção. Para o senso comum, orientado

⁵⁴ O regime de acumulação vigente durante os Trinta Anos Gloriosos é denominado como rígido, pois requer altos investimentos em capital fixo; sua rigidez também pode ser verificada no que toca aos mercados, contratos de trabalho e no poder obtido pela classe trabalhadora; em acréscimo, localiza-se rigidez no que toca aos compromissos estatais com vistas à produção de bens e serviços sociais. Diante da queda das taxas de lucro e crescimento do capital, uma das saídas buscadas pela burguesia para a retomada do seu poder de classe e do movimento de valorização, em escala crescente, foi a modificação do regime de acumulação, por meio da alteração do seu aspecto de rigidez. Configurou-se um novo regime de acumulação, pautado na flexibilização dos processos de trabalho, do mercado e produtos. Nesse contexto, perde espaço a produção em massa típica do fordismo-keynesianismo. No novo regime de acumulação a demanda é que determina a oferta. Logo, foi chamado de regime de acumulação flexível (HARVEY, 2012).

pelo pensamento conservador e liberal, a integração social possível, no quadro contemporâneo, se fundamenta na competência do indivíduo, que deve buscar o próprio desenvolvimento a fim de obter a inserção no mercado (RAMOS, 2006).

A tese da autora é de que a noção de competências surge nesse quadro de transformações do mundo da produção, como resultado do processo de deslocamento conceitual da categoria qualificação, tomada como relação social, à noção de competências.

A chave explicativa para o pensamento de Ramos (2006) está na apreensão da categoria qualificação, como ideia central na relação entre trabalho e educação, posto que tal categoria foi o elemento norteador da regulação das relações sociais entre trabalho e educação. A qualificação diz respeito, tanto ao processo de formação do trabalhador para ocupar um determinado posto de trabalho, como também se refere às características do posto de trabalho, isto é, às atividades que devem ser desenvolvidas naquela função. O termo qualificação é oriundo do campo da Sociologia.

Os estudos de Ramos (2006) apresentam a qualificação como um conceito ligado ao Estado de Bem-Estar Social, tendo emergido com a função de regulamentar as relações de trabalho. É interessante salientar essa ligação com o contexto do Estado de Bem-Estar Social, na medida em que a regulação social foi um instrumento que legitimou o trabalhador como integrante de um conjunto de trabalhadores, dizendo de outra forma, a tônica esteve sobre a regulação da classe trabalhadora e não sobre o indivíduo.

A qualificação do trabalho serviu como fundamento para a construção de acordos coletivos por meio dos quais os postos de trabalho foram classificados e hierarquizados. Ademais, foi o pilar para o ensino das profissões, de modo que os saberes pudessem ser organizados com vistas à concessão dos diplomas. Logo, o conceito qualificação tem estreita ligação com o modelo taylorista-fordista de produção, ilustrando a correlação entre uma proposta de formação ancorada nos saberes classificados e um padrão de trabalho, carreira e remuneração próprios.

Conforme Ramos (2006), não existe consenso no debate sobre o significado da categoria qualificação, todavia, ela adota o significado que Schwartz confere para o termo. Destarte, a qualificação é dotada de três aspectos: conceitual, social e experimental. Os dois primeiros se relacionam com a questão do progresso tecnológico

e com a imagem social que as profissões obtêm. O terceiro aspecto guarda relação com a questão da eficiência no campo produtivo.

Na dimensão conceitual, o essencial diz respeito ao registro dos conceitos teóricos já formalizados, portanto, versa sobre o processo de formação, culminando com a concessão dos diplomas, que foram o nexo entre a formação e o emprego, durante o regime de acumulação flexível (RAMOS, 2006).

Contemporaneamente, estaríamos diante de questionamentos acerca dos diplomas, posto que no atual quadro do avanço da tecnologia sobre o trabalho, questiona-se se a formação, de fato, assegura competências:

Deixaria de ser importante somente a tarefa visível, para se destacar também a atitude que ela subentende e os conhecimentos que ela pressupõe (as capacidades imperceptíveis). Os saberes tácitos indispensáveis para supervisionar os autômatos (RAMOS, 2006: p. 47).

Nesse sentido, a autora aponta para a fragilização da dimensão conceitual da qualificação, no regime de acumulação flexível, uma vez que, de acordo com o discurso corrente, o diploma seria ineficiente para assegurar a eficiência produtiva, ao passo que as formações de natureza qualificantes podem operar a adaptação do indivíduo ao emprego.

O aspecto social da qualificação faz referência ao campo das relações sociais e de luta por condições de trabalho, emprego, carreira e remuneração. São relações estabelecidas entre o campo que abarca o que se realiza na atividade de trabalho e a esfera que expressa o modo pelo qual a sociedade apreende aquele ofício, portanto, aqui, o elemento crucial concerne às grandes classificações das profissões (RAMOS, 2006).

A dimensão social da qualificação se articula com a dimensão conceitual, pois com as tendências contemporâneas à desqualificação e requalificação do trabalho, em virtude do progresso tecnológico, emergem questões sobre a relação entre o conteúdo das atividades de trabalho e o reconhecimento social que elas obtêm. Assim, surgem questionamentos sobre os postos de trabalho e sua classificação e hierarquização nos grandes sistemas de profissões; e sobre a capacidade dos trabalhadores, se de fato são dotados de qualidades que permitam a ocupação desses postos de trabalho (RAMOS, 2006).

A ênfase desse debate recai sobre as grandes sistematizações profissionais, enquanto o processo de qualificação, em si, não recebe tanta importância. Isso porque o aspecto de remuneração está diretamente ligado ao trabalho executado, e não ao saber que o trabalhador possui. A dimensão experimental tem vinculação com o efetivo conteúdo da atividade exercida, ou seja, tanto se articula com o registro formalizado dos conceitos relativos àquela profissão, como também se liga ao registro dos saberes não formalizados, mas utilizados na realização da atividade (RAMOS, 2006).

Assim, a partir dos anos 1980, a autora mostra que tanto a questão do avanço do progresso tecnológico sobre o trabalho quanto a do reconhecimento social das profissões perdem espaço, em virtude do processo de reestruturação produtiva. Destarte, a qualificação passou a ser tomada como eficiência produtiva, e os suas dimensões de organização das relações de trabalho e de formação são enfraquecidas para dar lugar à noção de competência:

Com o advento das novas tecnologias e sistemas de organização do trabalho – processo chamado genericamente de reestruturação produtiva – [...] a qualificação entrou numa fase em que, sob alguns aspectos, é tomada como pressuposto da eficiência produtiva; por outros, ela tende a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar à noção de competência. Alguns aspectos passam a ser valorizados em nome da eficiência produtiva: os conteúdos reais do trabalho, principalmente aqueles que transcendem ao prescrito e às qualidades dos indivíduos, expressas pelo conjunto de saberes e de saber-fazer realmente colocado em prática, incluindo, para além das aquisições de formação, seus atributos pessoais, as potencialidades, os desejos, os valores (RAMOS, 2006: pp.52-53).

Observamos, então, que o conhecimento não formal adquirido pelo trabalhador passa a ser tomado como critério de eficiência produtiva. A qualificação nessa lógica passa ser tomada como qualificação real, incidindo sobre o indivíduo, passando ao largo da relação social constituída entre os atributos profissionais e o salário correspondente. “A visibilidade dada à qualificação real é operada pelas competências” (RAMOS, 2006: p. 53).

A noção de competências aparece, supostamente, para dar conta da demanda da produção pelo desenvolvimento de atributos individuais dos trabalhadores, no regime de acumulação flexível; e está relacionada ao campo das Ciências Cognitivas, sob o signo da Psicologia (RAMOS, 2006). Por isso, para a autora há uma valorização da dimensão experimental, posto que os saberes implícitos – resistentes aos processos de automatização – tornam-se cruciais para supervisionar o funcionamento das máquinas:

[...] os saberes tácitos seriam uma forma de conhecimento que, conquanto essencial à aquisição e ao desenvolvimento de tarefas qualificadas, é sempre apreendido através da experiência subjetiva, sendo muito difícil a sua transmissão através da modalidade da linguagem explícita e formalizada. Por isso mesmo, esse conhecimento está ligado à vivência concreta de um trabalhador particular numa situação específica, como conhecedor único das idiossincrasias da totalidade ou de partes do processo de produção que o envolve. Esse conhecimento não seria inferior, mas estaria na base de constituição da experiência da qualificação adquirida por antiguidade num posto, sendo insubstituível mesmo quando as mais modernas tecnologias informatizadas busquem internalizar no equipamento a experiência, a vivência e a memória do trabalhador individual (RAMOS, 2006: p.53).

A autora ainda salienta que, em correlação com a emergência da qualificação social em lugar da qualificação técnica, emerge o movimento de valorização de atributos individuais como responsabilidade, abstração e independência como componentes do registro de trabalho, sinalizando a manifestação dos chamados saberes sociais:

Os saberes sociais compreenderiam mais que os saberes técnicos, pois apelam aos aspectos de personalidade e aos atributos do trabalhador. Por exemplo, destaca-se a responsabilidade devida à necessidade de um grau mais elevado de vigilância ao processo de trabalho; a capacidade de abstração, pela importância de se prefigurar possíveis eventos; as capacidades comunicacionais, de liderança, de trabalhar em equipe, associadas à interdependência dos postos de trabalho que parece constituir um corolário da automação (RAMOS, 2006: p.54).

Ramos (2006) discorda da visão segundo a qual estaríamos diante de um processo de substituição das qualificações pelas competências. Segundo sua reflexão, a noção de competências não é capaz de substituir, tampouco superar o conceito de qualificação. A autora defende que a noção de competências nega e afirma a qualificação num movimento contraditório de aproximação e afastamento, em virtude da natureza multifacetada da qualificação em suas três dimensões.

O pensamento de Ramos (2006) oferece um instrumento para analisar o ensino superior no século XXI, posto que, no panorama da inserção possível, temos a dimensão experimental da qualificação ressaltada, equivalendo ao dito saber social. Tal perspectiva vai ao encontro do pensamento meritocrático, da individualização do desemprego como seqüela da “questão social”. A responsabilidade pela inserção no mercado de trabalho é atribuída ao indivíduo. A reflexão da autora propicia ainda a análise crítica do EaD, pois com a noção de competências ocorre a valorização de atributos individuais, sob o signo da Psicologia, de modo que a formação de intelectuais orgânicos ao capital e não à classe trabalhadora se amplia e consolida em virtude do

esvaziamento do debate da questão de classes mediante a psicologização da “questão social”.

Os documentos oficiais que tratam das diretrizes curriculares nacionais,⁵⁵ como a Portaria nº 776/1997 do Conselho Nacional de Educação, apontam claramente para uma visão de educação norteada pela pedagogia das competências e pelo desenvolvimento das habilidades:

Convém lembrar que a figura do currículo mínimo teve como objetivos iniciais, além de facilitar as transferências entre instituições diversas, garantir qualidade e uniformidade mínimas aos cursos que conduziam a um diploma profissional. A nova LDB, no entanto, em seu art. 48, pôs termo à vinculação entre diploma e exercício profissional, estatuidando que os diplomas constituem-se em prova da formação recebida por seus titulares. Isto propicia toda uma nova compreensão da matéria (CNE, 1997: p.1).

A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada. Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania. Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (CNE, 1997: p.2).

No referido parecer, aponta-se o seguinte objetivo para guiar a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos superiores:

As diretrizes curriculares constituem no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior. Visando assegurar a **flexibilidade** e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios:

⁵⁵ Emergiram no contexto da educação nacional no curso do governo Fernando H. Cardoso, por meio da Lei nº 9.131, de 1995, (que modificou as diretrizes e bases da educação nacional), e da Portaria nº 776/1997 do Conselho Nacional da Educação (CNE), que definiu orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (CNE, 1997: p.3).

Destarte, se durante a fase desenvolvimentista, a ideologia do capital humano difundia uma imagem de instrumento para integração dos indivíduos e países ao desenvolvimento econômico; no novo século, a pedagogia das competências, o capital social, a empregabilidade emergem como novas ideologias prometendo uma possível inserção, ainda que restrita a poucos indivíduos, desde que os grupos sociais e a sociedade atuem com a finalidade de ofertar o desenvolvimento humano para os segmentos mais empobrecidos.

Em suma, por meio das novas ideologias do campo da educação – competências, capital social, empregabilidade - o que se verifica é a persistência da dualidade estrutural, isto é, no âmbito do regime de acumulação flexível, ao capital interessa um trabalhador formado e conformado para a polivalência, isto é, integrantes da classe trabalhadora que possam atuar em múltiplas tarefas, mas sem dominar os aspectos de interseção entre sua prática e o saber teórico que a orienta, pois a divisão do trabalho entre os que pensam e os que fazem se mantém. Ademais, essas ideologias atuam como instrumentos para justificar a não integração dos indivíduos, atribuindo-lhes a responsabilidade por tal condição, obscurecendo a compreensão de que a lógica capitalista concorre para o desemprego de frações cada vez maiores da classe trabalhadora, e esvaziando o conteúdo político desse movimento que se assenta numa

sociedade dividida em duas classes contraditórias e antagônicas, onde a hegemonia não pertence à classe trabalhadora (KUENZER, 2005).

Tais ideologias do campo da educação se articulam e justificam o curso dado pelo Estado brasileiro à política educacional, na medida em que o mesmo reorienta suas ações com o horizonte de fortalecer o espaço privado em detrimento do público, num contexto de mundialização do capital, reestruturação da produção e orientações do programa neoliberal. Assim, o ensino superior tem seus contornos alterados, de modo que o espaço público é restringido diante do privado, concorrendo para a efetivação da massificação desse nível de educação, mediante processos que vão desde o aligeiramento (com os cursos tecnológicos) até o EaD, obedecendo aos ditames do capital em sua busca por valorização de modo incessante e crescente, e de adaptação da força de trabalho a condições mais extenuantes e deletérias do ponto de vista da exploração e da conformação, visto que parcelas cada vez maiores não serão integradas diante do desemprego estrutural.

A expansão do ensino superior por meio do EaD – além de expandir um mercado significativo para o capital em crise - pode ser vista como um mecanismo embasado pelas ideologias do capital humano, do capital social e da pedagogia das competências para formar profissionais a nível superior que venham a se inserir na “sociedade civil ativa”, guiados pelo projeto de sociedade da classe burguesa, e, ao mesmo tempo, relaciona-se com o discurso da democratização do acesso ao ensino superior.

Apresentaremos no capítulo a seguir, o processo por meio do qual o espaço público, e em seu interior as políticas educacionais para o nível superior na periferia capitalista, sob as recomendações dos organismos internacionais, foram transformados, de modo a serem governados pela lógica mercantil, numa suposta operação de adaptação a nova “sociedade do conhecimento”.⁵⁶ Tal processo incide sobre o nível

⁵⁶ De acordo com o pensamento dominante, a suposta “sociedade do conhecimento” está relacionada à perda de significado do capital físico como fonte de riqueza, que adquire novas determinações por meio das inovações tecnológicas. Assim, nessa visão, a riqueza mundial deixa de estar concentrada em prédios, terras, maquinaria para ser reconhecida em elementos como o conhecimento e habilidades dos indivíduos. Por meio da ideologia da “sociedade do conhecimento”, elaborada com base na oposição entre capitalismo industrial e conhecimento, apresenta-se uma justificativa para o modelo flexível de educação escolar para os países da periferia capitalista, pois o antigo modelo universitário, de tipo europeu, é considerado rígido e elitista, em contraposição ao novo modelo flexível, semelhante ao modelo dos EUA (NEVES e PRONKO, 2008). Por isso, utilizamos a expressão “sociedade do conhecimento”, entre aspas, por compreendemos que se trata de um termo com conotação fortemente ideológica.

superior de educação determinando seu alargamento e a ampliação do acesso, notadamente mediante a estratégia do EaD.

CAPÍTULO 2 – OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS RECOMENDAÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR NA PERIFERIA CAPITALISTA: CONTRARREFORMA DO ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS E SUA INCIDÊNCIA NA FORMAÇÃO DO TRABALHO COMPLEXO

Em um primeiro momento, fizemos uma incursão na teoria do capital humano, com base no pensamento de Schultz (1973; 1973a) e, a seguir, procedemos à crítica do capital humano com fundamento na concepção de desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo, sob o prisma do conceito de capitalismo dependente de Fernandes (1975; 2008) e da análise de Frigotto (2001; 2015) sobre o capital humano. Por fim, apresentamos as novas ideologias - pedagogia das competências, capital social, noção de empregabilidade, com base em Ramos (2006) e Motta (2008) -, por meio das quais o pensamento liberal justifica o fato de que apenas alguns trabalhadores conseguem se inserir no mercado de trabalho no novo século.

Nesse capítulo, apresentaremos o desenvolvimento da política de ensino superior a partir dos anos 1990, por meio da contrarreforma do Estado brasileiro orientada pelo paradigma neoliberal, com vistas a ilustrar o intenso processo de mercantilização no campo educacional. Para tanto, é fundamental apresentar a articulação da política educacional em curso com as orientações dos organismos internacionais para a formação do trabalhador simples e do trabalhador complexo na periferia capitalista, o que será feito na primeira seção desse capítulo; na segunda seção, abordaremos o desenvolvimento da política de ensino superior brasileiro no quadro da contrarreforma do Estado operada pós-1995. A seção a seguir traz a questão da formação para o trabalho simples e complexo no capitalismo dependente.

2.1 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS RECOMENDAÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR NA PERIFERIA CAPITALISTA

Os organismos internacionais são entidades que têm, de acordo com análise crítica de Neves e Pronko (2008), a função de organização das relações internacionais capitalistas na contemporaneidade. Portanto, compreender suas ações é um movimento essencial na análise das relações sociais capitalistas, uma vez que por meio da análise de

suas recomendações aos Estados nacionais – que as operacionalizam -, é possível enriquecer a compreensão das particularidades das políticas públicas nas diferentes formações sociais (NEVES e PRONKO, 2008).

Outra autora, Lima (2002), analisa que, em decorrência do surgimento do tema do desenvolvimento como uma questão mundial no final dos anos 1940, foram criadas a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) como instituições integradas à ONU, visando dar conta, tanto de aspectos econômicos como político-culturais pertinentes àquela questão. De um lado, havia a necessidade de lidar com a questão da desigualdade nas relações existentes entre os países centrais e da periferia capitalista; de outro, colocava-se a necessidade de assegurar a segurança e conferir legitimidade ao movimento de expansão do capital, ressaltando-se o quadro de bipolarização mundial do segundo pós-guerra.

Para Leher (1999), a compreensão das modificações contemporâneas, no campo educacional da periferia capitalista, não é factível, sem levar em consideração o nexo entre a educação e as doutrinas de segurança:

Infelizmente, com a pueril crença no fim das ideologias, esta conexão cada vez é menos considerada no debate educacional. A investigação dos acordos educacionais do Brasil com os Estados Unidos e do modo de atuação do Banco Mundial e da Unesco permite evidenciar que a preocupação com a segurança é constante. Esta inquietação está no âmago tanto da doutrina da contra-insurgência da *Aliança para o Progresso* de Kennedy, Johnson e Rostow, quanto no cerne da ideologia da globalização, conforme veiculada pelo Banco Mundial e pelos teóricos da sociedade do conhecimento. Ao considerar apenas a dimensão estritamente instrumental da educação (habilidades e qualificação requeridas) face à dinâmica do capital, o pensamento crítico não rompe os marcos do *economicismo*, contribuindo para a hipertrofia da crença no determinismo tecnológico, com significativas consequências desmobilizadoras (LEHER, 1999: pp. 19-20).

No período compreendido entre 1945-1960, a supremacia dos EUA no mundo capitalista esteve fundada na coerção (pelo seu poderio militar) e propaganda ideológica (ideologias do anticomunismo e desenvolvimentista) (NEVES e PRONKO, 2008).

O reconhecimento de que a educação poderia ser um instrumento importante na segurança data pelo menos do período da Guerra Fria, em especial na formulação da doutrina da contra-insurgência. Ao invés da tradicional concentração de forças e armamentos para avançar contra linhas inimigas identificadas, esta doutrina preconiza operações militares localizadas, operadas direta ou indiretamente pela CIA e pelos Boas Verdes, associadas à intensa propaganda ideológica. As doutrinas, formas e métodos de propaganda foram desenvolvidos a partir da Agência de Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado (Usaid). Nesta orientação, o apoio da população local é tido como uma condição importante, como

o fracasso da ação dos Estados Unidos na Baía dos Porcos tornara patente. Por isso, a ênfase nas ações educativas e, no caso das populações indígenas, a relevância conferida às missões religiosas, como as desenvolvidas em diversos países periféricos pela Sociedade Internacional de Linguística e pelos Tradutores da Bíblia *Wycliffe*. O programa educacional e, mais especificamente, as ações de propaganda da *Aliança para o Progresso*, foram direcionados para este fim (LEHER, 1999: p. 20).

Com o acirramento das tensões e contradições do sistema, tanto na periferia quanto nos países centrais, com elementos como a aversão aos EUA, Revolução Cubana, organização estudantil que culminou como o movimento de 1968, derrota estadunidense no Vietnã e forte crise capitalista dos anos 1970, tornou-se necessário reorganizar a estratégia capitalista para conservar a supremacia dos EUA (NEVES e PRONKO, 2008).

Os dias de glória da contra-insurgência tornaram-se mais opacos no final da década de 1960. Por um lado, o desastre iminente no Vietnã, conjugado às transformações nos países periféricos, como o processo de descolonização e ao fortalecimento do “Movimento dos Países Não-alinhados”, exigiu mudanças na política externa norte-americana diante das exigências da Guerra Fria. O crescente sentimento anti-Estados Unidos nos países periféricos é apreendido como uma ameaça à supremacia deste país, colocando em risco os objetivos estratégicos do *establishment* econômico e político. Por outro lado, as manifestações da crise estrutural do capitalismo começam a assumir feições cada vez mais nítidas nos anos 1970, uma situação que logo produziria um aumento da tensão social nos países periféricos e na relação destes com Washington. A consideração simultânea desses fatores provocou mudanças na orientação tática do Departamento de Estado. Cresceu, então, a preferência por ações indiretas, mediadas por organismos multilaterais [...] A partir deste novo quadro, a educação é cada vez melhor situada na escala de prioridades do Banco (LEHER, 1999: p. 21).

Nesse momento histórico os organismos internacionais se tornam extremamente importantes, pois passam a ser mediadores de ações com a finalidade de manter e consolidar as relações sociais capitalistas em todo o globo, privilegiando ações calcadas na obtenção do consenso em torno desse projeto de sociedade (NEVES e PRONKO, 2008).

Na fase imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial, as estratégias de manutenção e consolidação da sociedade capitalista foram constituídas com base no binômio pobreza/segurança:

A descolonização e a Guerra Fria, indubitavelmente, estão subjacentes à nova orientação. Diante de um quadro em rápida transformação – um quarto da população mundial recentemente havia se revoltado contra o colonialismo e obtido a independência – McNamara reafirmou, em 1972, o propósito de “resguardar a estabilidade do mundo ocidental”. Nesta perspectiva, durante o seu mandato (1968-1981), McNamara e os demais dirigentes do Banco, abandonaram gradativamente o

desenvolvimentismo e a política de substituição das importações, deslocando o binômio pobreza-segurança para o centro das preocupações; é neste contexto que a instituição passa a atuar verdadeiramente na educação: a sua ação torna-se direta e específica. O Banco volta-se para programas que atendem diretamente às populações possivelmente sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países [...] (LEHER, 1999: p. 22).

Contemporaneamente, especialmente no pós-1990, aquele par vem dividindo espaço com uma nova combinação para a obtenção de consenso: o binômio alívio da pobreza – coesão social (NEVES e PRONKO, 2008).

Muitos fatores concorreram para o esgotamento da estratégia centrada na conexão segurança-pobreza. O principal deles, sem dúvida, foi a crise estrutural do capitalismo que pôde ser evidenciada desde o início da década de 1970. Como consequência da crise, os países periféricos tiveram suas dívidas aumentadas no rastro dos juros ascendentes e da queda dos preços das principais *commodities*. É preciso destacar, também, o fato de que o Banco Mundial emprestou e avalizou empréstimos segundo propósitos estratégicos, foram dívidas acima da capacidade de pagamento dos países tomadores. Além disso, muitos governos amigos do “Ocidente” (Mobuto, Marcos, Somoza, etc.) desviaram, para fins particulares, considerável parcela desses empréstimos. O resultado foi a *crise da dívida de 1982*.

Neste novo contexto, os países periféricos perderam muito de seu poder de pressão. [...] O Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajuste e reformas 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 inédita.

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. A condicionalidade do Banco não se restringia mais a indicadores macroeconômicos, como a balança de pagamentos, mas principalmente ao hoje famoso “ajuste estrutural” que, nas palavras de um dirigente do Banco, consiste em “liberar o mecanismo de mercado e fortalecer o seu papel no desenvolvimento econômico. O setor privado deveria ser o motor do crescimento com o governo desempenhando um papel de apoio a ele. O crescimento (e não mais o desenvolvimento) econômico seria o principal meio pelo qual a pobreza seria aliviada” (LEHER, 1999: p. 23).

A estratégia de busca de consenso fomentada pelos organismos internacionais, baseada no binômio alívio da pobreza – coesão social adquiriu novo conteúdo no bojo da crise da dívida (durante a década de 1980) acompanhando as modificações relativas a cada formação social específica (NEVES e PRONKO, 2008).

Desse modo, a renegociação das dívidas externas dos países periféricos foi condicionada ao aval dos organismos internacionais, que vinculavam a operação a políticas de estabilidade econômicas e ajustes estruturais. Logo, em conteúdo, o que se

propunha era a reordenação dos respectivos Estados, de modo a favorecer o movimento do capital em busca de valorização (LIMA, 2002).

Se, em períodos pretéritos, os empréstimos e investimentos concedidos pelos organismos internacionais estiveram baseados no cumprimento de metas macroeconômicas e setoriais com a suposta finalidade de garantir a modernização capitalista durante os anos de desenvolvimentismo, presentemente, essas operações estão ligadas a metas de ajuste estrutural, com o objetivo aparente de preparar o país tomador do empréstimo para integrar uma ordem mundial cuja hegemonia é a do capital financeiro, sempre, é importante ressaltar, em uma relação de subalternidade (NEVES e PRONKO, 2008).

Nesse sentido é que as orientações dos organismos internacionais passaram a nortear as modificações realizadas na periferia do capital e, no que toca ao debate em questão nessa dissertação, isto é, a educação, suas recomendações também integraram a reformulação do ensino superior, conforme análises de Leher (1999), Lima (2002) e Neves e Pronko (2008).

As orientações dos organismos internacionais para os países localizados na periferia capitalista, no âmbito da educação, têm por finalidade “[contribuir] até os dias atuais para estabilizar, em bases recicladas, a hegemonia da burguesia internacional no âmbito da região” (NEVES e PRONKO, 2008: p. 100).

Nos documentos mais recentes do Banco e nos pronunciamentos de seus dirigentes, é visível a recorrência da questão da pobreza e do temor quanto à segurança: nos termos do presidente do Banco, “as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas”. Em suma, a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios. [...]. Para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional. Isto explica, em grande parte, as diretrizes do Banco Mundial para o ensino superior. Há muito tempo o Banco critica aqueles países que “insistem em querer universalizar as tecnologias características do século XX em seus territórios” (LEHER, 1999: p. 26).

Neves e Pronko (2008) assinalam que as intervenções dos organismos internacionais no campo da educação, na periferia capitalista, tiveram início nos anos 1960, com a proposta de formar a força de trabalho em nível técnico-profissional na era da modernização e desenvolvimentismo. A seguir, tal proposta foi ampliada para alcançar a educação elementar, de forma que até os anos 1980, esteve caracterizada por programas e projetos de educação e saúde para aumentar a produtividade do trabalho e

produzir atitudes favoráveis ao capitalismo durante o período da Guerra Fria. Ainda que tenha ocorrido de forma rudimentar, houve também o incentivo à expansão do ensino superior, com a finalidade de formar intelectuais orgânicos ao processo de modernização capitalista regional. Logo, pode-se concluir que o foco das orientações dos organismos internacionais, até a década de 1980, residiu na formação para o trabalho simples.

[...] o mercado dos países periféricos, distintamente dos países centrais, não é integrado tridimensionalmente (capital, mercadoria e trabalho), mas sim bidimensionalmente (capital e mercadoria) - o trabalho, nas periferias, está excluído do mercado de trabalho fundado no conhecimento científico avançado, estando confinado pelas barreiras nacionais que separam os países centrais das periferias. O trabalho nestes países é condizente com o modo como estas nações estão inseridas na economia mundial: de forma subordinada, periférica, restrita a mercadorias de baixo valor agregado. O trabalho requerido por uma economia nestes termos é pouco qualificado. A premissa econômica básica é que um mercado global livre decide melhor quais trabalhos estão localizados em que países. Em suma, melhor do que a análise endógena dos sistemas de ensino, a tese das “vantagens comparativas” explica as prioridades educacionais em curso nas periferias (LEHER, 1999: p. 27).

Com as transformações decorrentes da resposta do capital à crise estrutural dos anos 1970, novas orientações foram emanadas dos organismos internacionais, apontando para modificações na formação para o trabalho complexo, consoante à inserção de cada país na nova divisão internacional do trabalho sob a égide do capital mundializado e financeirizado, com a finalidade de assegurar a reprodução das relações capitalistas e, por conseguinte, a acumulação capitalista (NEVES e PRONKO, 2008).

Esse movimento contribui, de acordo com Neves e Pronko (2008), com o horizonte de modificações na superestrutura, para a difusão e consolidação da sociabilidade do capital, materializada no binômio alívio da pobreza – coesão social. Atualmente, o discurso dos organismos internacionais transmite a noção de que as contrarreformas e ajustes estruturais têm como finalidade a garantia da paz mundial no novo século, por meio da estruturação da base necessária ao estabelecimento da “sociedade do conhecimento”. Com base nessa noção – de que estaríamos em uma “sociedade do conhecimento” -, os organismos internacionais vêm imprimindo contornos específicos para as políticas educacionais periféricas – contando com a anuência dos dirigentes locais -, onde o aspecto mais importante é a educação escolar dos trabalhadores e sua formação técnico-profissional.

Logo, é possível observar, de um lado, um aspecto de continuidade, em relação ao período desenvolvimentista, de incentivo e (con)formação do trabalho simples.

todavia, o aspecto de mudança pode ser observado no início do século XXI, quando orientações para a formação para o trabalho complexo⁵⁷ nos países capitalistas dependentes passaram a ser ressaltadas (NEVES e PRONKO, 2008).

O Banco Mundial, em seu papel de intelectual orgânico do capital, concentrou esforços e recursos para ampliar e intervir no ensino superior dos países periféricos, porém, na metade da década de 1990, e, início do século XXI, foi possível observar modificações nas suas prescrições, em virtude de transformações qualitativas no sistema capitalista (NEVES e PRONKO, 2008).

O ano de 1994 foi um marco no que diz respeito às prescrições do conjunto Banco Mundial/Unesco⁵⁸ sobre a formação para o trabalho complexo na periferia do capitalismo, pois os objetivos estratégicos desses organismos internacionais foram reorientados, de forma que o ensino superior passou a ter maior destaque, no rol das estratégias de alívio da pobreza e coesão social (NEVES e PRONKO, 2008).

O mote anterior – “Educação para todos” - teve seu escopo ampliado, de forma a incluir maiores segmentos da população em um ensino superior de novo tipo. Até o ano de 1994, a ênfase recaiu sobre a formação para o trabalho simples, e, após esse momento de reorientação, a ênfase foi redirecionada para a formação para o trabalho complexo. Dessa forma, no período que se seguiu à solidificação da maior parte das contrarreformas estruturais e superestruturais, e sob o signo da segunda onda de difusão tecnológica, os organismos internacionais buscaram o desenvolvimento de ações com vistas a propiciar a nova formação para o trabalho complexo, de modo a conformar força de trabalho para a chamada “sociedade do conhecimento” (NEVES e PRONKO, 2008).

Lima (2002) aponta que, na metade dos anos 1990, a Cepal apresentou o documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade”, por meio do qual sinalizava a urgência de formação e qualificação de força

⁵⁷ De acordo com Marx (2013), o trabalho complexo demanda maior espaço de tempo para a formação do trabalhador, em virtude de sua natureza especializada; ao passo que o trabalho simples está ligado à ideia de uma atividade de natureza indiferenciada que pode ser realizada por qualquer pessoa independente de formação especializada, como veremos adiante.

⁵⁸ No início dos anos 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, sob o lema “Educação para Todos”, na qual foi possível observar pontos de semelhança e rupturas entre as concepções da Unesco e do Banco Mundial acerca da questão da educação. Enquanto para o primeiro, a educação básica abarca o ensino fundamental e o médio, para o segundo, a concepção de educação básica é mais restrita, contemplando apenas o ensino fundamental (LIMA, 2002).

de trabalho para responder às modificações internacionais. Destarte, para essa autora o que se defendia com esse discurso era:

[...] a necessidade da “qualidade” da educação ofertada, concebida como adequação às determinações do mercado de trabalho, e a “autonomia” das escolas formadoras para viabilização de parcerias no financiamento e gestão do processo educativo. Neste sentido, defendia a formação de recursos humanos para o desenvolvimento do conhecimento e conseqüente aumento da competitividade da América Latina e Caribe no cenário mundial, enfatizando a educação como alavanca do desenvolvimento regional diante das inovações tecnológicas e das alterações na esfera produtiva (LIMA, 2002: p. 45).

Logo, de acordo com essa lógica, a educação é tomada como meio fundamental para aliviar a pobreza e assegurar o desenvolvimento dos países periféricos:

É a partir da Conferência de Jomtien que o Brasil passa a integrar o grupo de países periféricos com problemas de universalização da educação básica e analfabetismo. Em nosso país, as diretrizes de Jomtien se expressam no *Plano Decenal de Educação para Todos* (1994-2003), elaborado a partir da Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em 1994, e, posteriormente, no “Programa Educação para Todos”, implementado no governo FHC (LIMA, 2002: p. 46).

Para Lima (2002), a questão da focalização da política educacional na educação básica se reveste de uma imagem democratizadora e de ampliação das taxas de escolarização. Todavia, fica obliterado o processo de certificação em larga escala que esse processo realiza.

Bruno (2011) discute a relação entre educação e desenvolvimento econômico, a autora mostra que o elo entre ambas tem a ver com o fato de que para ampliar a extração de mais valia, o capital, de modo global, precisa ampliar o tempo de trabalho excedente, seja pela extensão da jornada de trabalho, seja pelo aumento da produtividade, que decorre da redução do valor das mercadorias necessárias à reprodução da classe trabalhadora, o que possibilita a diminuição do tempo de trabalho necessário à sua reprodução e por conseguinte o aumento do tempo de trabalho excedente.

Ademais, a autora salienta que na relação entre educação e desenvolvimento econômico também está ligada a transformação do trabalho simples em trabalho complexo, porque:

[...] o aumento do tempo de trabalho excedente resulta da passagem do trabalho simples para o trabalho complexo, o qual equivale a um múltiplo do trabalho simples para o trabalho complexo, o qual equivale a um múltiplo do trabalho simples executado em idêntica fração de tempo, constituindo, portanto, um acréscimo de tempo de trabalho despendido, ou seja, de valor produzido.

Essa passagem do trabalho simples para o trabalho com plexo só pode ocorrer mediante inovações tecnológicas, de tal forma que o acréscimo de valor produzido se conjuga com o aumento global da produtividade, diminuindo o valor de cada unidade produzida.

O que é importante destacar [...] é que apenas o acréscimo das qualificações decorrente de uma formação mais complexa do trabalhador, permite a introdução de inovações e garante que se trabalhe eficazmente com elas, viabilizando os ganhos de produtividade.

Essa é a razão pela qual nos países ou regiões em que predominam os mecanismos da mais-valia relativa se observa um aumento da escolaridade e da complexificação dos processos formativos (BRUNO, 2011: p. 549).

É preciso considerar o desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo, para não perder de vista o fato de que esse aumento da escolaridade também vai acompanhar essa lógica, todavia, é interesse da classe capitalista que “[...] a força de trabalho seja mais qualificada, pois isso lhes permite explorar também sua capacidade de raciocínio e criatividade” (BRUNO, 2011: p. 550).

Essa é a perspectiva pela qual Bruno (2011) aborda a questão da universalização e da massificação, sendo a última decorrente da primeira:

[...] a universalização tem resultado tanto do interesse dos capitalistas em explorar uma força de trabalho capaz de realizar atividades mais complexas e produtivas, quanto das pressões e lutas das famílias e dos jovens por acesso a níveis superiores de qualificação e aos certificados exigidos pelo mercado de trabalho. A massificação, embora resultante da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneas. A massificação, portanto, resultada da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital [...] (BRUNO, 2011: p. 551).

Nesse sentido, é possível refletir sobre a ampliação do alcance da educação básica, ou seja, o movimento em direção à universalização, e, ainda acerca do processo pelo qual ela vem sendo massificada, em outros termos, como consequência da universalização, a qualidade vai sendo derruída para atender às exigências do mercado de trabalho.

O nexa com a modificação das orientações dos organismos internacionais para a formação para o trabalho complexo na periferia capitalista reside nesse ponto: ao defender a concentração do financiamento público no nível básico, fincam-se os pilares para o financiamento privado no nível superior; ademais, se apresenta uma visão etapista e desarticulada da educação, na suposta tentativa de solucionar em blocos a

questão educacional: primeiro a universalização da educação básica; depois, as questões da educação média; a seguir, da superior; outrossim, fica implícito que a solução para a ampliação do acesso à educação passa pela abertura da possibilidade de financiamento e execução pelo setor privado (LIMA, 2002).

Em decorrência da difusão dessas orientações dos organismos internacionais, acompanhando o movimento mais amplo das políticas sociais, no decorrer dos anos 1990, o campo privado na área da educação também foi alargado:

Este processo torna-se expresso na educação superior, na medida em que o discurso dos organismos internacionais ressalta que a este nível de ensino é destinado um montante de verbas públicas maior do que para a educação básica. Esta política, nesta perspectiva, deve ser revertida com garantia de verbas para a educação básica, especialmente, para a educação fundamental, através da diversificação das fontes de financiamento da educação superior [...]. (LIMA, 2002: pp.46-47).

Os organismos internacionais, ao difundirem a noção de que havia mais investimentos públicos para ensino superior do que para o nível básico,⁵⁹ recomendaram a redução de verbas públicas a serem investidas no nível superior, que deveria buscar a diversificação de suas fontes de financiamento “[...] abrindo a possibilidade para outras fontes de financiamento da atividade educacional via setores privados [...]” (LIMA, 2002: p.47).

Lima (2002) assinala esse processo de privatização, em duplo movimento: de um lado, amplia a esfera privada mediante a liberalização dos serviços educacionais; de outro, direciona as IES públicas para o setor privado, por meio das fundações de direito privado, da cobrança de taxas e matrículas, entre outros mecanismos.

Destarte, a influência dos organismos internacionais junto às políticas de educação na periferia capitalista concorre para o processo de adequação dos países capitalistas dependentes ao processo de expansão capitalista, de modo a se adaptar à dita “sociedade do conhecimento”. Contemporaneamente, consoante à resposta do capital à crise estrutural, como já mencionado anteriormente, ocorre o reordenamento das funções do Estado, de forma que o campo das políticas sociais é atingido de modo a prover novos campos de exploração para o capital (LIMA, 2002). Conforme análise de Leher (1999), compete à educação:

⁵⁹ Efetivamente a parcela do fundo público destinada ao financiamento do ensino superior, de fato, é maior que a destinada ao ensino básico, o que não equivale dizer que os investimentos públicos em ensino superior público assegurem sua oferta segundo o critério da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, tampouco que se chegou ao ponto de universalização desse patamar de ensino.

[...] operar as contradições da segregação, propiciando aberturas para o futuro. O pressuposto, aqui presente, é: todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprando, deste modo, a validade das bases do sistema. O capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas. Não adianta gastar com o ensino superior e a pesquisa, pois, conforme a *tese das vantagens comparativas*, os países *em desenvolvimento* devem perseguir *nichos de mercado* onde seja possível vender mercadorias de baixo valor agregado (LEHER, 1999: pp. 29-30).

Nesse quadro, a apologia dos organismos internacionais à universalização da educação básica - por meio de um discurso que aponta para uma suposta concentração de investimentos públicos no nível superior, em detrimento do nível básico, na periferia capitalista - difundindo a ideia de que é necessário contrarreformar o ensino superior mediante processos para diversificar os tipos de IES, os tipos de cursos, as fontes de financiamento, abrindo as possibilidades de “parcerias”⁶⁰ entre o “Estado e a sociedade civil”,⁶¹ ganha outro significado, que não o de uma suposta democratização do acesso. Em essência, o que vem sendo constatado é um processo de mercantilização do ensino superior, mediante tais estratégias.

O centro desta política é a segurança do capital para atravessar e conquistar e submeter mercados através da estabilidade econômica, no sentido da adequação ao processo de mundialização financeira, da atualização da força de trabalho para responder às novas demandas da divisão internacional do trabalho e, ao fim, do aprofundamento do processo de privatização de setores estratégicos dos países periféricos. (LIMA, 2002: p.52).

O que pode ser depreendido desse cenário no qual os organismos internacionais recomendam o reordenamento da educação na periferia do capital para sua adequação e integração na nova “sociedade do conhecimento”, de um lado, é a concentração de

⁶⁰ A proposição de “parcerias” no programa da contrarreforma neoliberal no Brasil tem como objetivo estabelecer novas relações entre o Estado e a sociedade civil, de modo a fomentar a construção do consenso em torno da sociabilidade do capital, para consolidar a hegemonia burguesa. A proposta de governo do candidato Fernando Henrique Cardoso ilustra o significado atribuído às “parcerias”: “[...] Mas cabe, sobretudo, apoiar e desenvolver formas amplas e criativas de *parceria* entre o Estado e a sociedade, de modo a permitir, por um lado, que diferentes instituições da sociedade como as empresas, os sindicatos, as universidades assumam a co-responsabilidade por ações de interesse público; por outro, que a comunidade organizada estabeleça suas prioridades, administre os recursos comunitários de forma honesta, transparente, racional e eficiente e desenvolva a capacidade de cuidar de si mesma” (p.91). Assim, a “parceria” configura um instrumento para realizar o deslocamento das funções do Estado para a sociedade civil, sob a perspectiva do Estado como um “coordenador de iniciativas privadas” (Neves, 2008) e não mais um produtor e executor de serviços sociais, consoante a racionalidade neoliberal, que advoga as privatizações, descentralização, fragmentação e focalização das políticas sociais.

⁶¹ É preciso salientar que o conceito de sociedade civil é apreendido de modos distintos, no campo liberal e no campo da teoria crítica. Para mais ver: Fontes (2009).

esforços para promover a universalização da educação básica, adequando a força de trabalho dos países capitalistas dependentes ao trabalho simples, num claro movimento com o horizonte de massificação deste nível de educação, destinado à formação da maioria da população; de outro, para aqueles cidadãos que conseguem arcar com as despesas de cursos superiores fica aberta a possibilidade de compra, no mercado de serviço educacional, um lugar no nível superior de educação.

Neves e Pronko (2008) sinalizam que, desde o início da implantação das políticas neoliberais, o conjunto Banco Mundial/Unesco admitiu a necessidade de reestruturar o ensino superior dos países que supostamente apresentavam preparação insuficiente para integrar o mercado mundial. Destarte, esses organismos internacionais defenderam a substituição do modelo de ensino superior dos países da periferia capitalista (paradigma europeu) por um modelo mais flexível (como o dos EUA).

Na perspectiva do conjunto Banco Mundial/Unesco, o movimento de privatização e flexibilização das instituições de ensino superior é um processo inerente ao novo modelo de ensino superior, uma consequência natural da demanda por novas e mais especializadas qualificações. É importante registrar que, de acordo com Neves e Pronko (2008), o processo de privatização e fragmentação do ensino superior está inscrito no movimento de privatização, focalização, descentralização das políticas sociais propostos pelos organismos internacionais para o capitalismo mundial. Assim, as autoras apontam o estabelecimento de dois tipos de privatização do ensino superior como decorrência da implementação das orientações do Banco Mundial/Unesco para o capitalismo dependente: de um lado, o empresariamento do nível superior de educação mediante a criação de uma nova burguesia de serviços educacionais; de outro, a privatização da educação pública, por meio do financiamento empresarial dos projetos educacionais.

A diversificação do ensino superior envolve tanto a expansão das instituições de ensino superior não universitárias, como o aumento do número de instituições de ensino superior privadas. De acordo com o pensamento de Neves e Pronko (2008), o novo modelo flexível de ensino superior tem como objetivo, sobretudo, atender à demanda progressiva por profissionais formados em diferentes especialidades, outrossim, oferecer alívio à pressão dos segmentos excluídos dos benefícios sociais das sociedades capitalistas dependentes.

Os organismos internacionais recomendam a utilização de instrumentos compensatórios como a oferta de auxílios financeiros diretos como bolsas e crédito estudantil, não contemplando políticas de ações afirmativas. De acordo com a reflexão das autoras, medidas compensatórias da desigualdade social no acesso ao ensino superior configuram políticas de alívio da pobreza, bem como, atuam como mecanismos político-ideológicos cruciais para a nova pedagogia da hegemonia,⁶² na medida em que os indivíduos discriminados, que não acessam o ensino superior público, universitária e presencial, acabam por dar seu consentimento ativo ao novo modelo de ensino superior, diversificado em IES não-universitárias, privadas e que adotam largamente o EaD (NEVES e PRONKO, 2008).

Em essência, o discurso dos organismos internacionais sobre o ensino superior no panorama da “sociedade do conhecimento” tem como função estratégica a formação de intelectuais urbanos de novo tipo, que deverão atuar como instrumentos para realizar a repolitização da sociedade civil, dizendo de outra forma, deverão organizar a nova cultura de conciliação de classes, mediante a difusão de ideias, a organização de ações de responsabilidade social, etc. (NEVES e PRONKO, 2008).

Todavia, em conteúdo, a finalidade é preparar a força de trabalho e difundir consenso em torno da sociabilidade capitalista em sua atual fase, na medida em que reformula o ensino superior para o novo modelo flexível privatizado e fragmentado que, em alguma medida, promove a ampliação do acesso, por um lado; mas por outro, estabelece mecanismos que garantem a restrição do acesso às instituições de ensino superior do tipo universitária (NEVES e PRONKO, 2008).

O sistema de “educação terciária” é o modelo que os organismos internacionais preconizam para justificar o desmantelamento do ensino superior, nos moldes em que foi organizado, estruturado em instituições universitárias e públicas; e a criação das

⁶² O aspecto novo diz respeito ao fato de que a própria classe burguesa se lançou numa empreitada para elaborar e difundir o consenso em torno de seu projeto de sociedade, contrastando com períodos anteriores, quando essa tarefa foi deixada a cargo do Estado (NEVES, 2005). O conceito de hegemonia remonta à reflexão de Antonio Gramsci e diz respeito ao fato de que numa sociedade capitalista desenvolvida não basta haver a dominação por meio da coerção, do uso da força, dado que, a sociedade civil é mais estruturada, em virtude do processo de socialização da política. Coloca-se, por isso, a necessidade do convencimento, da elaboração e difusão do consenso para as classes menos favorecidas acerca do projeto de sociedade que pertence à classe que as explora e domina. Logo, o conceito de hegemonia relaciona-se com o conjunto dominação e direção, coerção e consenso de uma dada classe sobre a outra na sociedade. Nesse sentido, a novidade, posto que, a própria classe burguesa se lança na tarefa de construir a dominação e a direção, coerção e consenso com vistas a manter a ordem vigente (COUTINHO, 2012).

instituições de ensino superior privadas. Por educação terciária, os organismos internacionais compreendem qualquer tipo de educação que venha a se realizar após o nível médio, independentemente do tipo de instituição em que se realize. O sistema de educação terciária equivale ao modelo proposto pelos organismos internacionais para o ensino superior na chamada nova “sociedade do conhecimento”. É o meio para estruturar a ampliação do ensino superior sob uma diretriz privatista e fragmentada, outrossim, serve como instrumento para aceleração da expansão do crescimento da oferta, de modo a efetivar a massificação desse nível de ensino (NEVES e PRONKO, 2008).

Os organismos internacionais orientam que seja estabelecido um sistema diferenciado com a finalidade de atingir a massificação desse nível de ensino. A massificação é apresentada como meio para constituir um sistema de educação terciária, que supostamente será produtor de benefícios em âmbito público e privado, de ordem econômica e social. Assim, é possível observar na base da ideia da massificação e do sistema de educação terciária, a teoria do capital humano, numa articulação direta entre educação e desenvolvimento. Entretanto, o sistema de educação terciária e a massificação não cumpriram sua promessa, os próprios organismos internacionais mostram em seus documentos que os índices educacionais dos países periféricos ainda precisam ser aprimorados. Antes, o real efeito do sistema de educação terciária e do processo de massificação vem contribuindo para “[...] fortificar a sólida ideologia dominante que atribui à educação a capacidade de solucionar os graves problemas da humanidade no presente (NEVES e PRONKO, 2008: p. 120)”.

Na particularidade brasileira, a ampliação do acesso ao ensino superior é difundida, no discurso governamental e nas propagandas das IES privadas, como democratização do nível superior de ensino. Contudo, os valores que orientam esse movimento de ampliação do ensino superior no Brasil, são a equidade e a meritocracia. Com a contrarreforma do ensino superior não houve democratização, tampouco os valores orientadores puderam ser observados pois, o acesso a esse patamar de ensino foi realizado por meio das instituições de ensino superior privadas, não universitárias (NEVES e PRONKO, 2008).

A massificação, por aqui, foi feita na realidade da seguinte forma:

Parece ser conveniente que os nossos postulantes à educação superior não se deem conta a curto prazo de que o seu acesso a esse nível de ensino será efetivado

majoritariamente por meio de instituições não universitárias privadas. O uso dos termos “universidade” e “educação superior” de forma “confusa” presente ao longo de toda a exposição de motivos da reforma da educação superior parece ter se constituído em uma estratégia eficaz de obtenção de consenso de parcela significativa da população ao projeto governamental (NEVES e PRONKO, 2008: p. 122).

A histórica dualidade educacional no Brasil explica a fácil aceitação do sistema diversificado e hierarquizado de ensino superior. Tal modelo é coerente com as orientações dos organismos internacionais, porque as contrarreformas educacionais brasileiras estão muito próximas de suas orientações, que objetivam ampliar mercado e, ao mesmo tempo, obter consenso.

O sistema de educação terciária pode ser caracterizado por seu grau de diferenciação, tanto vertical (no que diz respeito a novas instituições), como horizontal (no que toca à difusão de entidades sem fins lucrativos, religiosas e empresariais na condução do ensino). Tal sistema responde às orientações do conjunto Banco Mundial/Unesco, que concebe o desenvolvimento econômico como o fator determinante da diversidade de instituições e agentes no sistema de educação terciária, substituindo o modelo anterior, universitário (NEVES e PRONKO, 2008). As instituições que compõem o sistema de educação terciário compreendem:

[...] as universidades de pesquisa, as universidades interiorizadas ou regionais, os institutos profissionais, as universidades virtuais e de educação a distância, públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos. Mais recentemente, essa diferenciação vem sendo ampliada, pelo surgimento de “novas modalidades de competência em educação terciária que transcendem as fronteiras conceituais, institucionais e geográficas tradicionais” [...] (NEVES e PRONKO, 2008: p. 124).

Segundo o documento publicado pelo Banco Mundial, em 2002, sob o título “Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária”, a educação terciária tem o seguinte significado:

Ensino superior é mais do que a pedra angular da pirâmide de educação tradicional; é um pilar fundamental do desenvolvimento humano em todo o mundo. No quadro de aprendizagem ao longo da vida de hoje, o ensino superior fornece não só as habilidades necessárias para cada mercado de trabalho, mas também a formação essencial para professores, médicos, enfermeiros, funcionários públicos, engenheiros, humanistas, empresários, cientistas de alto nível, cientistas sociais e inumerável pessoal. É desses indivíduos treinados que desenvolvem a capacidade e habilidades analíticas, que as economias locais necessitam para apoiar a sociedade civil, ensinar as crianças, conduzir governos eficazes a tomar decisões importantes que afetam as sociedades inteiras. As universidades são, claramente, uma parte fundamental de todos os sistemas de ensino superior, mas o conjunto diversificado e

crecente de instituições de ensino superior públicas e privadas em todos os países — faculdades, formação, institutos, faculdades comunitárias, escolas de enfermagem, laboratórios de pesquisas, centros de excelência, centros de ensino à distância e muito mais — formam uma rede de instituições que dão suporte à produção de um elevado nível de capacidade necessária ao desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2002: p. 9).

Logo, o Banco Mundial recomenda a diversificação das IES:

Durante as últimas duas décadas, as matrículas em instituições não-universitárias, públicas e privadas, cresceram mais rapidamente do que nas universidades tradicionais. [...] Vários tipos de instituições não-universitárias evoluíram, em vários países, por exemplo, para institutos politécnicos, institutos profissionais e técnicos de ciclo curto, faculdades comunitárias evoluíram para instituições à distância para oferecer programas de educação à distância e educação para adultos. (BANCO MUNDIAL, 1994: p. 33).

No interior do movimento de diversificação, o EaD aparece como uma estratégia para ampliar o acesso dos estudantes:

Educação a distância e programas de aprendizagem aberta podem ser eficazes em aumentar o acesso, a um custo modesto, para grupos carentes que são geralmente mal representados nas matrículas da Universidade. [...] Educação a distância pode ser eficaz maneira também para a educação ao longo da vida e atualizar conhecimentos, como quando usada para treinamento em serviço.[...] Programas de educação à distância também podem ser desenvolvidos com uma clientela regional (multinacional). Programas de educação à distância são geralmente muito menos caros do que programas da Universidade convencional, tendo em conta as percentagens mais elevadas de aluno-professor [...] (BANCO MUNDIAL, 1994: p. 33)

A estratégia do EaD para a implementação do sistema de educação terciária configura uma maneira de adaptar a força de trabalho às exigências do mercado de trabalho na “sociedade do conhecimento”.

Segundo o discurso do conjunto BM/Unesco, o uso do EaD no sistema de educação terciária é importante porque permite que estudantes residentes em regiões distantes das oportunidades de acesso ao nível possam acessá-lo satisfazendo a demanda por educação pós-secundária da população adulta, isto é, realizando a massificação (NEVES e PRONKO, 2008).

O sistema de educação terciária se baseia na proposta de massificação: assim, a diversidade de instituições implica na elevação da oferta de vagas, consolidando a tendência de cisão entre instituições de superiores de ensino e instituições superiores de

pesquisa. O novo sistema de educação concorre ainda para o aprofundamento da redução da importância da produção de pesquisa/conhecimento na periferia do capitalismo (NEVES e PRONKO, 2008).

Sob as recomendações dos organismos internacionais, numa suposta operação para adequar os países da periferia capitalista à “sociedade do conhecimento”, o EaD emerge como uma estratégia para valorização do capital e de obtenção de consenso acerca da sociabilidade do capital, utilizado largamente no sistema de educação terciária, tanto nos cursos presenciais quanto nos ofertados inteiramente à distância.

Para atração do público consumidor do EaD, as IES difundem amplamente as ideologias do capital humano, do capital social, pedagogia das competências, numa concepção de equidade e meritocracia que promete uma possível inserção no mercado do trabalho. Tal visão está desconectada da lógica de funcionamento da sociedade capitalista, na qual o exército industrial de reserva tende a ser ampliado, cada vez mais, determinando o desemprego de frações maiores da classe trabalhadora. Outrossim, o aspecto político-cultural não deve ser desconsiderado, dado que, os profissionais egressos desse tipo de formação para o trabalho complexo tenderão a um perfil de formação com pouco arsenal crítico para questionar a conformação dos indivíduos que, na lógica liberal – por falha individual – não conseguirão a inserção possível, e precisarão ser contidos por meio das políticas de transferência de renda, incentivo ao empreendedorismo, fomento à solidariedade numa ótica desprovida do conteúdo de classes sociais contraditórias e antagônicas.

As recomendações dos organismos internacionais para diversificação do nível de ensino superior, incluindo o EaD, estão conectadas ao panorama mais amplo da resposta do capital à crise estrutural, na qual se efetiva a ampliação do setor privado por meio de financiamento público e o solapamento da esfera pública no interior do processo de contrarreforma do Estado (a depender da correlação de forças no país), do qual trataremos na próxima seção.

2.2 CONTRAREFORMA DO ESTADO E SUA INCIDÊNCIA NAS POLÍTICAS SOCIAIS: INSUMOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE OS RUMOS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Nessa seção realizaremos a análise do processo de alargamento do ensino superior brasileiro no pós-1990, considerando tanto as necessidades de ampliação mercantil (abertura/expansão do setor educacional de nível superior para o grande capital), mas também a necessidade premente de manter a ordem social sob a hegemonia burguesa, no momento histórico em que sob a direção do programa neoliberal, os Estados (a depender da correlação de forças em cada país) são contrarreformados, provocando a reorientação do fundo público, em maior medida, para a valorização do capital.

A década de 1990 foi marcada, no país, pela modificação da ação do Estado e pela fragilização das conquistas democráticas consignadas na Constituição Federal de 1988(CF/1998). O período foi caracterizado, ainda, pela efetiva abertura do país ao neoliberalismo, nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), que implantaram políticas de cariz neoliberal, sob o discurso de levar o país à “modernidade”. Todavia, o clamor “reformista” foi orientado para o interesse do mercado, ou seja, com o horizonte de promoção de privatizações do patrimônio público e dos serviços sociais, com ênfase na contrarreforma da previdência e na rejeição das conquistas asseguradas pela CF/1998, especialmente para o campo da seguridade social (BEHRING, 2008).

Com base na reflexão de Behring (2008), compreende-se que, no pensamento crítico, esse processo significou uma contrarreforma, pois realizou o desmonte do padrão civilizatório assinalado pela CF/1988, sob a orientação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE/1995),⁶³ o qual apontou as conquistas sociais da Carta Magna como retrocesso:

As ações rumo a uma administração pública gerencial são, entretanto, paralisadas na transição democrática de 1985 que, embora representasse uma grande vitória democrática, teve como um de seus custos mais surpreendentes o loteamento dos cargos públicos da administração indireta e das delegacias dos ministérios nos Estados para os políticos dos partidos vitoriosos. Um novo populismo patrimonialista surgia no país. De outra parte, a alta burocracia passava a ser acusada, principalmente pelas forças conservadoras, de ser a culpada da crise do Estado, na medida em que favorecera seu crescimento excessivo. A conjunção desses dois fatores leva, na Constituição de 1988, a um retrocesso burocrático sem precedentes. Sem que houvesse maior debate público, o Congresso Constituinte promoveu um surpreendente engessamento do aparelho estatal, ao estender para os serviços do Estado e para as próprias empresas estatais praticamente as mesmas

⁶³ O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE/1995) foi um documento construído pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Aparelho do Estado e sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso para estabelecer as diretrizes que orientaram a contrarreforma do Estado brasileiro de modo a solucionar a crise, que no documento é tomada como uma crise do Estado e não uma crise capitalista.

regras burocráticas rígidas adotadas no núcleo estratégico do Estado (MARE, 1995: pp.20-21).

A política econômica neoliberal possibilitou a integração subalterna do país à nova ordem mundializada do capital, favorecendo o capital financeiro em detrimento da utilização do fundo público em mecanismos de redistribuição da riqueza produzida socialmente (BEHRING, 2008), conforme indicava a CF/1988.⁶⁴

O PDRAE/1995, em sua proposta de “reforma” do aparelho e funções do Estado, apresentou a necessidade de transformação deste ente em um Estado gerencial com função de regular/avaliar a execução e a prestação de serviços, introduzindo na administração pública cultura e técnicas gerenciais, ligadas à cultura empresarial. Sob tal lógica, foi realizada a contrarreforma do Estado brasileiro, pela qual o aparelho estatal foi dividido em quatro setores: núcleo estratégico, atividades exclusivas (serviços de educação, saúde, previdência básicos), produção de bens e serviços para o mercado e serviços não exclusivos (MARE - PDRAE/1995). O PDRAE/1995 traz o seguinte excerto em sua apresentação:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por conseqüências, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais (MARE, 1995: p.6).

O grande desafio histórico que o País se dispõe a enfrentar é de articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor. Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar (MARE, 1995: p.6).

O PDRAE/1995 justifica a “reforma” da seguinte maneira:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e

⁶⁴ Segundo Paulani (2010), o Consenso de Washington é a expressão do “[...] neoliberalismo para a periferia endividada e tem os seguintes pontos fundamentais: disciplina fiscal e redução dos gastos públicos, que se traduz na exigência de elevados superávits primários; aplicação de uma política monetária rígida, com metas de inflação; Estado mínimo, estimulado pelo processo de privatizações; marcha a ré no desenvolvimentismo; desregulamentação das leis trabalhistas e de outras leis relativas a direitos sociais; abertura de mercado, com menos protecionismo: e livre trânsito de capitais” (p.40); portanto foi um processo que atingiu não só a América Latina, como todos os países, com sua efetivação ligada à correlação forças no interior de cada país. Esse tema foi abordado no capítulo 1, desse trabalho.

social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora, o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, O Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais (MARE, 1995: p.12).

O PDRAE/1995 declara buscar o seguinte objetivo:⁶⁵

Dada a crise do Estado e o irrealismo da proposta neoliberal do Estado mínimo, é necessário reconstruir o Estado, de forma que ele não apenas garanta a propriedade e os contratos, mas também exerça seu papel complementar ao mercado na coordenação da econômica e na busca da redução das desigualdades sociais. Reformar o Estado significa melhorar não apenas a organização e o pessoal do Estado, mas também suas finanças e todo o seu sistema institucional-legal, de forma a permitir que o mesmo tenha uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil. A reforma do Estado permitirá que seu núcleo estratégico tome decisões mais corretas e efetivas, e que seus serviços – tanto os exclusivos, que funcionam diretamente sob seu comando, quanto os competitivos, que estarão apenas indiretamente subordinados na medida que se transformem em organizações públicas não-estatais – operem muito mais eficientemente. Reformar o aparelho do Estado significa garantir a esse aparelho maior governança, ou seja, maior capacidade de governar, maior condição de implementar as leis e políticas públicas. Significa tornar muito mais eficientes as atividades exclusivas de Estado, através da transformação das autarquias em “agências autônomas”, e tornar também muito mais eficientes os serviços sociais competitivos ao transformá-los em organizações públicas não-estatais de um tipo especial: as “organizações sociais” (MARE, 1995: p.44).

No setor de serviços não exclusivos⁶⁶ se localizam as ações que devem ser executadas pelo conjunto Estado/organizações públicas não-estatais e privadas, como os serviços das universidades, hospitais, centros de pesquisa e museus. Essas instituições transitariam da esfera estatal para uma suposta esfera pública não-estatal, via programas de publicização, isto é, da transformação das fundações públicas em organizações

⁶⁵ Vale registrar a questão apontada por Coutinho (2012), acerca dos processos de contrarreforma, que negam sua essência e não se apresentam como tal. Isso fica claro nessa citação do PDRAE/1995, que trata a proposta neoliberal como irreal, ou seja, não se coloca na mesma lógica, negando sua essência.

⁶⁶ Segundo o PDRAE/1995, esse é o setor de atuação simultânea do Estado com demais organizações públicas não-estatais e privadas. Ainda que as instituições desse setor não possuam o poder de Estado, o mesmo se faz necessário, pois os serviços desse âmbito estão vinculados a direitos humanos fundamentais, educação e saúde, ou ainda, porque “produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado”, de forma que tendem a se difundir para a sociedade.

sociais, entidades de direito privado, sem fins lucrativos, autorizadas pelo poder legislativo a firmarem contrato de gestão com o poder executivo, de modo a receber recursos oriundos do orçamento público. Imprimiu-se, assim, uma nova arquitetura institucional para a área social, articulando as Organizações Não Governamentais (ONG's), instituições filantrópicas e o serviço voluntário para a execução dos serviços sociais (BEHRING, 2008). O PDRAE/1995 apresenta as organizações sociais da seguinte maneira:

O Projeto das Organizações Sociais tem como objetivo permitir a descentralização de atividades no setor de prestação de serviços não-exclusivos, nos quais não existe o exercício do poder de Estado, a partir do pressuposto que esses serviços serão mais eficientemente realizados se, mantendo o financiamento do Estado, forem realizados pelo setor público não-estatal. Entende-se por "organizações sociais" as entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito à dotação orçamentária. As organizações sociais terão autonomia financeira e administrativa, respeitadas condições descritas em lei específica como, por exemplo, a forma de composição de seus conselhos de administração, prevenindo-se, deste modo, a privatização a feudalização dessas entidades. Elas receberão recursos orçamentários, podendo obter outros ingressos através da prestação de serviços, doações, legados, financiamento, etc. (MARE, 1995: p. 60).

Destarte, por meio do programa de publicização, a contrarreforma operou o redirecionamento do financiamento público para o setor privado. As organizações sociais foram largamente utilizadas no setor da saúde, agravando ainda mais o mau atendimento prestado à população na saúde básica. Segue, conforme o PDRAE/1995, alguns dos objetivos para o setor de serviços não-exclusivos:

Lograr adicionalmente um controle social direto desses serviços por parte da sociedade através dos seus conselhos de administração. Mais amplamente, fortalecer práticas de adoção de mecanismos que privilegiem a participação da sociedade tanto na formulação quanto na avaliação do desempenho da organização social, viabilizando controle social;

Lograr, finalmente, uma maior parceria entre o Estado, que continuará a financiar a instituição, a própria organização social, e a sociedade a que serve e que deverá também participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e doações (MARE, 1995: p.47).

Mais um dos vetores da contrarreforma foi expresso pela cisão entre a formulação, a cargo do núcleo duro do Estado; e a execução das ações, delegadas às agências autônomas, que segundo o PDRAE/1995 deveriam ser estruturadas do seguinte modo:

O Projeto das Agências Autônomas desenvolver-se-á em duas dimensões. Em primeiro lugar, serão elaborados os instrumentos legais necessários à viabilização

das transformações pretendidas, e um levantamento visando superar os obstáculos na legislação, normas e regulações existentes. Em paralelo, serão aplicadas as novas abordagens em algumas autarquias selecionadas, que se transformarão em laboratórios de experimentação (MARE, 1995: p. 59).

Assim, o PDRAE/1995 contém as indicações para a efetivação de projetos para “reformular” o Estado, em sua dimensão de gestão. São três projetos básicos: de avaliação estrutural, de agências autônomas e o das organizações sociais e publicização, que corresponde à “transferência do setor estatal para o público não-estatal” (MARE, 1995: p. 60).

O saldo da contrarreforma para as políticas sociais foi uma tendência à desresponsabilização do Estado para com as mesmas, e desprezo pelos preceitos assinalados pela CF/1988 para a Seguridade, num quadro marcado pelas implicações do modelo neoliberal em um país capitalista dependente periférico como o Brasil (BEHRING, 2008).

Behring (2008) ressalva que a contrarreforma do Estado brasileiro não resultou em ausência de políticas sociais, mas registrou-se um novo norteamento, a partir do chamado trinômio neoliberal: privatização, focalização/seletividade, descentralização. Segundo a autora, a política social tendeu para a descentralização, apenas no sentido de transferência da responsabilidade sobre os serviços para os níveis locais do Estado, sem a suficiente transferência de recursos. Soares (2000) nomeou esse processo referente à Seguridade Social brasileira como descentralização destrutiva,⁶⁷ porque, de um lado, operou-se o desmonte das políticas sociais existentes, nacionalmente, sem instituir ação substituta alguma; por outro, foi delegada ao ente municipal uma competência para qual não havia, via de regra, recursos disponíveis.

As políticas sociais brasileiras, a partir da contrarreforma do Estado, tenderam, ainda, para privatização, determinando uma dualidade discriminatória, com “[...] serviços melhores para quem pode pagar (privados), e de pior qualidade ou nulos para quem demanda o acesso ‘gratuito’” (SOARES, 2000: p. 78). Vianna (1998), ao estudar esse movimento, no campo da saúde, mostra que, apesar das intenções inglesas – a Constituição Federal de 1998 (CF/1998) foi inspirada no modelo beveridgiano de

⁶⁷ O conceito de descentralização destrutiva desenvolvido por Soares (2000) faz referência ao período de governo Fernando H. Cardoso, mas cabe ressaltar que, no bojo das lutas dos movimentos sociais pela saúde pública brasileira e pela democratização da sociedade brasileira, na década de 1980, a descentralização já era pautada, colocando-se contrários ao Estado centralizador e autoritário da ditadura empresarial-militar.

Seguridade Social –, materializou-se, no país, um modelo americanizado, substituindo o bismarkiano (regido, desde a era Vargas, pela lógica do seguro), pelas ações de não investimento do Estado no serviço público associadas à contratação de serviços particulares no mercado para ampliar a cobertura.

Outra autora, Mota (2008), apresenta o conceito de cultura da crise, disseminada desde a década de 1980, para ilustrar uma estratégia da classe burguesa de construção do consenso ao seu projeto societário, com a finalidade de perpetuar a subordinação da classe trabalhadora, no cenário da crise contemporânea do capitalismo. Tal estratégia busca passar a ideia de que a crise afeta a todos os sujeitos sociais de forma idêntica e, assim, todos deveriam fazer algum tipo de sacrifício.

Ademais a reflexão da autora apresenta a ideia dos três tipos de cidadão no que diz respeito à proteção social, inscrita no quadro de crise, ao analisar as tendências da Seguridade Social brasileira, no decorrer dos anos 1980/90. Assim, houve a configuração de três tipos distintos de proteção social condicionadas à posição do indivíduo nas relações sociais de produção, quais sejam: a proteção social para o cidadão fabril, inserido nas relações sociais de produção em grandes empresas, que possuem interesse no recebimento dos serviços sociais pelos seus trabalhadores; a proteção social para o cidadão consumidor, que é aquele que pode pagar por serviços sociais no mercado; e a proteção social para o cidadão pobre, que obtém os serviços sociais mediante a oferta do Estado (MOTA, 2008).

Tal segmentação é apresentada pela autora como uma tendência que se estabeleceu em virtude do processo de desenvolvimento capitalista brasileiro, que já em seus primórdios, não foi constituído por uma proteção social de caráter universal nos marcos do Estado. Antes, a gênese da proteção social brasileira encontra suas raízes na oferta por meio das empresas, em busca da construção de hegemonia e da disciplina, que diante das reivindicações dos trabalhadores, organizaram as Caixas de Aposentadorias e Pensões; a seguir, a arquitetura foi implementada por meio dos Institutos de Aposentadorias e Pensões segundo as categorias profissionais (MOTA, 2008).

Assim, o Estado não foi - pelo menos até os anos 1940, quando a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) foi promulgada - uma figura central nesse processo. Um movimento em direção à universalização da proteção social brasileira, só viria a ocorrer no âmbito do regime civil militar, no qual se deu a ampliação do sistema público de

proteção social, por meio de sua unificação no Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). Não obstante, dado o processo de desenvolvimento capitalista, que nessa fase foi acelerado, aquele foi um período de grande crescimento para a proteção social no âmbito das empresas (MOTA, 2008).

Dessa forma, articulando a trajetória histórica da proteção social brasileira, marcada pela oferta diferenciada a depender da inserção do trabalhador nas relações sociais de produção; a fragilidade das políticas sociais no país e o seu solapamento diante da crise capitalista na década de 1980, que concorreram para a construção da ideia de que o setor privado oferece melhor serviço que o setor público, o quadro no qual os segmentos da classe trabalhadora, inseridos nos ramos de maior peso na economia, negociam suas demandas por proteção social nos limites das empresas, se torna inteligível:

[...] os sindicatos de trabalhadores vinculados às grandes empresas e que têm um maior potencial político e organizativo, como é o caso dos metalúrgicos, bancários, petroquímicos, dentre outros, encaminham suas demandas por mecanismos de seguridade social – saúde, previdências, assistências -, além de transporte, educação, creches, alimentação subsidiada, ao lado das reivindicações salariais e de melhores condições de trabalho nas empresas empregadoras.

Essas reivindicações, feitas por meio das pautas de negociação quando das campanhas salariais, foram absorvidas pelo patronato mediante oferta de serviços próprios e que são considerados com um direito contratual dos empregados, por serem negociados nos contratos coletivos de trabalho. [...]

Por outro lado, e fora dos muros das empresas, criam-se não apenas um novo perfil na seguridade social brasileira, que é o *mix* entre empresas privadas lucrativas e o Estado, mas também um outro padrão de desigualdade social, materializado na figura do *cidadão-trabalhador* do grande capital que, por isso mesmo, pode consumir serviços diferenciados (MOTA, 2008: pp. 172-173)

Acompanhando o desenvolvimento capitalista em aspecto global, a partir dos anos 1980, na era da acumulação flexível, há uma mudança substantiva, pois “[...] não interessa construir a hegemonia e a disciplina somente no âmbito da fábrica, mas é necessário atingir toda a sociedade” (MOTA, 2008: p.173).

Logo, nesse quadro composto por distintas formas de inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho emergiram diferenciadas modalidades de proteção social:

Aos trabalhadores mais organizados e empregados na grande empresa são ofertados serviços próprios das empresas; aos demais trabalhadores desorganizados, os precários serviços públicos, prática esta eminentemente formadora de uma cultura do consentimento da privatização e do cidadão-consumidor (MOTA, 2008: p. 175).

É dentro desse contexto que sem vem formando, *molecularmente*, a identidade social daqueles atores (e não mais sujeitos), que denominamos de cidadão-fábrica,

cidadão-consumidor e cidadão-pobre. Tal identidade passa a ser definida pelo vínculo de emprego e acesso ao consumo mercantil ou não (MOTA, 2008: p. 176).

O terceiro eixo das políticas sociais residiu na focalização dos serviços, ou seja, seu direcionamento para as frações mais fragilizadas da classe trabalhadora - os “pobres” -⁶⁸ aos quais o Estado deveria prestar auxílios, para que deixassem essa condição (BEHRING, 2008). A focalização dos serviços sociais nos segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora foi reforçada com o discurso sobre a pobreza, que ganhou relevância no escopo dos receituários dos organismos internacionais (OI's), a partir da metade dos anos 1990,⁶⁹ quando “[...] o remédio esteve a ponto de matar o enfermo”, isto é, as sequelas do receituário dos OI's para a periferia mostraram-se uma ameaça à coesão social (UGÁ, 2004; STEIN, 2006).

No discurso dominante, a “pobreza” se liga ao indivíduo “incapaz” de inserção autônoma no mercado para prover o próprio sustento. Logo, é sinônimo de falha individual e não produto de relações estruturalmente desiguais da sociedade capitalista. Portanto, as políticas sociais devem ser focalizadas nos indivíduos “pobres”, como forma de promover sua inserção no mercado, para transformá-los em indivíduos capazes e competitivos por meio do “capital humano” ou via adequação das “capacidades humanas”. Tal abordagem da “pobreza” realiza uma divisão na classe trabalhadora, entre “capazes” e “incapazes” (UGÁ, 2004; STEIN, 2006), quando a educação é “convocada” como meio de capacitar os indivíduos à inserção no mercado.

Diante do exposto, ao abordarmos criticamente o reordenamento do Estado brasileiro e sua incidência nas políticas públicas, econômicas e sociais, a análise da política educacional superior brasileira no pós-1990 adquire novo significado, radicalmente distinto da ideia de democratização do acesso ao nível superior. Isso pode ser questionado com base na implementação de ações consoantes às recomendações dos

⁶⁸ A utilização da expressão “pobres” atua como um mecanismo de mascaramento da realidade, pois tira o foco da raiz da questão: a divisão da sociedade em duas classes fundamentais, onde uma delas é detentora dos meios e condições à produção e reprodução da vida, ao passo que a outra somente possui sua força de trabalho como forma de buscar a sua sobrevivência, dependendo, portanto, da venda da mesma para manter-se (MARX, 2013). Para Pastorini (2010), os fenômenos da marginalidade e da pobreza são parte incontornável do capitalismo e, no caso da América Latina, sua ocorrência tende a ser mais aprofundada em razão das relações estabelecidas entre centro e periferia do sistema capitalista. Logo, o uso de termos como “pobres” denota um caráter acidental para o fenômeno da pobreza, como se a sociedade capitalista fosse um todo harmônico, livre de contradições, antagonismos e lutas.

⁶⁹ Na década de 1990, o prisma foi o da possibilidade de integração do indivíduo ao mercado ou não, em virtude da posse de “capital humano” (educação e saúde); nos anos 2000, a questão da pobreza é tomada pelo viés da “privação de capacidades” (UGÁ, 2004; STEIN, 2006).

organismos internacionais, como a diversificação do sistema de educação terciária, ampliando novos campos de exploração ao setor privado e propiciando a conformação de força de trabalho para o trabalho complexo na periferia capitalista, como veremos na próxima seção.

2.3 FORMAÇÃO PARA TRABALHO SIMPLES E TRABALHO COMPLEXO NO CAPITALISMO DEPENDENTE

Neves e Pronko (2008) discutem quais são os determinantes para a transformação para o trabalho complexo, no Brasil, contemporaneamente. De acordo com sua reflexão, tais modificações estão articuladas tanto ao processo de trabalho capitalista quanto à composição das classes sociais e sua interação com a estrutura política e as ações do Estado. A elaboração das autoras fornece mais um instrumento para a análise crítica do ensino superior no século XXI e o “lugar” que o EaD ocupa nesse contexto.

Ao passo que o processo de racionalização das relações sociais capitalistas vem sendo concretizado, a demanda por formação de intelectuais para o exercício de funções de organização e controle, para assegurar a manutenção do *status quo* e a coesão social, também se ampliou e aprofundou (NEVES e PRONKO, 2008).

O trabalho complexo é apresentado como o trabalho de ordem mais especializada, portanto, requer maior espaço de tempo para formação, em contraposição ao trabalho simples que é tomado como o trabalho que prescinde de formação, de modo que qualquer homem é capaz de realizá-lo (NEVES e PRONKO, 2008). As autoras apresentam a trajetória histórica para a formação para o trabalho no Brasil, de modo dual:

De um lado, o caminho da formação para o trabalho complexo, subdividido em dois ramos: o científico, responsável pela formação da força de trabalho altamente especializada – intelectuais orgânicos da nova ordem urbano-industrial e produtores de ciência e tecnologia -, e o tecnológico, destinado à formação da força de trabalho dedicada às tarefas especializadas da execução do modelo fordista de reorganização produtiva e societal. De outro lado, o caminho da formação para o trabalho simples, que paulatinamente foi alargando o patamar mínimo de escolarização exigido pela modernização capitalista e pelo processo de ocidentalização da sociedade brasileira (NEVES e PRONKO, 2008: p. 48).

Dessa forma, buscamos a partir da reflexão de Neves e Pronko (2008), expor uma análise crítica da política de formação do trabalho complexo no Brasil, isto é, da política de ensino superior no pós-1990. As autoras analisam a origem da atual reformulação da educação brasileira com base no cenário dos anos 1980, marcado pela crise do modelo desenvolvimentista, que redundou na década seguinte, no início do estabelecimento do modelo neoliberal no país (NEVES e PRONKO, 2008).

No contexto de estabelecimento do projeto neoliberal, no período dos governos Fernando Henrique Cardoso, houve a reformulação da formação para o trabalho no Brasil com o objetivo de atender à reprodução capitalista, em dupla perspectiva: técnica e ético-política (NEVES e PRONKO, 2008).

O arcabouço legal para tais modificações está contido na modificação de alguns artigos da Constituição Federal de 1988 e nas alterações efetivadas no projeto de lei para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que viria a ser sancionada em 1996 (NEVES e PRONKO, 2008).

Nesse sentido, a LDBEN/1996, em conteúdo, está mais próxima das orientações neoliberais emanadas dos organismos internacionais que os dispositivos relativos à educação, contidos na Carta Magna, dizendo de outra forma a LDBEN/1996 sistematiza um projeto de reformulação para a educação nacional, consoante o lugar que um país capitalista dependente deve ocupar na nova ordem mundial hegemônica pelo capital financeiro (NEVES e PRONKO, 2008).

Assim, antes de sua promulgação, as modificações na política de educação brasileira ficaram concentradas no nível básico, de acordo com as orientações dos organismos internacionais, com o objetivo declarado de promover a universalização do ensino fundamental, numa clara tentativa de adequar a força de trabalho do país para o trabalho simples. A seguir, na segunda metade dos anos 1990, o foco das alterações é redirecionado para o nível superior, contemplando assim a formação para o trabalho complexo, entretanto:

No Brasil, devido à resistência de amplos segmentos da sociedade civil e das organizações da comunidade universitária em defesa da universidade pública, esses postulados foram implementados fragmentariamente ao longo dos dois governos FHC (NEVES e PRONKO, 2008: p. 53).

Os traços mais gerais das modificações da política educacional nacional durante os governos de Fernando Henrique Cardoso convergiram para o estabelecimento de novas diretrizes para a educação básica de modo a alcançar um novo patamar para a formação para o trabalho simples; e o dismantelamento da normatização referente à formação para o trabalho complexo (NEVES e PRONKO, 2008).

As autoras salientam que a LDBEN/1996 apresenta somente dois níveis para a educação brasileira: o básico e o superior. Isso é indicativo do tipo de formação para o trabalho que se espera de nosso país, pois se por um lado, sinaliza uma ampliação do nível básico, por outro, indica o que se espera de uma nação da periferia capitalista: amplo contingente de força de trabalho conformado para o trabalho simples.

[...] esse alargamento formal da base da pirâmide educacional não tem garantido, por si só, nem a sua universalização, nem a inclusão orgânica dos pressupostos científico-tecnológicos na grade curricular desse nível de ensino (NEVES e PRONKO, 2008: p. 60).

No quadro geral da política educacional brasileira, na era neoliberal, a reflexão das autoras ressalta o foco concentrado na formação para o trabalho simples, visto que as reformulações efetuadas estiveram direcionadas para a educação básica, mais precisamente no nível médio, não obstante, esforços foram empreendidos para reformular a formação para o trabalho complexo, de modo a possibilitar a formação de intelectuais adequados ao atual estágio do desenvolvimento capitalista.

Embora as diretrizes políticas governamentais tenham se direcionado em boa parte para a formação para o trabalho simples, como aliás já vinha sendo a direção prioritária dos governos brasileiros desde o início dos anos 1990, pode-se afirmar com segurança que o primeiro governo Lula da Silva concentrou esforços na implantação de duas reformas educacionais que concomitantemente se destinam à reestruturação da formação para o trabalho complexo neste século que se inicia, com vistas a viabilizar a formação de intelectuais urbanos de novo tipo (NEVES, 2004, 2006): a reforma da educação superior e a reforma da educação tecnológica (NEVES e PRONKO, 2008: p. 72).

Todavia, as autoras ressaltam que a reforma educacional no primeiro governo Lula acompanhou o movimento indicado pelos organismos internacionais (fundamentado na ideologia da “sociedade do conhecimento”), concentrando foco na formação para o trabalho complexo (NEVES e PRONKO, 2008).

O pensamento de Bruno (2001), também oferece uma perspectiva crítica no que concerne à baixa qualificação da força de trabalho no país. A autora apresenta a

diferenciação, no que concerne ao centro e periferia do sistema capitalista, e, termos de qualificações:

Dada a baixa capacitação tecnológica das economias baseadas nos mecanismos da mais-valia absoluta, os capitalistas não estão interessados em compensar essa baixa qualificação, pois operam com tecnologias convencionais, em geral, menos complexas. Daí a degradação do ensino nessas regiões e a importância atribuída à escola e à formação de professores serem praticamente nulas. Nesses países, o Estado tem garantido na lei, mas não na prática, formação básica para os trabalhadores. Daí serem os próprios jovens (alguns deles) a assumirem os custos de uma formação mais complexa, pagando-a por meio do assalariamento precoce (BRUNO, 2001: p.550).

No interior desse cenário, o nível de ensino superior também é atingido por processos de reformulação, que redundam em diferentes graus de formação para o trabalho complexo, configurando uma diferenciação tão significativa que poucas instituições de ensino superior podem ser consideradas instituições onde se realiza o tripé ensino-pesquisa-extensão, ou seja, universidades:

O projeto de lei da reforma da educação superior instaura um novo modelo de educação escolar, constituído por poucos centros de excelência de produção do conhecimento científico e tecnológico e por inúmeras instituições formadoras de força de trabalho para ocupação de postos qualificados na produção de bens e serviços, na administração pública e nos diversos e sempre mais complexos organismos da sociedade civil (NEVES e PRONKO, 2008: p. 86).

O EaD no interior desse panorama é visto com o seguinte significado pelas autoras:

Nesse projeto, a institucionalização de cursos superiores a distância, além de reforçar o caráter fragmentário e hierarquizante da formação para o trabalho complexo, reforça também a dualidade estrutural do modelo de educação superior proposto, que segmenta as instituições voltadas para a formação de profissionais para o mercado de trabalho e as instituições voltadas para a produção de conhecimentos necessários à reprodução do capital. De fato, a educação a distância vem se transformando em instrumento viabilizador da expansão da oferta de vagas na educação superior e em poderoso instrumento de conformação técnica e ético-política de intelectuais, em especial professores e dirigentes escolares, às mudanças qualitativas da sociedade brasileira contemporânea em suas dimensões econômicas, política e cultural (NEVES e PRONKO, 2008: pp. 87-88).

A reflexão de Sguissardi e Silva Jr. (2001), sobre a nova configuração ensino superior no Brasil, oferece um instrumento para ilustrar como a contrarreforma estatal se materializou no campo do ensino superior.

De acordo com o trabalho dos autores acima mencionados, o MEC efetivou, ao longo dos anos 1990, diferentes ações com o propósito declarado de “modernizar” o ensino superior brasileiro, o que significou o fortalecimento do setor privado:

De modo complementar ao MARE, na questão da Reforma do Estado, mas com uma atuação incisiva no propósito de profunda reestruturação do sistema de educação superior, o MEC se tem destacado pelo implemento de uma série de medidas de ordem legal (LDB, Decretos e Portarias, envio ao Congresso Nacional de Medidas Provisórias, Propostas de Emendas Constitucionais), além de, articulado àquele Ministério e aos Ministérios da área econômica, contingenciar recursos de custeio e capital, desautorizar o preenchimento, via concurso, das vagas docentes e de funcionários, congelar salários de docentes e funcionários das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Com estas medidas tem se formado o clima político-institucional propício, por um lado, ao abandono da carreira nas IFES, em especial via aposentadoria, por outro, à possível diminuição das previsíveis resistências à implementação seja do projeto de transformação das IFES em organizações sociais [...] (SGUISSARRDI e SILVA JR., 2001: pp. 46-47).

Os autores compreendem a LDBEN/1996 como um instrumento do MEC para iniciar e dar continuidade ao processo de contrarreforma da educação brasileira:

A generalidade e flexibilidade da LDB, como guarda-chuva das reformas pontuais possibilitam ao MEC editar normas complementares via decretos e portarias. É o caso do Decreto nº 2207, de 15 de abril de 1997, revogado e subsídio pelo Decreto 2.306 de 19 de agosto do mesmo ano. Ele estabelece distinções inéditas para o sistema de ensino superior brasileiro: *IES públicas*, *IES privadas sem fins lucrativos* e *IES privadas com fins lucrativos* (SGUISSARRDI e SILVA JR. 2001: pp. 55-56).

Por meio da LDBEN/1996, no capítulo referente ao ensino superior, (capítulo IV), o MEC estabeleceu a base de fundamentação jurídica e os princípios necessários para proceder à dita “reforma” do ensino superior brasileiro, consoante às orientações dos organismos internacionais (SGUISSARRDI e SILVA JR., 2001). Logo, a reformulação do ensino superior brasileiro, no final do século XX atendeu aos seguintes pressupostos:

São os de que o sistema federal de ensino superior estaria em crise, por não absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente universitários para o mercado. Por outro lado, isto se deveria ao elitismo que marca toda a história da universidade brasileira e ao modelo universitário das universidades de pesquisa (modelo humboldtiano), excessivamente unificado, caro e insustentável no médio prazo pelo poder público, em tempos de crise do Estado (SGUISSARRDI e SILVA JR., 2001: p. 47).

Na análise dos autores, tais pressupostos contêm a ideia de que o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão “[...] deveria estar restrito a apenas

algumas instituições e não a maioria delas, que poderiam dedicar-se prioritária, senão exclusivamente ao ensino” (SGUISSARDI e SILVA JR. 2001: p. 48).

Decorre daí o processo de diversificação das IES, que abriu a possibilidade para as chamadas instituições de pesquisa e universidades de ensino, confirmando o caráter dual da educação brasileira. Sguissardi e Silva Jr. (2001) salientam a diferenciação institucional na LDBEN/1996, que não aborda diretamente a questão, deixando em aberto, dessa forma, a existência de IES de ensino e de pesquisa: Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (LDBEN/1996).

Como já apontado anteriormente, de acordo com o PDRAE/1995, a educação deveria passar a integrar o setor de serviços não exclusivos do Estado, por meio de sua transformação em serviço público não estatal, e com a forma de propriedade correspondente, a propriedade pública não-estatal, mediante o processo de publicização. Ainda com base no trabalho de Sguissardi e Silva Jr. (2001), é possível localizar a simetria entre o PDRAE/1995 e as ações do MEC, materializadas na LDBEN/1996, que indica:

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial par atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§1º. No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I. Propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

Os autores sinalizam nesse ponto, a intercessão dos dois documentos, salientando que “A proposta do MARE de extinção das atuais IFES e sua transformação nas *organizações sociais, fundações públicas de direito privado*, casa-se perfeitamente com o contido no *caput* do artigo 54[...]” (SGUISSARDI e SILVA JR., 2001: p. 54).

O trabalho de Sguissardi (2001) foi direcionado à análise da política de ensino superior estabelecida no decurso da década de 1990. O ensino superior vivenciou uma fase de expansão marcada pelo crescimento do setor privado mercantil durante os

governos de Fernando H. Cardoso. Inscrito nesse movimento de expansão, o EaD emergiu como uma estratégia para a formação de professores.⁷⁰

Após mais de uma década, Sguissardi (2015) analisou o processo de reformulação do ensino superior brasileiro em curso desde os anos 1990, com mudanças e continuidades: sua problematização vai ao encontro do pensamento aqui apresentado, de que a expansão realizada assim o foi com qualidade e efeitos questionáveis. Para o autor, o atual movimento de expansão do ensino superior brasileiro, tanto ao nível de graduação como pós-graduação, em conteúdo corresponde à eliminação dos limites entre o setor público e privado mercantil, onde o ensino superior é transmutado de bem público, na dimensão de direito social (ainda que não universal), em um serviço a ser comprado no mercado, como orientado pelos organismos internacionais. Logo, a expansão não é outra coisa, senão uma expansão elitista que promove a manutenção de alta qualificação para uma pequena fração de indivíduos, pertencentes aos segmentos com as maiores rendas no país, ao passo que, para a maioria esmagadora da população, os segmentos mais empobrecidos, que detêm as menores rendas, a expansão do ensino superior configura uma massificação, com baixa qualidade.

O pesquisador explica que a expansão contemporânea do ensino superior, em essência, é um processo de massificação, na medida em que não alterou a estrutura de acesso, permanência e sucesso dos alunos, no que toca ao nível superior de educação. Há a permanência da dualidade estrutural, na qual os estratos mais ricos da população se direcionam para os chamados cursos nobres (Medicina, Odontologia, Direito, Psicologia), enquanto os integrantes dos segmentos mais empobrecidos se dirigem para cursos na área de humanidades (SGUISSARDI, 2015).

Sguissardi (2015) demonstra que no cenário dos ajustes neoliberais o campo da educação foi dirigido pelos mesmos preceitos. Dessa forma, sob a orientação dos receituários dos organismos internacionais, foi criado um arcabouço jurídico (LDBEN/1996; Decretos 2.207 e 2.306 de 1997, instrumentos para transformação do ensino superior em um “negócio” devidamente legal) que permitiu alterar a estrutura do nível superior de educação no país, concorrendo para a elevação do número de IES privadas mercantis. A arquitetura da educação foi assim paulatinamente modificada, de

⁷⁰ Tal movimento poderá ser observado de forma mais acurada no capítulo 3, por meio da exposição e análise dos dados estatísticos levantados nos documentos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

forma que no início do novo século a noção de ensino superior como serviço a ser comprado no mercado estava amplamente difundida.

Ao movimento para ampliar o setor privado mercantil correspondeu o processo de retração do setor público: por exemplo, nos dois governos Cardoso nenhuma IES federal foi criada. Ademais, Sguissardi (2015) expõe o processo de oligopolização do mercado de ensino superior como o passo seguinte na trajetória da mercantilização desse nível de ensino, possibilitada pela legislação. De acordo com o jornal Valor Econômico, publicado em 22 de junho de 2016, as IES privadas campeãs em número de matrículas foram as seguintes:⁷¹

TABELA 1 – AS MAIORES INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO, CONFORME NÚMERO DE MATRÍCULAS

Ordem	Grupo/Instituição	% Mercado
1º	Kroton	16,35
2º	Estácio	7,2
3º	Unip	6,6
4º	Laureate	3,8
5º	Uninove	2,3
6º	Ser Educacional	2,1
7º	Cruzeiro do Sul	1,3
8º	Anima	1,2
9º	Unicesumar	0,95
10º	Ilumno	0,8
11º	Devry	0,7
12º	Grupo Tiradentes	0,7

FONTE: Revista Valor Econômico, 2015.

Nesse sentido, é possível concordar com a tese do autor, de que a expansão atual do ensino superior brasileiro, na realidade, não configura democratização do acesso, mas um processo de massificação, porque o compromisso da empresa de educação é com o lucro e não com a formação. A finalidade da empresa de educação é vender o serviço educacional para assim valorizar o capital, não cabe em seu escopo a educação de maneira a desenvolver as potencialidades dos sujeitos, para que venham a ser colocados na sociedade de modo contrário à ordem vigente, mesmo porque, a educação está inserida na sociedade do capital e espelha essa racionalidade. Ademais, é importante lembrar que as empresas de educação não possuem a obrigatoriedade legal de realizar pesquisas.

⁷¹ Sinalizamos aqui, que as duas primeiras empresas, conforme o movimento de oligopolização explicitado, fundiram-se em uma só, e hoje, abarcam quase 20% do mercado (SGUISSARDI, 2015). Recentemente, o Tribunal do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) reprovou, em 28 de junho de 2017, a compra da Universidade Estácio de Sá pela Kroton Educacional, que detém 35,5% do mercado de educação superior no país. FONTE: <http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/cade-reprova-compra-da-estacio-pela-kroton-educacional.ghtml>.

Os pesquisadores Mancebo, Silva Jr. e Schugurensky (2016) abordam o atual processo de expansão da educação brasileira, relacionando-o com a hegemonia do capital financeiro. Assim, eles apresentam uma sistematização desse movimento expansionista em quatro momentos diferentes e o apreendem como um movimento rumo à massificação desse nível de educação, com o EaD relacionado a segunda e terceira fases. Além disso, na atual fase de movimento expansionista, os autores ressaltam as ações de ajuste do Estado, que impõem cortes às verbas destinadas ao ensino superior público, e o conseqüente crescimento do setor privado.

Conforme a análise crítica dos pesquisadores, o movimento de expansão do ensino superior brasileiro, sob a hegemonia do capital financeiro, responde à necessidade de lucratividade do capital, num quadro, em que as múltiplas transformações engendradas, no âmbito da produção e em sua gestão, concorreram para a elevação do desemprego e agravaram a piora das condições de vida dos trabalhadores, de modo que se torna premente “[...] uma forte acomodação psicofísica e de sua sociabilidade” (MANCEBO, SILVA JR., SCHUGURENSKY, 2016: p. 208).

Desse modo, para os autores, o processo de alterações das universidades e do ensino superior, pelo globo terrestre, guarda relação com a “[...] hegemonia do capital financeiro, sob a égide do capital portador de juros e do capital fictício” (MANCEBO, SILVA JR., SCHUGURENSKY, 2016: p. 209). Tal movimento se materializa, na especificidade brasileira, em quatro períodos, que têm seu início entre os anos 1980 e 1990, chegando até a fase atual. Num primeiro momento, as transformações na universidade e ensino superior brasileiros foram determinadas em virtude da adesão do país ao processo de mundialização do capital (MANCEBO, SILVA JR., SCHUGURENSKY, 2016). A materialidade desse processo pode ser encontrada no PDRAE/1995, como já demonstramos anteriormente.

A seguir, o segundo período dentro desse arco de alterações, correspondeu aos mandatos de Fernando H. Cardoso, e aos primeiros anos do mandato de Lula da Silva, de acordo com os autores:

[...] é marcada pela edição de inúmeras legislações, decorrentes do Plano, que afetaram as mais diversas instâncias, órgãos estatais e instituições republicanas em geral e, em particular, as IES. Os traços que passam a ser perseguidos, de um modo bem geral, na educação superior brasileira são: a pesquisa aplicada; cursos mais rápidos, inclusive apoiados em novas tecnologias de informação e comunicação, processo avaliativos ou de regulação calcados em resultados, autonomia universitária, diretamente relacionada à emergência de uma heteronomia de gestão e de uma nova relação entre a universidade e o setor empresarial, que começa a ter

curso. Todas essas mudanças já podiam ser observadas nos países de economia central, seja os da União Europeia, especialmente com o Processo de Bolonha (1999), mas também se apresentavam de modo bastante acabado no Canadá e, principalmente, nos Estados Unidos da América (MANCEBO, SILVA JR., SCHUGURENSKY, 2016: p. 210).

O terceiro momento de alterações corresponde ao espaço temporal que abrange a segunda metade do primeiro mandato de Lula até o mandato de Dilma Rousseff. Os principais contornos do movimento de transformação do ensino superior brasileiro nessa fase residem na “[...] emergência de programas com forte potencial de mudança institucional e a expansão da educação superior” (MANCEBO, SILVA JR., SCHUGURENSKY, 2016: p. 210).

Assim, podem ser arrolados como mecanismos de expansão do nível superior de educação brasileira, no âmbito do setor público: o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o fomento à EaD, sobretudo mediante a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o incentivo à multiplicação dos cursos tecnológicos. Na esfera privada, foi realizada a reformulação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a ampliação de concessão de subsídios estatais por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) como instrumentos para utilizar o fundo público de modo a favorecer a expansão da esfera privada mercantil (MANCEBO, SILVA JR., SCHUGURENSKY, 2016).

A análise dos autores busca uma reflexão crítica sobre o movimento de expansão do ensino superior brasileiro, reconhecendo-a enquanto alargamento, porém, buscando a qualificação do conteúdo desse movimento:

Se, por um lado, essa expansão deve ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, é necessário atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, pois, indiscutivelmente, o que mais se expandiu no período foram as matrículas nas instituições privadas, que tiveram um crescimento da ordem de 454%, enquanto na rede pública o aumento foi de 180% somente⁵. Sempre é bom lembrar que o critério para o oferecimento de cursos e de matrículas nas instituições privadas são suas planilhas financeiras. Assim, a expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, a partir dos interesses da burguesia desse setor de ampliar a valorização do seu capital, com a venda de serviços educacionais. Isso faz com que haja uma enorme quantidade de cursos de forte apelo mercantil oferecidos nas regiões mais ricas do país e que dão pouquíssimas contribuições para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país ou da própria região, ao mesmo tempo em que locais e áreas profissionais que mais necessitam de reforços são abandonados (MANCEBO, SILVA JR., SCHUGURENSKY, 2016: p. 211)

A última etapa no processo de expansão do ensino superior brasileiro, apresentada pelos autores, compreende o período que vai do final do primeiro mandato de Dilma Rousseff até os dias correntes.

Os autores defendem a ideia de um processo de “adaptação” do cenário brasileiro ao quadro internacional marcado pela crise capitalista, que teve seu ápice em 2008. Em razão desse movimento, o ensino superior brasileiro foi atingido “[...] primeiramente, pela recessão e cortes sistemáticos advindos da federação e de diversos entes federativos” (MANCEBO, SILVA JR., SCHUGURENSKY, 2016: p. 212).

Tal processo reverberou de modo distinto, nos âmbitos público e privado do nível superior de ensino, dado que, enquanto o setor privado vivenciou uma fase de elevada rentabilidade e crescimento, onde o EaD emerge como uma estratégia de redução dos quadros e precarização do trabalho; no setor público, em razão do processo de cortes do orçamento, o que se viu foi a diminuição da ampliação do número de matrículas realizados pelo REUNI e o abandono da infraestrutura que foi criada a partir desse programa; a ênfase na dimensão do ensino, num movimento de enfraquecimento da pesquisa e da extensão, e, ainda, um processo de desregulamentação dos direitos trabalhistas, mediante a terceirização das atividades que dão suporte ao funcionamento das universidades (MANCEBO, SILVA JR., SCHUGURENSKY, 2016).

Em suma, de acordo com a análise dos autores, na atual e quarta fase do processo de expansão do ensino superior brasileiro, sob a hegemonia do capital financeiro, registra-se a ocorrência de dois movimentos fundamentais: a mercantilização da produção do conhecimento e movimento intenso de ampliação de certificação dos estudantes de graduação e pós-graduação (MANCEBO, SILVA JR., SCHUGURENSKY, 2016).

Os pesquisadores apreendem da seguinte forma o processo de certificação em massa dos estudantes, nos níveis de graduação e pós-graduação, em sua articulação com a necessidade um novo tipo de força de trabalho calcada em:

[...] mais produtividade, flexibilidade para adaptação às novas formas de organização do trabalho e às formas de gestão, competências gerais para lidar com a introdução de avanços tecnológicos, bem como uma ampla disposição para suportar a intensificação e precarização do trabalho humano, hoje presente na maior parte das ocupações, exigindo dos trabalhadores um redobrado equilíbrio físico e subjetivo (MANCEBO, SILVA JR., SCHUGURENSKY, 2016: p. 214).

Conforme Mancebo, Silva Jr. e Schugurensky (2016), a certificação em massa dos estudantes do ensino superior sob a hegemonia do capital financeiro se presta à formação de dois tipos distintos de força de trabalho: de um lado, para funções que demandam mais qualificação, possuem maior estabilidade e melhor remuneração; de outro, a formação para a maior fração da população, ou seja, a certificação em massa, que tem como objetivo a preparação de braços para as atividades com maior grau de exploração e precarização, as quais requerem um nível de conhecimento técnico reduzido:

A formação de primeiro tipo ocorre principalmente na pós-graduação *stricto sensu* e em cursos mais valorizados socialmente das universidades de melhor qualidade. A de segundo tipo é fornecida por cursos de pós-graduação *lato sensu* e pelo restante da graduação (MANCEBO, SILVA JR., SCHUGURENSKY, 2016: p: 215).

O EaD pode ser analisado criticamente, com base nas reflexões expostas até aqui, como um movimento incisivo de ampliação do acesso ao nível superior de ensino brasileiro, dado que, sua emergência e popularização com a conseqüente elevação das taxas de matrículas estão inscritas no processo acima descrito.

Em texto recente, as autoras - Mancebo, Vale e Martins (2015) - também discorreram sobre a expansão do ensino superior brasileiro, no período entre 1995 e 2010. O quadro de ampliação apresentado pelas pesquisadoras indica um movimento em quatro vetores: por meio do setor privado, por meio do setor público mediante, por exemplo, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); por meio do EaD; e finalmente, por meio do crescimento dos programas de pós-graduação.

Segundo as autoras, o processo de expansão do nível superior de educação brasileiro, no referido período, é inegável. Todavia, elas problematizam como e com qual sentido o processo se concretizou, pois:

[...] deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com venda de serviços educacionais (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015: p. 33).

A primeira via de expansão do nível superior de educação brasileiro apresentada pelas autoras diz respeito ao movimento de expansão do setor privado, tanto no que

tange à elevação da oferta de ensino pelas instituições privadas, como pelo processo de privatização no interior da rede pública (por exemplo, por meio de expedientes como financiamento privado para docentes de instituições públicas e seus projetos) (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015).

O segundo vetor por meio do qual as autoras caracterizam o processo de expansão do ensino superior brasileiro, entre o final do século XX e a primeira década do novo século, é o crescimento do setor público, especialmente, da rede federal de ensino superior, que pode ser ilustrado pelo REUNI, que redundou na elevação do contingente de discentes sem que um movimento no mesmo sentido tenha sido realizado para ampliar o quadro de docentes e técnicos (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015).

O outro eixo da expansão, apresentado pelas autoras, é o fenômeno do crescimento da pós-graduação impulsionado pelo movimento realizado no sentido de o sistema ser orientado para produzir tecnologia e inovação, com vistas ao favorecimento de empresas privadas (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015).

O EaD é exposto pelas pesquisadoras como mais um eixo de expansão do ensino superior no país. Para o período investigado, o discurso dominante apresenta-o como uma alternativa para a promoção da democratização do ensino superior. Subjacente ao mesmo, há a ideia de modificação da sociedade por meio da educação (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015).

Todavia, de acordo com as pesquisadoras, o movimento de expansão do EaD no Brasil é consequência do direcionamento do Estado brasileiro para impulsionar a ampliação do ensino superior conforme as proposições dos planos formulados para a educação. A expansão do EaD privado se relaciona com o esgotamento da possibilidade de oferta de cursos privados na modalidade presencial. Assim, o empresariado da educação redirecionou seu foco para novos campos em busca de lucros. O EaD foi uma saída também para o setor público, que elevou sua oferta para o nível superior, por meio da UAB, em contexto de ajuste fiscal (VALE e MARTINS, 2015).

Outro autor, Giolo (2008), analisa que a concentração do EaD em determinados cursos de graduação é explicada como decorrência do esgotamento da ampliação da modalidade presencial, que ocorreu com a redução da demanda causada pelos custos dessa forma de educação para os estudantes. Dizendo de outra forma, quando o mercado

educacional chegou ao ponto de saturação, pela inexistência de condições para os alunos efetivamente pagarem pelo serviço de educação, o EaD foi alçado à estratégia fundamental do setor privado para vender serviços educacionais dos cursos que tradicionalmente requerem menores investimentos por parte da instituição de educação, como os das áreas de Formação de Professores e Administração.

Giolo (2008) mostra como o EaD, no que se refere à Formação de Professores, inicialmente se direcionou para o aperfeiçoamento dos professores que já exerciam a docência. No entanto, paulatinamente, a modalidade de EaD foi sendo ampliada e passou a recrutar alunos dos cursos de formação presenciais, operando uma substituição, promovendo a ruptura entre a formação e o espaço da sala de aula. Tal processo, para o autor, é extremamente prejudicial:

Na formação de professores, o ambiente escolar se caracteriza fundamentalmente por possibilitar relações intersubjetivas; essas são relações essenciais e mediadoras das demais (as relações instrumentais, por exemplo). O que os defensores da educação virtual esquecem ou escondem é o fato de que as pessoas não se satisfazem, não se realizam e, principalmente, não se formam, apenas, com base em relações instrumentalmente mediadas; essas são importantes, mas de modo algum são suficientes. As pessoas precisam de relações diretas, vis-à-vis, pois a presença do outro é o balizador principal do agir humano (GIOLO, 2008, p. 1229).

Em síntese, com base na análise de Giolo (2008), o EaD como modalidade preferencial para a oferta de determinados cursos, pelo setor privado de educação, torna-se inteligível como uma estratégia do setor para manter-se e continuar oferecendo o serviço educacional de modo que os consumidores-estudantes possam pagar.

Em sua análise sobre o lugar da formação de professores no Brasil contemporâneo, Goulart (2001) discute o EaD. Segundo a autora, no contexto contemporâneo, a formação de professores no país vem adquirindo o significado de certificação, dado o deslocamento do processo de formação para as chamadas capacitações em serviço.

Uma concentração de investimentos que contribui para manter a estrutura curricular de mais de três décadas, num percurso desenhado dos fundamentos para a prática, ao mesmo tempo em que deixa de financiar iniciativas produzidas nas universidades, fundadas na complexidade das práticas pedagógicas concretas, visando a buscar alternativas de trabalho e princípios que possam ser submetidos a novas práticas. A própria pesquisa na área deixa de ser privilegiada e pode vir a ser abortada, no contexto em que os ISE (Institutos Superiores de Educação) são concebidos como instituições dedicadas exclusivamente ao ensino (GOULART, 2001: pp. 12-13).

De acordo com sua análise, a educação vem recebendo novos significados e funções, mais adequados ao contexto do mercado livre e do regime de acumulação flexível:

O deslocamento fundante desta reconfiguração educacional é o pressuposto de que todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas, isto é, sintonizadas com o mercado, terão possibilidades ilimitadas. Nestes termos, os problemas do desemprego e da precarização do trabalho são deslocáveis para qualificação do trabalhador, a quem compete a produção das competências para manter a sua “empregabilidade”. (GOULART, 2001: p. 13).

Tal reconfiguração é o cenário no qual emerge o dito professor “tarefeiro”, “[...] cuja competência é identificada à realização de procedimentos preestabelecidos, basta treinar habilidades desejáveis em curto prazo” (GOULART, 2001: p. 14). Logo, a formação de professores é modificada consoante a lógica da flexibilização, que para a autora não passa de:

[...] um eufemismo possível para precarização, é viabilizada, em nível operacional, pela associação entre as TIC e a EAD. A “mesma” tecnologia que, para além da lógica formal e da razão instrumental, serve para monitorá-la. Portanto, é imprescindível caracterizar as tecnologias utilizadas, focalizando os objetivos e os modos da sua utilização (GOULART, 2001: p. 16).

Destarte, Goulart (2001) aponta a discrepância entre o uso das tecnologias da informação e comunicação e do EaD, no centro e na periferia do capitalismo:

[...] as tecnologias são inseridas como estratégias para aperfeiçoar o processo de formação como um todo. Entretanto, ao tratar da formação de professores nos países “em desenvolvimento”, as tecnologias são imediatamente deslocadas para estratégias de educação a distância, em especial para os programas de certificação em larga escala (GOULART, 2001: pp. 21-22).

Para a autora, atualmente, a formação de professores:

[...] equivale a reduzir a formação ao treinamento das habilidades desejáveis ao manejo dos materiais de ensino que, traduzindo os parâmetros curriculares estabelecidos, favoreçam um bom desempenho na avaliação das competências estabelecidas (GOULART, 2001: p. 18).

No entanto, essa não é a única explicação para a explosão da oferta de cursos de graduação, de determinadas áreas, por meio do EaD. A sociedade capitalista não se explica somente pelo momento econômico, pela estrutura, posto que o plano das ideias, a superestrutura, é determinado pela base econômica, mas também a constitui.

Logo, analisamos a expansão do ensino superior via setor privado e com utilização do EaD, além do interesse mercantil, também como estratégia para a fabricação e difusão do consenso na sociedade capitalista. Assim, compreendemos esse fenômeno para além da necessidade de o setor privado vender seu serviço de educação e dos consumidores-alunos obterem seus certificados.

Os estudos de Neves (2005) abordam a questão da produção e difusão do consenso em torno do projeto de sociedade burguês para o novo século. A autora denomina de nova pedagogia da hegemonia o exercício de dominação burguesa nas sociedades capitalistas, no final do século XX e começo do século XXI. A nova pedagogia da hegemonia é utilizada pela classe dominante para consolidar e perpetuar seu poder de classe, buscando obter o consentimento das classes dominadas no interior da sociedade civil (NEVES, 2005).

Com a modificação das relações entre o Estado e a sociedade civil, a partir do final dos anos 1990, a necessidade da formação de profissionais legitimadores da ideologia dominante se torna mais urgente. Assim, em meio à transformação do Estado brasileiro, do modelo produtor/executor de bens e serviços sociais para o modelo gerenciador, com a transferência para a sociedade civil da responsabilidade pela execução e atendimento dos serviços sociais em resposta ao programa neoliberal, fez-se necessário a conformação de profissionais voltados para legitimar esse paradigma. É nesse sentido, que a formação de profissionais para a área social, como professores e assistentes sociais, por meio do EaD, em consonância com o projeto burguês de sociedade, ganha sentido (NEVES, 2005).

Neves (2005) explica esse processo de alteração das relações entre o Estado e a sociedade civil, a partir da modificação da atuação da classe burguesa no que concerne à hegemonia, por meio de um processo em que ocorre o chamamento da população para integrar as parcerias, a concertação social, o voluntariado, a responsabilidade social, as ações sociais, fazendo com que indivíduos e sujeitos políticos coletivos ligados ao projeto de sociedade da classe trabalhadora se tornassem suscetíveis à noção da “sociedade civil ativa”, asséptica, livre de conflitos e contradições, num modelo de relação entre o Estado e a sociedade civil adequado ao Estado do tipo gerencial, que se afasta da execução das ações sociais e se mantém como um financiador – o setor privado – e regulador.

O movimento de efervescência, que a sociedade civil brasileira experimentou nos anos 1980, decaiu com a chegada dos anos 1990 em meio à implantação do programa neoliberal. Nesse movimento, a formação dos profissionais para a área social sofre a incidência de um conjunto de ideias que se articulam com a noção de “sociedade civil ativa”, homogênea, livre de conflitos e “parceira” do Estado (NEVES, 2005).

Adiciona-se a esse quadro, a difusão de ideologias vinculadas à visão de mundo burguesa, como do capital humano e social, por meio da mídia, das escolas, das religiões (NEVES, 2005).

A formação desses profissionais tende a ser orientada pelas ideologias do capital humano e capital social, que, em aparência, veiculam a ideia de que é possível que o indivíduo/grupo modifique sua condição individual – que é resultado do ordenamento natural da sociedade – numa perspectiva meritocrática, mediante o auto investimento no capital humano e/ou capital social; entretanto, em conteúdo, por meio dessas ideologias, o que se efetiva é a manutenção e o aprofundamento da desigualdade (FRIGOTTO, 2001; MOTTA, 2008).

Dessa maneira, a formação profissional por meio do EaD, para determinados cursos, adquire um sentido mais profundo que a necessidade de compra/venda de serviços educacionais. Por meio do EaD, coloca-se a possibilidade de formar um grande contingente de profissionais de nível superior, para atuar consoante ao projeto burguês de sociedade. O conteúdo dessa modalidade de formação é dado exclusivamente pela empresa que vende o serviço, posto que são transmitidos por meio de pacotes educacionais, ou seja, apostilas, aulas gravadas em vídeos, produzidos pela empresa educacional com a finalidade de valorizar o capital.

Sem a possibilidade de vivenciar a experiência de sala de aula, a vida no mundo da universidade, o aluno não tem alternativas, não pode comparar ideias, projetos conflitantes, fica restringido ao mundo do ambiente virtual, das apostilas pré-programadas, dos módulos. A formação por meio do EaD, para profissionais como professores, administradores e assistentes sociais se articula com a necessidade de produção e difusão de consenso em torno de uma sociedade, como a brasileira, que não vivenciou a experiência do Estado de bem estar social, mas que, graças às lutas de gerações de trabalhadores, obteve, por meio da Constituição de 1988, a garantia de alguns direitos sociais, que vêm sendo continuamente atacados e destruídos em nome do projeto neoliberal para a sociedade, conforme analisamos anteriormente.

No próximo capítulo, apresentaremos como a massificação do ensino superior vem sendo implantada no Brasil no novo século, conformando por meio da estratégia do EaD, o sistema de educação terciária, de forma a modificar a formação para o trabalho complexo no país, garantindo sua inserção na nova “sociedade do conhecimento”. De um lado, se estrutura um lucrativo mercado para a valorização do capital, por meio da venda do serviço de ensino superior; de outro, se organiza a formação de intelectuais urbanos de novo tipo, que em potencial são forjados para se inserirem no movimento de repolitização da sociedade civil, fomentando a conciliação de classes de modo a garantir a inserção de uma formação social capitalista dependente como a do Brasil na nova ordem capitalista mundializada.

CAPÍTULO 3 – A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O ENSINO A DISTÂNCIA (EaD) NO NOVO SÉCULO.

O objetivo nesse capítulo é apresentar, por meio de pesquisa realizada junto a documentos estatísticos do INEP/MEC, o perfil contemporâneo do ensino superior brasileiro, que vem sendo difundido pelos organismos oficiais como uma suposta democratização do acesso ao nível superior de ensino.

A fim de concretizar o objetivo desse capítulo, utilizaremos como norte a seguinte questão: o EaD no novo século é uma estratégia para democratizar o acesso ao ensino superior ou uma forma de conservar a desigualdade estrutural nesse nível de ensino?

Com base na crítica sistematizada nesse trabalho à teoria do capital humano, no primeiro capítulo, apresentamos a hipótese de que o EaD é uma estratégia para conferir a aparência de democratização do acesso ao nível superior para determinadas camadas da classe trabalhadora, num suposto movimento para estabelecer oportunidades educacionais, de modo que se difunda o discurso de que os indivíduos possam melhorar suas condições de vida e o país tenha capital humano que possibilite sua inserção na “sociedade do conhecimento”.

Como veremos a seguir, os cursos de graduação ofertados na modalidade de EaD que mais concentram alunos, não estão ligados às áreas que supostamente poderiam subsidiar o desenvolvimento econômico autônomo da nação, isto é, áreas de formação para o trabalho complexo ligadas ao desenvolvimento tecnológico.

Utilizaremos dados coletados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior do INEP/MEC, bem como dos Resumos Técnicos da Educação Superior, para fornecer uma visão da expansão do ensino superior brasileiro no novo século. Adicionalmente, recorreremos a dados e análises realizadas por pesquisadores do tema do EaD.⁷²

⁷² Trabalhamos com os seguintes documentos do INEP/MEC: Sinopses Estatísticas dos anos 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2015. As Sinopses Estatísticas dos anos 1996, 1997, 1998 e 1999 não fazem menção alguma ao EaD, por isso, não foram utilizadas como instrumento de pesquisa. Assim, o recorte temporal que utilizamos no trabalho, se inicia no ano 2000 e se encerra no ano de 2015. A página eletrônica do INEP/MEC (<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos1>) divulga os Resumos Técnicos da Educação Superior, a seguir: Resumo Técnico da Educação Superior – ano 2002; Resumo Técnico da Educação Superior – ano 2003; Resumo Técnico da Educação Superior – ano 2004; Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior 2005.1 (logo, não há Resumo Técnico para o ano de 2005); Resumo Técnico da Educação

Nosso objetivo é apresentar um perfil da expansão do ensino superior brasileiro, com foco no uso do EaD comparativamente aos cursos de graduação presenciais. Analisaremos os seguintes aspectos relacionados aos cursos presenciais e de EaD:

- Quanto ao número de cursos de graduação presenciais e na modalidade EaD;
- Quanto ao número de vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais e cursos de graduação na modalidade EaD;
- Quanto à evolução do número de matrículas dos cursos de graduação presenciais e dos cursos de graduação na modalidade EaD, segundo sua categoria administrativa (públicos ou privados);
- Quanto à evolução do número de matrículas nos cursos de graduação presenciais e nos cursos de graduação na modalidade EaD, por grau acadêmico (licenciaturas, bacharelado, cursos tecnológicos);
- Quanto à evolução do número de matrículas nos cursos de graduação presenciais e nos cursos de graduação na modalidade EaD, segundo as áreas do conhecimento;
- Quanto à evolução do número de matrículas nos cursos de graduação presenciais e nos cursos de graduação na modalidade EaD, por região geográfica brasileira.

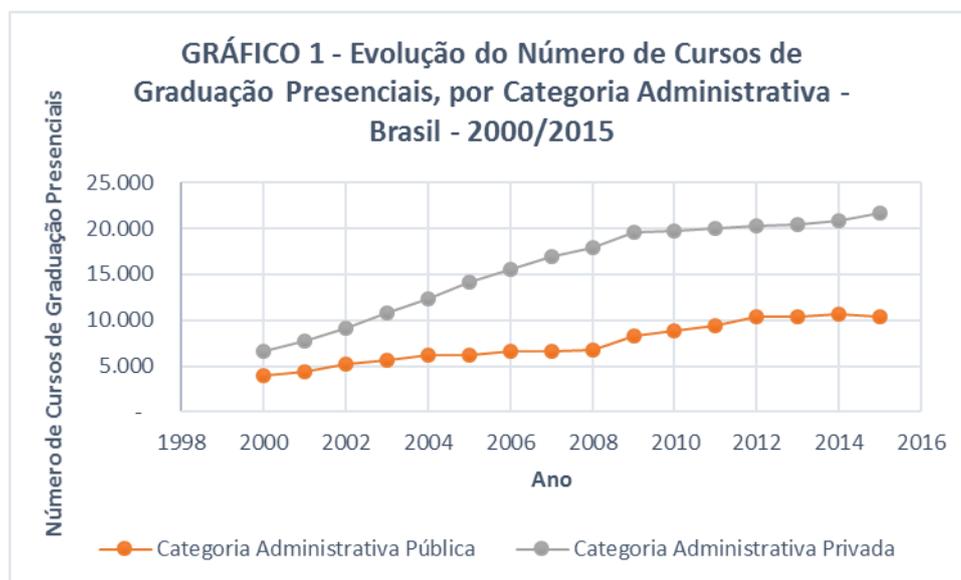
A Tabela 2, relacionada somente aos cursos de graduação presenciais, apresenta dados por categoria administrativa:

Superior – ano 2007; Resumo Técnico da Educação Superior – ano 2008; Resumo Técnico da Educação Superior – ano 2009; Resumo Técnico da Educação Superior – ano 2010; Resumo Técnico da Educação Superior – ano 2011; Resumo Técnico da Educação Superior – ano 2012; Resumo Técnico da Educação Superior – ano 2013; Resumo Técnico da Educação Superior – ano 2014. Salientamos que não há Resumo Técnico da Educação Superior para o ano 2006. Ressaltamos ainda, que ao longo dos anos, há uma grande variação na forma de apresentação dos dados e informações, principalmente no que diz respeito às IES do setor privado. Num primeiro momento, ocorre sua diferenciação em termos de IES particulares ou Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas (do ano 2000 até o ano 2008); a seguir, em 2009, a Sinopse Estatística apresenta as IES do setor privado em dois segmentos: Particulares e Comunitárias/Confessionais. Do ano de 2010 em diante, as Sinopses Estatísticas da Educação Superior tratam todas as IES do setor privado como IES privadas. Dessa forma, tratamos em termos de público e privado.

TABELA 2 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - BRASIL - 2000/2015

Ano	Total	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
2000	10.585	4.021	6.564
2001	12.155	4.401	7.754
2002	14.399	5.252	9.147
2003	16.453	5.662	10.791
2004	18.644	6.262	12.382
2005	20.407	6.191	14.216
2006	22.101	6.549	15.552
2007	23.488	6.596	16.892
2008	24.719	6.772	17.947
2009	27.827	8.228	19.599
2010	28.577	8.821	19.756
2011	29.376	9.368	20.008
2012	30.718	10.394	20.324
2013	30.791	10.344	20.447
2014	31.513	10.609	20.904
2015	32.028	10.347	21.681

Fonte: tabela elaborada pela autora com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior INEP/MEC, anos 2000 a 2015.



Fonte: tabela elaborada pela autora com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior INEP/MEC, anos 2000 a 2015.

A partir da leitura dos dados expostos na tabela 2 e no gráfico 1, observamos que no final do século XX, início do século XXI, a diferença significativa entre a

quantidade de cursos de graduação presenciais públicos e privados já existia, com o setor privado com número de cursos 63,2% maior que o setor público.

No final da primeira década do século XXI, a diferença se aprofunda com o setor privado concentrando 124% cursos a mais que o setor público. É importante ressaltar, que se verifica também a ampliação dos cursos de graduação presenciais no setor público, no entanto, esse crescimento é menos vigoroso que o do setor privado, pois, no início do século XXI foram registrados 4.021 cursos de graduação presenciais, e no ano de 2015, 10.347 cursos de graduação presenciais no setor público, denotando uma elevação de 157,3% ao passo que no setor privado, a ampliação alcançou 230,3%.

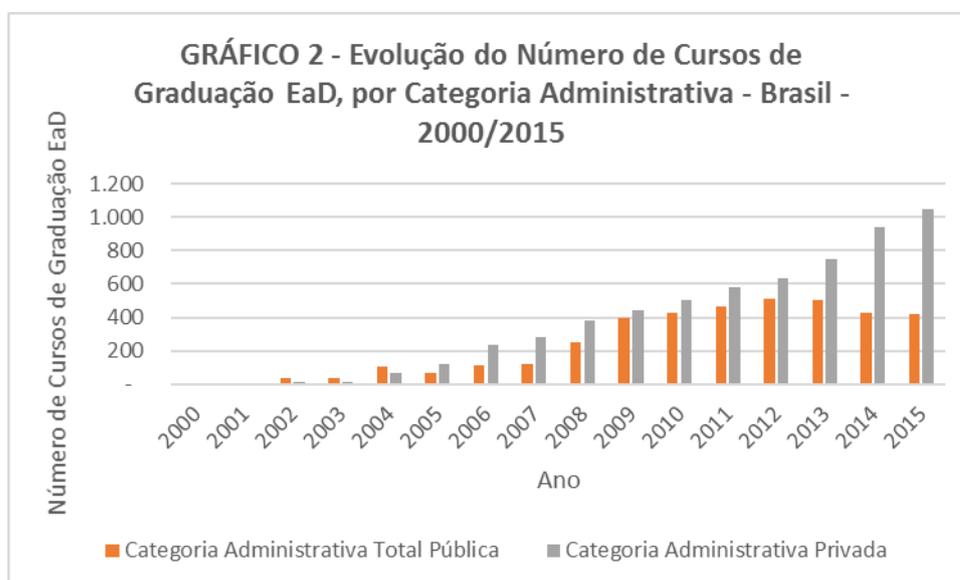
Destarte, de fato, nos deparamos com um quadro de ampliação de cursos de graduação presenciais, contudo, a maior concentração de cursos está localizada no setor privado, o que nos leva a questionar qual a possibilidade de democratizar o acesso ao ensino superior por essa via de alargamento, pois estamos falando aqui da compra e venda de um serviço educacional e não do acesso universal ao nível superior de ensino. O acesso é mediado pela compra, estamos falando de uma mercadoria, o ensino superior.

No que diz respeito ao número de cursos de graduação por meio do EaD, o crescimento foi ainda mais vertiginoso, conforme poderá ser observado a seguir:

TABELA 3 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EaD, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - BRASIL - 2000/2015

Ano	Total	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
2000	10	10	
2001	14	14	
2002	46	37	9
2003	52	36	16
2004	107	107	70
2005	189	67	122
2006	349	110	239
2007	408	123	285
2008	647	253	384
2009	844	400	444
2010	930	424	506
2011	1.044	465	579
2012	1.148	511	637
2013	1.258	506	752
2014	1.365	427	938
2015	1.473	422	1.051

Fonte: tabela elaborada pela autora com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior INEP/MEC, anos 2000 a 2015.



Fonte: tabela elaborada pela autora com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior INEP/MEC, anos 2000 a 2015.

Nos documentos do INEP/MEC, as informações sobre a categoria administrativa dos cursos nos anos 2000 e 2001 não estão claras,^{73 74} contudo é possível observar que

⁷³ A Sinopse Estatística do INEP/MEC, para o ano 2000, apresenta os cursos de graduação a distância segundo o critério de categoria administrativa das IES. Assim, temos sete IES listadas, dentre as quais

as instituições ofertantes são federais ou estaduais, portanto concluímos que os cursos eram todos de natureza pública.

No ano de 2002, os primeiros cursos de graduação privados por meio do EaD começam a surgir nos documentos oficiais, com nove cursos de graduação ofertados, enquanto no setor público havia trinta e sete cursos em funcionamento. Salientamos que no início do século XXI, a oferta de cursos de graduação por meio do EaD esteve concentrada no setor público, mas com o decorrer dos anos, uma inversão se estabeleceu, de forma que em 2015, o número de cursos privados por meio do EaD é 149,1% maior que o número de cursos públicos.

Para ilustrar o atual panorama do ensino superior brasileiro com um pouco mais de precisão e tentar oferecer uma interpretação crítica desse quadro, apresentaremos dados relativos ao número de vagas ofertadas no nível superior de ensino, no período compreendido entre 2000 e 2015.

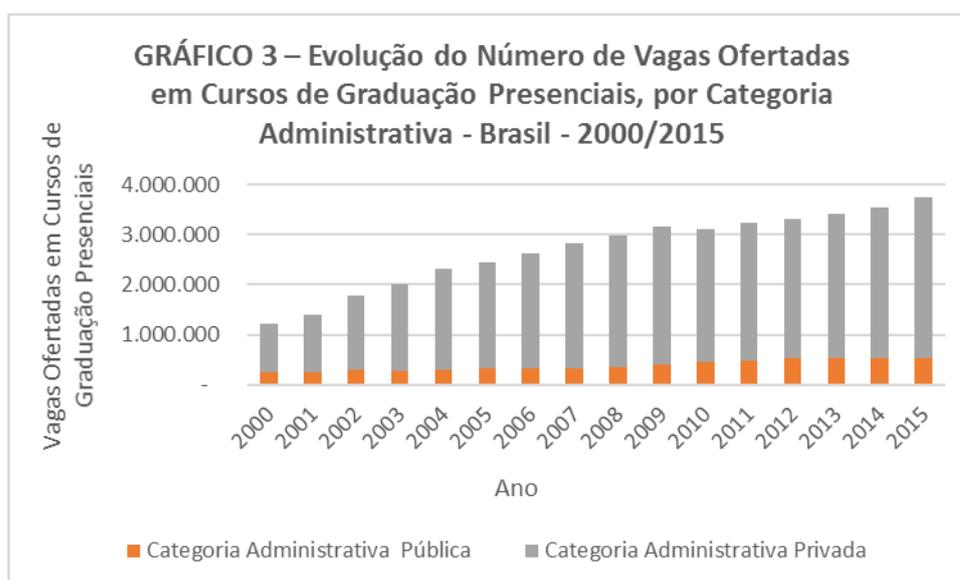
**TABELA 4 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS EM
CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, POR CATEGORIA
ADMINISTRATIVA - BRASIL - 2000/2015**

duas possuem cursos em mais de uma cidade: Universidade Estadual do Ceará: curso na cidade de Fortaleza, Formação de professores de disciplinas profissionalizantes do ensino médio; Universidade Federal de Alagoas: curso na cidade de Maceió, Formação de Professores e Ciências da Educação; Universidade Federal de Ouro Preto: curso nas cidades de Barão de Cocais, Nova Era, Paraopeba, Formação de Professores para Educação Básica; Universidade Estadual de Ponta Grossa, curso na cidade de Ponta Grossa, Normal Superior; Universidade Federal do Paraná: curso na cidade de Curitiba, Formação de Professores para Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Fundação Universidade Estadual de Santa Catarina: curso na cidade de Florianópolis, Pedagogia; Universidade do Estado do Mato Grosso: cursos nas cidades de Jauru, Nova Xavantina, Pedagogia. Logo, todas as IES são de natureza pública, mas o documento não apresenta diretamente essa informação. É possível chegar a essa conclusão consultando o nome de cada IES na base de dados do E-mec, para verificar a sua natureza jurídica.

⁷⁴ A Sinopse Estatística do INEP/MEC, para o ano 2001, expõe os cursos de graduação a distância conforme o critério das IES. Nesse sentido temos dez IES listadas, dentre as quais duas possuem cursos em mais de duas cidades: Universidade Federal de Alagoas: curso na cidade de Maceió, Formação de Professor e Ciências da Educação (Cursos Gerais). Universidade Estadual do Ceará: curso na cidade de Fortaleza, Formação de Professor de Disciplinas Profissionalizantes do Ensino Médio. Universidade Estadual do Maranhão: curso na cidade de São Luís, Formação de Professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Federal de Ouro Preto: cursos nas cidades de Barão de Cocais, Mariana, Nova Era, Paraopeba, Formação de Professor para a Educação Básica. Universidade Federal Fluminense: curso na cidade de Niterói, Formação de Professor de Matemática. Universidade Federal do Espírito Santo: curso na cidade de Vitória, Formação de Professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Universidade Estadual de Ponta Grossa: curso na cidade de Ponta Grossa, Normal Superior. Universidade Federal do Paraná: curso na cidade de Curitiba, Formação de Professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina: curso na cidade de Florianópolis, Pedagogia. Universidade do Estado de Mato Grosso: cursos nas cidades de Jauru, Nova Xavantina, Pedagogia.

Ano	Total	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
2000	1.216.287	245.632	970.655
2001	1.408.492	256.498	1.151.994
2002	1.773.087	295.354	1.477.733
2003	2.002.733	281.213	1.721.520
2004	2.320.421	308.492	2.011.929
2005	2.435.987	313.368	2.122.619
2006	2.629.598	331.105	2.298.493
2007	2.823.942	329.260	2.494.682
2008	2.985.137	344.038	2.641.099
2009	3.164.679	393.882	2.770.797
2010	3.120.192	445.337	2.674.855
2011	3.228.671	484.943	2.743.728
2012	3.324.407	539.648	2.784.759
2013	3.429.715	525.933	2.903.782
2014	3.545.294	533.018	3.012.276
2015	3.754.284	530.552	3.223.732

Fonte: tabela elaborada pela autora com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior INEP/MEC, anos 2000 a 2015.



Fonte: tabela elaborada pela autora com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior INEP/MEC, anos 2000 a 2015.

No início do período não há novidade, visto que o setor privado tem a primazia da oferta de vagas no país há algum tempo. Assim, temos no início do século XXI, ano 2000, o setor privado com uma oferta de vagas 295,2% maior que a do setor público.' No final da série, é possível observar que a oferta de vagas no setor privado aumentou em mais de três vezes, saindo de 970.655 vagas no ano 2000, para 3.223.732 vagas em

2015, ou seja, um aumento de 232,1%. Por outro lado, a oferta de vagas por meio do setor público, que não chegava a um terço da oferta do setor privado, no ano 2000, foi ampliada em somente duas vezes, alcançando 530.552 vagas ofertadas em 2015, o equivalente a uma elevação de 116%.

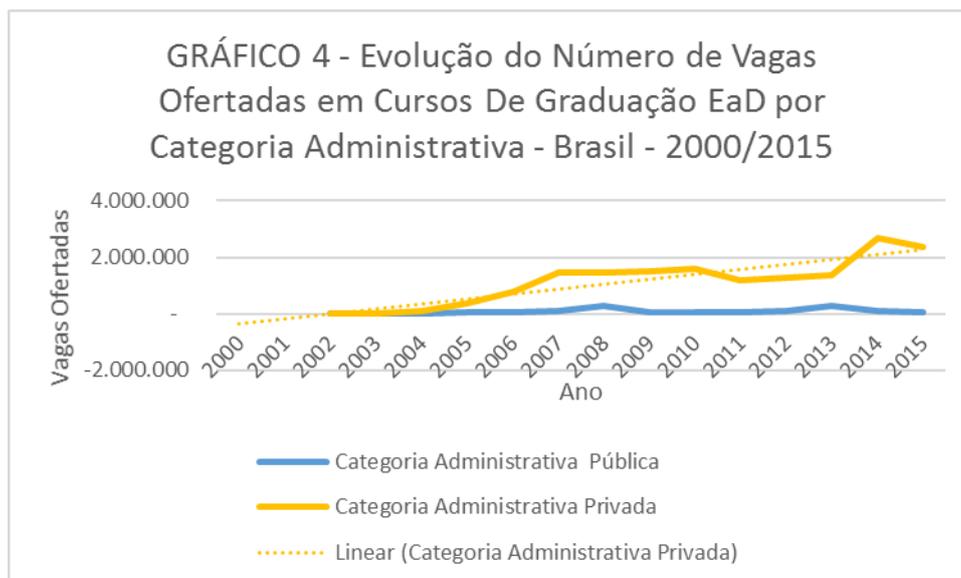
O alargamento do ensino superior é visível. O questionamento que levantamos está direcionado ao conteúdo dessa ampliação, a forma como vem sendo estabelecida, pois ampliar a oferta por meio do setor privado, pode realmente promover a democratização do acesso ao nível superior de ensino? Ou esse seria um processo de massificação do ensino superior, de maneira a constituir um sistema de educação terciário?

Se o setor privado apresenta significativa predominância na oferta de cursos e vagas presenciais, em relação ao setor público, essa diferença é ainda mais significativa quando analisamos os dados referentes ao EaD.

TABELA 5 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EaD POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - BRASIL - 2000/2015

Ano	Total	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
2000	6.430	6.430	
2001	6.856	6.856	
2002	24.389	16.591	7.798
2003	24.025	3.740	20.285
2004	113.079	6.308	106.771
2005	423.411	37.616	385.795
2006	813.550	37.630	775.920
2007	1.541.070	108.562	1.432.508
2008	1.699.489	254.477	1.445.012
2009	1.561.715	67.812	1.493.903
2010	1.634.118	52.190	1.581.928
2011	1.224.760	46.546	1.178.214
2012	1.329.407	71.070	1.258.337
2013	1.638.427	269.431	1.368.996
2014	2.800.358	105.689	2.694.669
2015	2.387.865	35.802	2.352.063

Fonte: tabela elaborada pela autora com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior INEP/MEC, anos 2000 a 2015.



Fonte: tabela elaborada pela autora com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior INEP/MEC, anos 2000 a 2015.

Nos dois primeiros anos da série, conforme mostramos, a oferta de vagas esteve concentrada no setor público. Somente no primeiro ano de oferta de vagas EaD pelo setor privado, o quantitativo de vagas foi quase igual à metade da oferta do setor público, chegando à casa de 47%, em comparação com o total de vagas públicas ofertadas.

No segundo ano de oferta de vagas pelo setor privado, o EaD já apresentava um número de vagas cinco vezes maior que o do setor público, atingindo o patamar de 442,4% vagas a mais. Esse movimento ascendente da oferta de vagas para graduação em cursos no EaD, pelo setor privado vem se mantendo desde então.

De outro lado, no setor público há uma irregularidade no movimento, contudo com a tendência de queda da oferta de vagas, visto que se houve um pico com 269.431 vagas ofertadas no ano de 2013, o final da série mostra 35.802 vagas ofertadas para 2015.

Tal movimento irregular caracteriza a oferta de vagas na modalidade EaD, pelo setor público, no período analisado (2000 a 2015). Apresentaremos os períodos nos quais a variação se apresentou de forma mais intensa.

No período entre 2004 e 2005, a oferta de vagas EaD, pelo setor público, oscilou vigorosamente, de 6.308 vagas para 37.616, ou seja, registrando um aumento percentual de 496,3%. Outrossim, o setor privado vivenciou expansão significativa, saindo de um

patamar de oferta de 106.771 para 385.795 vagas, o que representa uma elevação de 261,3%.

Tal movimento pode ser explicado em virtude da publicação do Decreto nº 5.622, que foi promulgado com a finalidade de regulamentar o artigo 80, da LDBEN/1996, que trata do incentivo ao desenvolvimento da modalidade EaD.

O grande destaque para o período 2004-2005 está no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB nº 9.394/96. Surgiu do detalhamento de aspectos relativos à EaD, revogando os Decretos anteriores (nº 2.494/1998 e nº 2.561/1998) e, posteriormente, foi alterado pelo Decreto nº 6.303 (2007). O Decreto nº 5.622 parece manter a necessidade do mesmo ordenamento legal aos cursos presenciais (regras de tramitação), e acrescentou para garantir indicadores de qualidade aos cursos a distância, favorecendo sua expansão pela iniciativa privada e induzindo sua oferta pelas públicas (LIMA, 2014, p.8).

As IES públicas cresceram 400%, entre 2002 e 2012, e as IES privadas tiveram uma taxa de crescimento superior, chegando a uma taxa de 677,8%. O quantitativo de IES privadas com EaD só foi significativamente superior ao quantitativo de IES públicas nos anos de 2005 e 2006. Por um lado, a regulamentação favoreceu essa expansão, visto que deixou um hiato, desencadeado pela política neoliberal da época (CHAVES FILHO, 2012), com reduzido acompanhamento, supervisão e regulação no período (DOURADO, 2008). Chaves Filho (2012) aponta que, até meados de 2008, as políticas permitiram a expansão desenfreada da EaD por falta de controle do Estado. Por outro lado, as políticas públicas, os editais, os programas e os projetos lançados pelo Governo Federal durante o período serviram de incentivo para as IES públicas ofertarem EaD, desencadeando a expansão de seu credenciamento. A partir de 2006, após o Sistema UAB, essa expansão foi de 142%, saindo de 33 IES públicas credenciadas, em 2006, para 80, em 2012, prevalecendo sobre as IES privadas credenciadas (LIMA, 2014: p.9).

As pesquisadoras Mancebo, Vale e Martins (2015) também analisam o impacto da UAB no setor público:

[...] até o final do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2002, as instituições credenciadas pelo MEC para ofertar EaD, em nível de graduação, eram pertencentes ao setor público. A partir dos anos 2002-2003, ocorreu um aumento crescente da participação do setor privado na oferta do EaD, de modo que no ano de 2005 ocorre uma tendência de inversão dessa situação, com a iniciativa privada ultrapassando o número de matrículas, cursos e oferecimento de vagas em relação ao setor público. [...]. Esse quadro geral relativo ao aumento do EaD no país decorre, entre outros fatores, da política formulada pelo Estado brasileiro para promover a expansão do ensino superior, conforme previsões contidas nos seus planos educacionais, e da facilidade para credenciar instituições e cursos frente a um marco regulatório pouco consistente para o EaD. No caso específico do setor privado, o argumento forte para sua inserção na oferta do EaD refere-se à exaustão da oferta de cursos presenciais (que haviam se expandido de forma extraordinária nos últimos anos do século XX), o que remeteu a fração da burguesia brasileira que detém essa fatia de mercado à busca de novos espaços para a expansão e realização de seus lucros. Deve-se destacar, ademais, que, apesar do aumento da oferta de EaD na rede privada ser superior ao da rede pública, essa modalidade de ensino também se amplia neste último setor, particularmente por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015: pp.39-41).

Entre o ano de 2006 e 2007, ocorreu um acréscimo na oferta de vagas da modalidade EaD, pelo setor público, saindo de 37.630 vagas ofertadas para 108.562, equivalendo a um aumento de 188,5%. Esse movimento também pode ter sido determinado pela criação da UAB, que foi em 2006, por meio do Decreto nº 5.800 de 8 de junho. Com os seguintes objetivos:

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

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

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

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

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

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

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

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

Logo, o percentual de ampliação da oferta de vagas por meio do EaD no setor público, entre os anos 2000 e 2015, chegou a 456,8%, e no setor privado (entre o ano 2002, quando a oferta tem início, e o ano de 2015) a ampliação foi da ordem de 30.062,4%.

Fica clara a direção da ampliação do ensino superior brasileiro no novo século: por meio do setor privado e mercantil, uma marca da história da educação brasileira e, como novidade, a estratégia do uso do EaD, proposta como caminho para a suposta democratização do acesso.

De acordo com os dados do censo, 97 instituições ofereceram, em 2007, cursos de graduação a distâncias. São 19 IES a mais em relação às registradas no ano de 2006. É possível observar [...] que o número de cursos de graduação a distância aumentou de maneira significativa nos últimos anos. Comparado ao ano de 2006, foram criados 59 novos cursos a distâncias, representando um aumento de 16,9% no período. O número de vagas oferecidas em 2007 chegou a quase o dobro das oferecidas em 2006, com um aumento de 89,4%, ou seja, uma oferta de 727.520 vagas a mais. O crescimento do número de vagas da educação a distância deu prosseguimento a um aumento que se observa desde 2003. Nesse período registrou-

se uma variação de 6.314% no número de vagas ofertadas (INEP/MEC, RESUMO TÉCNICO 2007: p. 19).

É importante deixar registrado que a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, do MEC, possibilita o uso do EaD também nos cursos presenciais, reduzindo custos e ampliando a lucratividade ao empresariado:

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

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

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

Com a finalidade de observarmos melhor esse suposto caminho de democratização do acesso ao ensino superior, apresentaremos os dados oficiais relativos às matrículas no ensino superior brasileiro no século XXI.

**TABELA 6 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS
DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, POR CATEGORIA
ADMINISTRATIVA - BRASIL - 2000/2015**

Ano	Total	Categoria Administrativa	
		Total Pública	Privada
2000	2.694.245	887.026	1.807.219
2001	3.030.754	939.225	2.091.529
2002	3.479.913	1.051.655	2.428.258
2003	3.887.022	1.136.370	2.750.652
2004	4.163.733	1.178.328	2.985.405
2005	4.453.156	1.192.189	3.260.967
2006	4.676.646	1.209.304	3.467.342
2007	4.880.381	1.240.968	3.639.413
2008	5.080.056	1.273.965	3.806.091
2009	5.115.896	1.351.168	3.764.728
2010	5.449.120	1.461.696	3.987.424
2011	5.746.762	1.595.391	4.151.371
2012	5.923.838	1.715.752	4.208.086
2013	6.152.405	1.777.974	4.374.431
2014	6.486.171	1.821.629	4.664.542
2015	6.633.545	1.823.752	4.809.793

Fonte: tabela elaborada pela autora com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior INEP/MEC, anos 2000 a 2015.



Fonte: tabela elaborada pela autora com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior INEP/MEC, anos 2000 a 2015.

A tabela acima ilustra o ensino superior brasileiro no século XXI. Por meio de sua leitura é possível identificar um traço característico do nível superior no país, dizendo de outra forma, seus contornos privados, uma vez que a maioria esmagadora das matrículas em cursos presenciais, tanto no começo da série, quanto em seu final

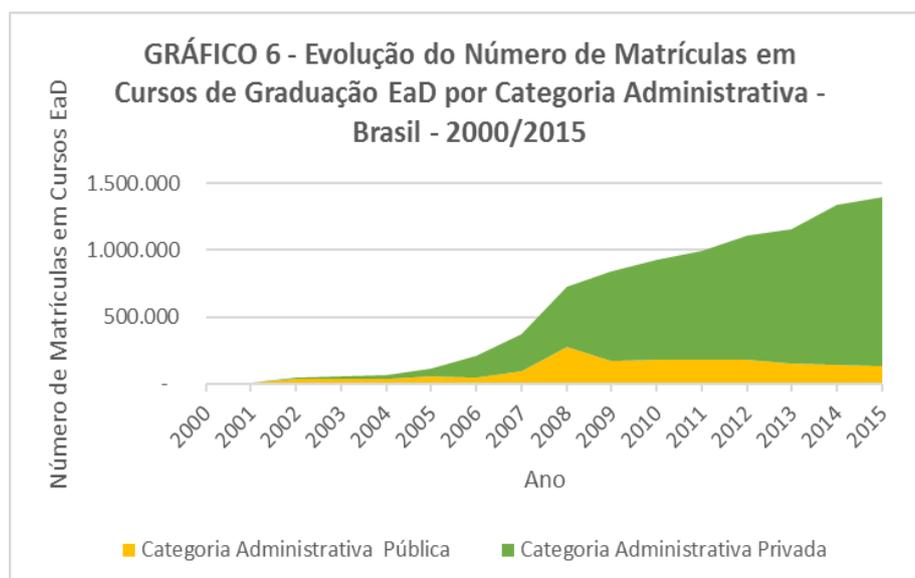
estão concentradas no setor privado. Ao longo desse período, o setor público vivenciou um aumento de 105,6% de matrículas. O crescimento do setor privado no período foi ampliado em 166,1%.

A tendência de ampliação do nível superior, primordialmente pelo setor privado, também pode ser observada nas matrículas relativas ao EaD:

TABELA 7 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EaD POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - BRASIL - 2000/2015.

Ano	Total	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
2000	1.682	1.682	
2001	5.359	5.359	
2002	40.714	34.322	6.392
2003	49.911	39.804	10.107
2004	59.611	35.989	23.622
2005	114.642	54.515	60.127
2006	207.206	42.061	165.145
2007	369.766	94.209	275.557
2008	727.961	278.988	448.973
2009	838.125	172.696	665.429
2010	930.179	181.602	748.577
2011	992.927	177.924	815.003
2012	1.113.850	181.624	932.226
2013	1.153.572	154.533	999.019
2014	1.341.842	139.373	1.202.469
2015	1.393.752	128.393	1.265.359

Fonte: tabela elaborada pela autora com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior INEP/MEC, anos 2000 a 2015.



Fonte: tabela elaborada pela autora com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior INEP/MEC, anos 2000 a 2015.

O número de matrículas no setor público cresceu ano a ano, na série apresentada, conformando um expressivo aumento de 7.533,4%, entre o ano 2000 e o ano de 2015. O setor privado foi na mesma direção, contudo em uma proporção muito maior: 19.696% de elevação no número de matrículas, no período compreendido entre 2002 e 2015.

Conforme o Resumo Técnico da Educação Superior do ano de 2008 - INEP/MEC, “As matrículas na modalidade de ensino a distância aumentaram 96,9% em relação ao ano anterior e, em 2008, passaram a representar 14,3% do total de matrículas no ensino superior” (p.29).

O Resumo Técnico da Educação Superior do ano de 2012 confirma esse processo:

Em números absolutos, a quantidade de matrículas de cursos de graduação presencial teve um crescimento superior a 800.000 matrículas entre 2009 e 2012, e a educação a distância teve um aumento superior a 275.000 no mesmo período. Em termos percentuais, a maior elevação correu nos cursos a distância, com crescimento registrado de 32,9% de 2009 a 2012, com uma média de crescimento de aproximadamente 10% ao ano (p. 60).

Fica claro, ao observarmos tal crescimento, que a fórmula para promover a suposta democratização do acesso ao nível superior de ensino, no Brasil, tem no setor privado mercantil e na estratégia do EaD seus pilares centrais.

Com base nos dados e informações sistematizados e apresentados até aqui, sobre os cursos de graduação presenciais e na modalidade EaD; acerca das vagas ofertadas

para os cursos de graduação presenciais e os da modalidade EaD; igualmente, sobre as matrículas efetivadas para os cursos de graduação presenciais e os da modalidade EaD, no período de tempo compreendido entre os anos 2000 e 2015, é possível questionar o direcionamento dado pela ação do Estado ao movimento de expansão do ensino superior brasileiro, no século XXI, contestando a suposta democratização do acesso a esse patamar de ensino. Isso porque o alargamento do ensino superior vem se fundando no setor privado (o que significa que o ensino superior é uma mercadoria passível de compra e venda), assim como mediante a modalidade do EaD, que emerge como uma estratégia central.

A centralidade da modalidade do EaD se expressa em seu movimento de crescimento, em duas fases distintas: a primeira por meio da oferta pela esfera pública, numa operação de prospecção e abertura de campos; a seguir, pela entrada do setor privado, como apresentamos acima.

Esse processo se efetiva num panorama geral, em que o capital vem empreendendo, desde os anos 1970, uma ofensiva com a finalidade retomar suas taxas de lucro e de crescimento nos patamares dos Anos de Ouro.

Para tanto, vem implementando processos de contrarreforma no âmbito dos Estados, de modo a redirecionar parcelas maiores do fundo público para sua valorização.

No caso de uma formação social como a brasileira, capitalista dependente - o que significa articulada ao centro do sistema capitalista de modo heteronômico, implicando em maior grau de exploração da classe trabalhadora, do que o vivenciado nos países localizados no centro do sistema - outrossim, significa que o lugar a ser ocupado por nosso país no sistema capitalista equivale a um posto subalterno, dizendo de outro modo, nossa função é alimentar o desenvolvimento capitalista dos países centrais mediante nosso “subdesenvolvimento”.

Por isso, nossa função tem a ver com a ocupação do posto de mercado consumidor dos produtos industrializados dos países centrais do capitalismo, e fornecedor de *commodities* para as economias centrais. Destarte, não apenas não há necessidade de elevada qualificação para um grande contingente de força de trabalho, como também não há espaço para tal, dado a própria lógica do capital. A pretensa democratização do acesso ao nível superior de ensino no Brasil pela modalidade EaD

pode, portanto, ser desnudada, com base nessa perspectiva. A pretensa democratização do acesso ao nível superior de ensino no Brasil pela modalidade EaD pode, portanto, ser desnudada, com base nessa perspectiva.

Contemplar a ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro, articulando seus contornos, até aqui expostos (a saber, mediante o EaD ofertado pelo setor privado como um serviço) com a perspectiva do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo (onde nosso país se localiza na periferia); com a fase atual de mundialização do capital e contrarreforma estatal, que concorre para a reorientação de parcelas maiores do fundo público para a valorização do capital; com acumulação flexível que redundava em maior desqualificação do trabalhador e dos postos de trabalho; e, com a compreensão de que as ideologias (nesse caso, as do campo educacional) têm como função a conservação da sociedade capitalista, permite apreender o movimento expansionista do ensino superior brasileiro no século XXI de modo distinto do propagado junto ao senso comum.

A modalidade EaD perde sua aura democratizadora do acesso ao ensino superior, e vai ganhando outro significado, posto que, nessa primeira fase de análise, ela nos aparece mais como um mecanismo para valorizar o capital por meio da venda de serviço educacional, que uma estratégia de alargamento do nível superior de ensino, dado que, pelo que vimos até aqui, a grande expansão vem sendo efetivada por meio do setor privado mercantil e concentrado em conglomerados educacionais ligados ao capital financeiro.

Seguiremos em nossa análise crítica da suposta ampliação do ensino superior brasileiro no século XXI, por meio do uso do EaD como estratégia expansionista, mediante a análise de dados referentes às matrículas e sua distribuição segundo o grau acadêmico, isto é, se ao final do curso, o formando será um bacharel, licenciado, ou um tecnólogo.⁷⁵

Apresentaremos duas tabelas elaboradas com base nos resumos Técnicos da Educação Superior para os anos de 2010, 2012 e 2014 - uma para os cursos presenciais e outra para os cursos EaD:

⁷⁵ Utilizamos os dados contidos nos Resumos Técnicos da Educação Superior do INEP/MEC a partir do ano 2010 porque a categorização dos dados nos anos prévios é heterogênea, dificultando a sistematização.

TABELA 8 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA E SEGUNDO GRAU ACADÊMICO - BRASIL 2010, 2011, 2014

PRESENCIAL				
Ano	Grau Acadêmico	TOTAL	Pública	Privada
2010	Total	5.449.120	1.461.696	3.987.424
	Bacharelado	3.958.544	893.885	3.064.659
	Licenciatura	928.748	458.737	470.011
	Tecnológico	545.844	93.145	452.699
	Não aplicável	15.984	15.929	55
2011	Total	5.746.762	1.595.391	4.151.371
	Bacharelado	4.196.423	985.848	3.210.575
	Licenciatura	926.780	483.544	443.236
	Tecnológico	606.564	109.085	497.479
	Não aplicável	16.995	16.914	81
2014	Total	6.486.171	1.821.629	4.664.542
	Bacharelado	4.892.907	1.159.772	733.135
	Licenciatura	925.942	504.347	421.595
	Tecnológico	645.125	135.616	509.509
	Não aplicável	22.197	21.894	303

Fonte: Resumos Técnicos Da Educação Superior, 2010, 2011, 2014.

De acordo com os dados apresentados acima, na Tabela 7, é possível observar que a formação para o trabalho complexo no país, contemporaneamente, está assentada no grau acadêmico bacharelado:

Observa-se que as matrículas de Bacharelado respondem por 68,0%, já os cursos de licenciatura acumulam 18,8% das matrículas, enquanto para os cursos tecnológicos, o percentual acumulado é de 13,2%. Percebe-se assim que uma hegemonia nas matrículas de Bacharéis vem se mantendo ano após ano (RESUMO TÉCNICO, INEP/MEC, 2014: p. 22).

TABELA 9 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EaD POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA E SEGUNDO GRAU ACADÊMICO - BRASIL 2010, 2011, 2014

EaD				
Ano	Grau Acadêmico	TOTAL	Pública	Privada
2010	Total	930.179	181.602	748.577
	Bacharelado	268.173	56.040	212.133
	Licenciatura	426.241	102.984	323.257
	Tecnológico	235.765	22.578	213.187
	Não aplicável	-	-	-
2011	Total	992.927	177.924	815.003
	Bacharelado	299.408	53.691	245.717
	Licenciatura	429.549	104.785	324.764
	Tecnológico	263.970	19.448	244.522
	Não aplicável	-	-	-
2014	Total	1.341.842	139.373	1.202.469
	Bacharelado	416.507	32.424	384.083
	Licenciatura	540.693	100.276	440.417
	Tecnológico	384.642	6.673	377.969
	Não aplicável	-	-	-

Fonte: Resumos Técnicos Da Educação Superior 2010, 2011, 2014.

Consideramos relevante sinalizar o crescimento das matrículas em cursos tecnológicos, o que permite identificarmos, no movimento real, a transmutação do sistema de ensino superior brasileiro, também por essa via, em um sistema terciário de educação, consoante às orientações dos organismos internacionais para a periferia capitalista:

O Censo 2010 confirma a trajetória de expansão da matrícula nos cursos tecnológicos, que em 2001 era de 69.797 e atingiu, em 2010, um total de 781.609 matrículas – aumento de mais de dez vezes no período [...]. O crescimento dos CST aponta no sentido do investimento na educação profissional e tecnológica de nível superior, principalmente pela iniciativa privada, mas também pela expansão dos IFs. O número de matrículas nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) em CST aumentou 481% de 2001 para 2010. Do total de 63.481 matrículas em cursos tecnológicos das IFES no ano de 2010, 47.439 estão nos IFs (INEP/MEC, 2010: p.44).

Segundo informações dos Resumos Técnicos da Educação Superior 2010, 2012 e 2014, nos cursos presenciais, o grau acadêmico que concentra o maior número de matrículas (ao longo do período analisado) é o bacharelado, seguido pelas licenciaturas e cursos tecnológicos. No caso dos cursos ofertados na modalidade de EaD, as licenciaturas são o alvo principal.

Desse modo, as licenciaturas são as campeãs de matrículas até o final da série. O Resumo Técnico da Educação Superior 2014 aponta esse movimento, destacando a modalidade do EaD:

A quantidade de cursos a distância demonstrada no censo de 2014 é de 1.365 cursos, sendo 43,6% pertencentes à licenciatura, 35,1% aos tecnológicos e 21,2% aos bacharelados. A rede privada é responsável pela oferta de 68,7% dos cursos, predominando os tecnológicos com 48,2%. Na rede pública os cursos estão distribuídos da seguinte maneira: 21% nas instituições federais, 7,0% nas estaduais e 2,5% nas municipais. Destaca-se que o grau acadêmico com maior demanda na rede pública é a licenciatura, correspondendo a 75,5% nas federais, 80,2% nas estaduais, e 48,5% nas municipais (INEP/MEC, 2014, p. 15).

Logo, de acordo com o INEP/MEC, no ano de 2014, mais de 40% (quarenta por cento) dos 1.365 cursos de graduação, ministrados por meio do EaD, foram destinados à formação de professores, ou seja, o EaD aparece como uma via para ampliar os índices de acesso de modo geral, e, não podemos deixar de observar que, dessa forma, o país ainda atende à orientação dos organismos internacionais para universalizar a educação básica (o que exige um determinado tipo de formação de professores) sem que isso represente uma ameaça às orientações neoliberais de redução dos investimentos estatais em serviços sociais.

Destarte, somos levados a questionar o conteúdo da suposta democratização do acesso ao nível superior de educação possibilitado pelo EaD: esse movimento se reduz à formação de professores e profissionais ligados à reprodução social? Por que razão a formação de professores e demais profissionais, que devem se inserir em atividades da superestrutura, vem sendo privilegiada na estratégia do EaD? Se a proposta é ampliar o acesso ao ensino superior, por que o acesso a outros cursos de graduação, como os das áreas de exatas, não são democratizados mediante a mesma estratégia?

A reflexão de Barreto (2003) oferece uma perspectiva crítica sobre esse processo. Em artigo sobre o discurso das políticas de formação de professores no Brasil, a pesquisadora analisa as políticas de formação de professores a distância, sinalizando a ocorrência de movimentos de deslocamento do processo de formação de professores que materializam as recomendações dos organismos internacionais para a educação na periferia capitalista.

A autora critica a apreensão das tecnologias da informação e comunicação como instrumentos neutros, desconectadas de sua esfera originária de produção, ponderando

que são dotadas de uma determinada racionalidade e cultura. Assim, a sua incorporação aos processos pedagógicos não se efetiva de modo isolado de sua constituição. Ademais, Barreto (2003) ainda questiona a suposta capacidade das tecnologias da informação e comunicação de operarem a compressão do tempo-espço, em virtude das contradições e desigualdades que atravessam a sociedade, notadamente na periferia capitalista, onde se observa a coexistência de tempos desiguais numa mesma região ou país.

O principal movimento de recontextualização apresentado pela autora é o do trabalho docente em atividade ou tarefa, que ela apresenta como substituição tecnológica. Esse processo está ligado às recomendações dos organismos internacionais no quadro do programa neoliberal, para que, na periferia capitalista, os Estados diminuam os investimentos em educação pública. Dessa forma, as recomendações seguem na trilha da ênfase dos investimentos em bibliotecas e materiais didáticos, e não no elemento humano, como, por exemplo, em salários e condições de trabalho para os professores. A ideia é otimizar o processo, buscar inovações para atingir maior eficiência, numa concepção ampliada de tecnologia e inovação, da qual se depreende que o professor é a tecnologia a ser substituída, por se tratar de um elemento de custo elevado e que supostamente produz pouco.

Assim, os organismos internacionais concluíram que o dito monopólio do conhecimento detido pelo professor poderia ser quebrado por meio da intensificação do uso de tecnologias da informação e da comunicação, assim como se dera nas fábricas pela conversão da subsunção formal pela subsunção real do trabalho ao capital.⁷⁶ Com o conhecimento inscrito nos softwares, nos vídeos e nos livros didáticos, um único docente pode atender a um maior número de estudantes, permitindo cortar custos, com a vantagem adicional de uma formação docente mais flexível e condizente com o mundo “globalizado”; preferencialmente à distância e em menor tempo (BARRETO, 2003: p. 277).

O processo de substituição tecnológica está relacionado com outro movimento de contextualização – denominado criticamente de *apartheid* educacional -, que a autora expõe como uma recomendação dos organismos internacionais para os países da

⁷⁶ Conforme Marx, a subordinação formal está relacionada ao fato de que o indivíduo pertencente à classe trabalhadora está separado dos meios de produção e subsistência, dessa forma, como tudo o que possui é sua força de trabalho. Por isso, para sobreviver, precisa se subordinar à classe capitalista no processo de valorização do capital, em troca do assalariamento. A subordinação formal se liga ainda à extração de mais valia pela via absoluta, isto é, ao processo de valorização do capital mediante o qual a extração de mais valia se realiza por meio da extensão da jornada de trabalho. A subordinação real do trabalho ao capital se articula com o processo para valorização do capital no qual se obtém a mais valia pela via relativa, dizendo em outros termos, pelo incremento da maquinaria e equipamentos, de modo a intensificar a jornada de trabalho, tornando-a mais produtiva, sem ampliar sua duração. Nesse tipo de subordinação, o trabalhador se torna um apêndice das máquinas e equipamentos.

periferia e que serve de ilustração para os diferentes sentidos que são atribuídos às tecnologias da informação e comunicação, a depender se o país está inscrito no centro ou na periferia do sistema capitalista.

O *apartheid* educacional diz respeito às diferentes formas sob as quais as tecnologias da informação e comunicação incidem sobre os sistemas de educação: enquanto nos países centrais, a proposta de uso e recomendação dos organismos internacionais tem como horizonte o aperfeiçoamento dos professores; na periferia, a perspectiva é bastante distinta e “[...] reduz as TIC a estratégias de EaD, em especial para programas de certificação em larga escala [...]” (BARRETO, 2003: p. 275).

Barreto (2003) aponta ainda outro aspecto das orientações dos organismos internacionais para as políticas de formação de professores na periferia capitalista, ressaltando a relação do EaD com a formação por competências e habilidades materializada nas diretrizes curriculares e com os processos de avaliação:

Uma grande articulação diz respeito à triangulação que confere materialidade espessa ao discurso dos organismos internacionais, compreendida por diretrizes curriculares nacionais [...], avaliação unificada e educação a distância. [...] A partir dela, tem sido possível desenvolver um discurso híbrido, conjugando os sentidos do termo ‘diretrizes’ com uma perspectiva de ‘flexibilidade’, bem como produzir, em larga escala, materiais a serem veiculados por meio das TIC, visando a traduzir as diretrizes flexíveis em competências e habilidades específicas que, por sua vez, serão objeto de avaliação centrada no produto, em detrimento do processo, assim como nos aspectos quantitativos, em prejuízo dos qualitativos (BARRETO, 2003: p. 278).

A triangulação em tela, reportada a um discurso híbrido, concilia movimentos contraditórios, como a minimização do investimento e a maximização do controle. Parte significativa desta conciliação pode ser creditada à substituição da sólida formação disciplinar inicial por competências e habilidades [...] (BARRETO, 2003: p. 278).

Lima (2014) analisa a expansão do EaD, no período entre 2002-2012, seu trabalho também confere um instrumento para compreendermos com mais precisão o processo de formação de professores por meio do EaD. Ao discutir os referenciais de qualidade da modalidade EaD, a autora apresenta no excerto a seguir, indagações sobre os polos:

A ampliação desse conceito de EaD também vai influenciar na concepção de espaços descentralizados, que podem ser denominados de polo ou apresentar outras denominações. É preciso problematizar os espaços chamados de descentralizados; o que de fato se descentraliza na educação superior a distância, de forma que não comprometa a qualidade da oferta? Qual a finalidade da descentralização na EaD em um país de tamanho continental como o Brasil? Ter um modelo nacional único de espaço para atendimento descentralizado é o melhor caminho para supervisão e para os indicadores de qualidade? De que forma os espaços descentralizados de

conhecimento e o desenvolvimento da inovação e tecnologia numa perspectiva social? Os convênios e acordos de cooperação, para viabilizar espaços descentralizados na oferta de EaD, contribuem ou comprometem a qualidade da oferta? (LIMA, 2014: p. 75)

No relatório expedido pelo Tribunal de Contas da União sobre as ações de Formação de Professores [...], é possível identificar a preocupação do órgão com a qualidade dos polos de apoio presenciais. Os polos do Sistema UAB avaliados apresentaram deficiência na infraestrutura, problemas de acesso à internet, nos laboratórios e bibliotecas. O relatório foi publicado em outubro de 2009, porém seus dados são de 2008. Pouco antes de sua publicação (abril/2009), o Sistema UAB teve sua gestão transferida para a CAPES. Nesse período, tanto as instituições públicas quanto os seus polos de apoio presenciais foram credenciados de forma experimental e, posteriormente, receberam visitas das comissões de avaliação. Alguns polos foram considerados aptos, outros aptos com pendências ou não aptos.

De acordo com o Relatório de Gestão (2011-2012), a DED/CAPES iniciou, em agosto de 2011, um processo de monitoramento dos 766 polos que estavam vinculadas à UAB em 2010, por meio de verificação in loco das condições exigidas. A situação inicial foi assim classificada: somente 121, dentre 766, foram considerados aptos; 493, aptos com pendências (84,4% do total); e 164, não aptos. Para completar o agravante, oito estados não tiveram nenhum polo considerado apto. Em 2009, nas ações de supervisão em cursos a distância do MEC, foram fechados 3.800 polos de apoio presencial (BRASIL, MEC, 2010). Assim o alto índice de irregularidades demonstra o quanto se faz importante a avaliação de todos esses espaços e não, somente, de uma amostragem (LIMA, 2014: p.76).

Lima (2014) sinaliza ainda problemas em relação às figuras dos docentes e tutores:

A concepção de EaD e de espaços descentralizado de forma coordenada no processo de avaliação, regulação e supervisão irá impactar também na concepção de professor e tutor. Atualmente, tem sido utilizada, em todo o país, uma separação entre docente e tutoria, inclusive descrita na legislação (Decreto 5622/2005 Decreto 4059/2004 e Referenciais da Qualidade), demonstrando a tendência e a indução de abarcar apenas uma forma de condução de cursos, ou seja, uma prática fordista (*apud* BELLONI, 1999), em que, geralmente, os profissionais que elaboram o curso e as disciplinas não são os mesmos que o ministram, além de haver uma burocratização das tarefas. Cabe ao docente, segundo os Referenciais de Qualidade, elaborar o aparato pedagógico durante o curso (conteúdos, bibliografia, material didático em geral, atividades) e atuar como gestor dos processos de aprendizagem. O tutor “deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica” (*apud* BRASIL, Referenciais de Qualidade, 2007, p. 21) e atuar em diferentes momentos – presencial e a distância.

Esse tem sido o modelo adotado em cursos da esfera privada e pública, o que provoca a precarização do trabalho docente, na medida em que o tutor nem sempre possui a mesma formação *stricto sensu* do docente, além de ser concebido como operador de tarefas recebendo um planejamento pronto. O docente, por sua vez, não acompanha os alunos nas atividades presenciais e fica apenas no planejamento e gestão da disciplina. O próprio documento dos Referenciais possui contradições na forma de ver os papéis e nas nomenclaturas utilizadas (LIMA, 2014: p.77).

Outro aspecto muito intrigante nos Referenciais de Qualidade [...] aparece na descrição das funções do docente, tutor e do corpo administrativo: não há menção à formação mínima exigida do docente e do tutor; apenas o coordenador de polo deve ser graduado e possuir experiência. Parece, então, um equívoco dizer que as três categorias são fundamentais, inclusive como indicativo de qualidade do curso. Se não há realmente uma profissionalização do trabalho, o professor, o tutor, o docente

(ou demais nomenclaturas do cargo) ficam desvalidos, ao não apresentar a formação exigida (LIMA, 2014: p.77).

As questões levantadas pela pesquisadora permitem questionar o conteúdo da suposta democratização do acesso ao nível superior por meio do uso do EaD como estratégia.

Além da área da formação de professores, no âmbito da formação de trabalhadores complexos para a esfera do consenso e convencimento, também, os cursos de graduação em Serviço Social vêm sendo assolados pela formação por meio do uso do EaD como estratégia de ampliação de vagas e matrículas. O Censo da Educação Superior de 2009 (INEP/MEC) apontou o curso de Serviço Social como o terceiro maior curso de bacharelado ofertado por meio do EaD em número de matrículas, ao passo que as matrículas dos cursos presenciais não atingiram tal expressão.

Logo, em virtude das inúmeras denúncias reportadas aos Conselhos Regionais (CRESS) e ao Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) acerca dos cursos ministrados por meio do EaD, o mesmo, como “[...] uma autarquia federal, dotada de personalidade jurídica de direito público, cuja atribuição legal é a de orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício profissional do/a assistente social no Brasil, em conjunto com os CRESS” (CFESS, 2014: p. 23), lançou dois documentos abordando a formação em Serviço Social.

O primeiro documento foi lançado no ano de 2011, denominado “Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social”. Tal documento aponta inúmeros problemas relacionados à oferta de cursos de Serviço Social por meio da modalidade EaD. As informações foram obtidas por meio de procedimentos de fiscalização do exercício profissional do assistente social, em virtude de denúncias recebidas pelos CRESS e da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). O referido documento aponta dificuldade no acesso aos dados dos cursos:

O documento aponta dificuldade no acesso aos dados dos cursos:

De forma generalizada, os documentos falam da ausência de respostas, morosidade, e envio de informações incompletas, atrasadas e errôneas por parte das instituições às solicitações de informação por parte dos CRESS. No Espírito Santo, as entidades tiveram que recorrer ao Ministério Público para obter informações sobre EaD, diante da recusa das instituições em fornecer as informações. Em São Paulo, o CRESS denuncia ter sido obrigado a lançar mão de todos os recursos administrativos e

jurídicos para acessar dados relevantes: envio de ofício com Aviso de Recebimento (AR), reiteração de ofício, notificação administrativa, notificação extra-judicial e ação judicial (medida cautelar de exibição de documentos). Em São Paulo e outros estados, os pólos das instituições de EaD não respondem às solicitações, orientando o CRESS a remeter-se à instituição mantenedora, dificultando o acesso (Minas Gerais) (CFESS, 2011: pp.19-20).

São parcas as informações sobre a dinâmica de implementação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (monografias finais), não sendo identificadas pelos CRESS e ABEPSS informações sobre processo de orientação e avaliação (por exemplo: se há bancas e se há orientação presencial). Também são desconhecidas ou ausentes informações sobre o papel da tutoria nos cursos, bem como exigências para sua contratação pelas instituições, a exemplo de ser ou não assistente social para disciplinas privativas, conforme estabelece a Lei 8662/1993 (CFESS, 2011: p.21).

Outro vetor de problemas arrolado pelo CFESS diz respeito ao Projeto Pedagógico conforme as Diretrizes Curriculares da ABEPSS e MEC:

Quanto à dinâmica pedagógica, os documentos revelam que as aulas são transmitidas via satélite, algumas com duração de até 45 minutos, e os encontros presenciais são realizados uma ou duas vezes por semana nessas aulas, que são acompanhadas por um tutor, não estando assegurada sua formação em Serviço Social, como mostram vários documentos, apesar das declarações institucionais em contrário. Em São Paulo e no Espírito Santo, foram identificadas situações de encontros presenciais no intervalo de 60 e 30 dias, respectivamente. Os encontros presenciais são seguidos de atividades e debates nos portais das instituições. No Espírito Santo, foi possível identificar que os momentos presenciais correspondem a apenas 30% da carga horária total do curso numa instituição. Neste mesmo estado, há uma experiência de 8 horas semanais de aula presencial, o que configura a diversidade da formatação pedagógica dos cursos (CFESS, 2011: p.21).

O CFESS aponta problemas também com relação à figura do tutor, em virtude de questões relativas ao exercício e formação profissional do assistente social:

Os documentos revelam um comportamento diferenciado das instituições na garantia de tutores com formação em Serviço Social, mas, majoritariamente, foram identificadas situações de tutores não assistentes sociais acompanhando as aulas, muitas vezes com um papel meramente técnico e administrativo, como denunciam situações em Santa Catarina e Alagoas. A tutoria real ocorre *on line*, o que efetivamente gera um prejuízo na relação ensino-aprendizagem, considerando a inexistência de debate coletivo mesmo nos momentos presenciais, numa dinâmica que apenas resolve dúvidas eventuais no plano individual. Outras vezes, são identificados profissionais em exercício irregular da profissão, sem registro nos CRESS, assumindo tutoria. Em Rosana (SP), foi identificado este problema, mas os dados sobre o estágio vão revelar situações ainda mais graves de exercício irregular, como veremos no item “d”. No Pará, verificou-se uma situação na qual a maioria dos tutores de sala não é assistente social e a coordenação do curso é exercida por um profissional de pedagogia, infringindo a Lei 8662/1993 (CFESS, 2011: p.22).

O problema a seguir – lacuna acerca do tripé ensino-pesquisa-extensão, sobre o qual se assenta a formação universitária - arrolado no documento do CFESS, nos leva a questionar se, de fato, a estratégia do EaD configura formação universitária, visto que:

Os documentos não identificaram essas atividades nos pólos, constatando que eles não dispõem de estrutura para pesquisa ou afirmando não ter encontrado atividades desta natureza (Espírito Santo e Rio Grande do Sul), o que quebra um princípio fundamental das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, no sentido de fomentar a dimensão investigativa e crítica no exercício profissional (CFESS, 2011: p.27).

Em 2014, o CFESS emitiu novo documento reiterando sua posição sobre a incompatibilidade entre a formação em Serviço Social e a estratégia do EaD. Destacamos, desse volume, questões acerca do estágio curricular em Serviço Social:

O estágio supervisionado é, sem dúvida, e em que pese os demais problemas, o nó górdio desta modalidade de oferta. O maior número de denúncias nos CRESS e ABEPSS tem relação com este componente curricular fundamental (CFESS, 2014: p. 23).

É importante registrar que a supervisão de estágio em Serviço Social é uma atribuição privativa do assistente social, segundo a Lei de Regulamentação da Profissão – nº 8662/1993, artigo 5º:

V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;

VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social (BRASIL, 1993: s/p).

Por conseguinte:

[...]. É exatamente na interseção entre supervisão de campo de estágio e exercício profissional que se encontra a ação do Conjunto CFESS/CRESS referente à formação profissional. Ou seja, o ato de fiscalizar o exercício profissional – e a supervisão de campo é uma das dimensões desse exercício – faz com que o Conjunto CFESS-CRESS se depare com um conjunto de situações e procedimentos que remetem às condições da formação profissional de Serviço Social na atualidade, especificamente em relação à supervisão direta de estagiários/as, que envolve a ação do/a assistente social na condição de supervisor/a de campo (assistente social) e supervisor/a acadêmico/a (docente assistente social). (CFESS, 2014: pp.23-24).

Um dos eixos relativos ao momento do estágio diz respeito à supervisão de campo, para a qual o CFESS sinaliza problemas:

No caso da supervisão direta de estágio, o inciso VI do art. 5º trata da supervisão direta de estagiários/as de Serviço Social como uma atribuição privativa do profissional desta área. Posteriormente à Lei nº 8662/1993 (BRASIL, 1993), o Conselho Federal regulamentou a supervisão direta de estágio em Serviço Social por meio da Resolução 533/2008 (CFESS, 2014, p: 24).

A Resolução nº 533/2008 do CFESS, que regulamenta a supervisão direta de estágio em Serviço Social, assim determina:

Art. 3º. O desempenho de atividade profissional de supervisão direta de estágio, suas condições, bem como a capacidade de estudantes a serem supervisionados, nos termos dos parâmetros técnicos e éticos do Serviço Social, é prerrogativa do profissional assistente social, na hipótese de não haver qualquer convenção ou acordo escrito que estabeleça tal obrigação em sua relação de trabalho.

Parágrafo único. A definição do número de estagiários a serem supervisionados deve levar em conta a carga horária do supervisor de campo, as peculiaridades do campo de estágio e a complexidade das atividades profissionais, sendo que o limite máximo não deverá exceder 1 (um) estagiário para cada 10 (dez) horas semanais de trabalho.

Destarte:

[...] na modalidade de EaD, a realização da supervisão direta de estágio qualificada torna-se claramente um “entrave” para a lógica massificada de tal modalidade de ensino, especialmente se considerarmos os pólos de EaD localizados no interior, que contam com poucos/as assistentes sociais inseridos em possíveis instituições campos de estágio. Como supervisionar adequadamente, perante a demanda massiva de discentes por campos de estágio? Não à toa, tal situação foi umas das mais indicadas pelos CRESS (CFESS, 2014: pp.25-26).

Outra situação, também relacionada às condições precárias de trabalho, refere-se à contratação de profissionais destinados/as somente à supervisão de campo. Ou seja, esses/as assistentes sociais não desenvolvem um trabalho prévio e consolidado na instituição, mas são “artificialmente” contratados/as para executar somente uma dimensão do exercício profissional – a da supervisão de campo – em uma determinada instituição. Tal situação fragiliza sobremaneira a qualidade do estágio, pois um/a profissional contratado/a especificamente para o exercício da supervisão de campo conhece pouco a instituição, sua dinâmica, a correlação de forças presentes, o trabalho coletivo desenvolvido, dentre outros aspectos, limitando a sua capacidade de análise e reflexão junto aos/às estagiários/as supervisionados/as. Ademais, o regime de voluntariado fragiliza a própria valorização da profissão no mercado de trabalho (CFESS, 2014: p. 27).

Mais uma linha de problemas reside na supervisão acadêmica, igualmente atingida por problemas decorrentes do EaD:

Isto é, a supervisão direta de estágio envolve tanto o/a supervisor/a de campo – assistente social inserido/a em determinada instituição campo de estágio – quanto o/a acadêmico/a, docente da instituição de ensino, formado/a em Serviço Social. Nesse sentido, os CRESS têm a obrigação legal de também verificar, junto às unidades de ensino, como se organiza o processo de supervisão acadêmica, visto que a supervisão de estágio (acadêmica e de campo) é uma atribuição privativa do/a assistente social, de acordo com o art. 5º, da Lei de Regulamentação da Profissão, de 1993 (CFESS, 2014: p.28).

A realização da supervisão acadêmica à distância (ou, em situações apontadas pelos CRESS, até mesmo a sua ausência) fragiliza o processo reflexivo em relação a um momento crucial da formação de graduação, especialmente se consideramos que o processo é, pela própria lógica do EaD, massificado. O momento da supervisão acadêmica é tão fundamental que a ABEPSS, em sua Política Nacional de Estágio (2010), indica a necessidade de as turmas de estágio não ultrapassarem o quantitativo de 15 discentes por supervisor/a acadêmico/a, permitindo ao/à mesmo/a

uma supervisão mais qualificada, com aproximação junto aos campos de estágio e supervisores/as de campo. Interlocução fundamental para um conhecimento apropriado das demandas postas à profissão (institucionais e dos/as usuários/as) e respostas profissionais, bem como de sua problematização (CFESS, 2014: p. 29).

Tais situações fragilizam a formação, visto que o estágio supervisionado exige a atuação de três sujeitos: discente (estagiário/a), supervisor/a de campo (assistente social) e supervisor/a acadêmico (docente), proporcionando a reflexão crítica e qualificada quanto à experiência de estágio e aproximação com o exercício profissional. Ao massificar o processo formativo, o EaD proporciona uma desqualificação da formação e da própria profissão, quando profissionais submetem-se a supervisionar alunos/as em condições inadequadas, em quantidade excedente e até mesmo irregulares com a legislação em vigor (CFESS, 2014: p. 30).

Deste modo, com base nas questões levantadas por pesquisas em duas das áreas que mais vêm utilizando a modalidade EaD para a suposta ampliação do acesso ao nível superior de educação, como divulgado pelo Estado e grandes empresas educacionais, somos levados a questionar o conteúdo dessa ampliação. Ainda que não considerássemos a centralização da oferta e das matrículas em cursos como esses – da área de conhecimento denominada como Humanidades –, não poderíamos deixar de refletir acerca de todas as questões arroladas pelos estudiosos desses dois campos de conhecimento. Logo, reiteramos nossa pergunta guia: a modalidade EaD concorre para a democratização do acesso ao nível superior de ensino? Ou seria um instrumento para a manutenção da dualidade estrutural que marca a sociedade brasileira e, portanto, a educação em seu interior? A inserção dos alunos, antes interdita, no nível superior de ensino, nessas condições, colabora de que modo para democratizar o ensino superior? Qual o real sentido da formação desse exército de trabalhadores complexos mediante tal estratégia?

Destarte, podemos atribuir outro sentido, que não o da democratização do acesso, ao movimento de busca pela substituição da figura do docente na área de formação de professores.

Os trabalhos de Barreto (2003) e Lima (2014) ilustram como o EaD vem sendo utilizado como estratégia central para a formação de professores no país; a exemplo do que indicamos por meio da reflexão Leher (1999), a qual apresenta criticamente uma das recomendações dos organismos internacionais para a periferia capitalista, isto é, não insistir com investimentos em ensino superior e pesquisa, mas sim, seguir a tese das vantagens comparativas e buscar atuar em nichos de mercado para operar com a venda de mercadorias de baixo valor agregado (o *apartheid* educacional).

Com base no pensamento de Neves e Pronko (2008), apreendemos tal orientação como uma indicação para centrar a maior parcela dos investimentos e recursos na formação para trabalho simples do que na formação para o trabalho complexo; e, quando isso se fizer necessário – formar professores para atender à universalização da educação básica – que se proceda por meio de um sistema de educação terciário:

Se observarmos os 12 principais programas implementados pelo Estado, em nível nacional, quatro (4) deles foram lançados no ano de 2005, enquanto os demais o foram ao longo de 2000 a 2010. É importante frisar que 2005 foi o ano em que se criou o decreto 5.622, de 19 de dezembro, o qual regulamenta a EaD no país, proporcionando o aumento, entre 2005 e 2006, de 184% no número de cursos autorizados para EaD e de 171% no número de IES credenciadas para a modalidade na educação superior entre 2004 e 2006 (INEP/MEC). Apesar do esforço de implementar esses programas e ações com ampliação de oferta de vagas públicas, foi no setor privado que as matrículas de EaD se concentraram. Até 2004 prevalecia o maior número de matrículas na esfera pública (60%) e, em 2005, o quadro se inverteu, quando as IES privadas passaram a ter 68% das matrículas, em 2005, e 81.5%, em 2006. Além disso, os programas e ações públicas foram predominantemente voltados para a formação dos profissionais da educação, privilegiando a formação de professores (LIMA, 2014: p.4).

Em maio de 2007, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de uma comissão da Câmara de Educação Básica, publicou um relatório sobre a escassez de professores do ensino médio, com desafios a serem superados, dentro os quais destacamos: a remuneração baixa dos docentes no Brasil e a ausência de plano de carreira atraente; o baixo número de estudantes que querem seguir o magistério; a falta de interesse pelos cursos de licenciatura; a evasão excessivamente alta e a repetência sucessiva nos primeiros anos. Em algumas disciplinas do ensino médio, como Física e Química, havia menos de 15% dos professores com licenciatura na área. O mesmo relatório apresenta diversas propostas para superação desses problemas, dos quais destacamos: a instituição de uma política nacional de formação de professores; a prioridade para as licenciaturas em Física, Química, Matemática e Biologia; a instituição de piso salarial para os professores do ensino médio; a criação de bolsas de incentivo a docências e de programas de incentivo às licenciaturas; a ampliação e supervisão da qualidade da oferta de cursos a distância (LIMA, 2014: p. 28 *apud* RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

Com base em Lima (2014) é possível salientar os contornos privados da modalidade do EaD, pois segundo a pesquisadora ocorreu uma ampliação de IES ofertantes da modalidade EaD entre os anos 2000 e 2002, saindo do patamar de sete IES credenciadas para vinte e cinco. A pesquisadora indica ainda o início da oferta sob o comando do setor público, para ela esse processo tem como explicação a publicação de portarias, pelo MEC (nº 1098, nº 2253, nº 3021), no ano 2001, que interditarão que as IES privadas apresentassem propostas de credenciamento.

[...] é possível observar que entre 2002 e 2012, a taxa de crescimento das IES credenciadas para EaD foi de 500%, saltando de 25, em 2002, para 150 instituições, em 2012. As IES públicas cresceram 400%, entre 2002 e 2012, e as IES privadas tiveram uma taxa de crescimento superior, chegando a uma taxa de 677,8%. O

quantitativo de IES privadas com EaD só foi significativamente superior ao quantitativo de IES públicas nos anos de 2005 e 2006 (LIMA, 2014: p.9)

TABELA 10 - NÚMERO DE VAGAS OFERECIDAS, MATRÍCULAS E CONCLUINTES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL 2002-2012

Ano	Vagas Oferecidas			Matrículas			Concluintes		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2002	24.389	16.591	7.798	40.714	34.322	6.392	1.712	1.712	-
2003	24.025	3.740	20.285	49.911	39.804	10.107	4.005	3.982	23
2004	113.079	6.308	106.771	59.611	35.989	23.622	6.746	6.746	-
2005	423.411	37.616	385.795	114.642	54.515	60.127	12.626	8.135	4.491
2006	813.550	37.630	775.920	207.206	42.061	165.145	25.804	12.146	13.658
2007	1.541.070	108.562	1.432.508	369.766	94.209	275.557	29.812	3.509	26.303
2008	1.699.489	254.477	1.445.012	727.961	278.988	448.973	70.068	8.175	61.893
2009	1.561.715	67.812	1.493.903	838.125	172.696	665.429	132.269	19.073	113.196
2010	1.634.118	52.190	1.581.928	930.179	181.602	748.577	144.553	12.190	132.196
2011	1.224.760	46.546	1.178.214	992.927	177.924	815.003	151.552	23.699	127.853
2012	1.329.407	71.070	1.258.337	1.113.850	181.624	932.226	174.322	35.152	139.170

FONTES: MEC/Inep, apud LIMA, 2014.

Seguindo a tabela, há o seguinte excerto:

Apesar das IES públicas em quantidade superior [...] a concentração de vagas e matrículas é significativamente maior nas instituições privadas, correspondendo a 83,70% dos matriculados.

Os dados de matrícula em EaD permitem analisar a possibilidade de média de alunos por IES privadas, considerando o total de matriculados pelo número de instituições de ensino. No caso do setor público, é possível inferir uma média de 2.270 alunos por instituição pública de educação superior (IPES), ao passo que, se dividirmos o total de alunos matriculados em IES privadas pelas 70 IES credenciadas, a média sobe para 13.317 alunos. Portanto, é possível identificar um descompasso no número de matriculados das IES privadas e uma concentração significativa de matrículas em poucas, visto que, se considerarmos o ranking dos matriculados nas IES privadas, as cinco (05) primeiras concentram, junto, em 2011, o total de 411.340 matrículas, ou seja, comparando-as ao total de matrículas no ano (815.003), concentram 50,47% do mercado privado (LIMA, 2014: pp. 15-16).

Dessa forma, Lima (2014) mostra a concentração de cursos do EaD na formação de professores:

Quanto ao número de cursos por grau acadêmico, verifica-se a predominância da licenciatura durante todo o período [2002-2012], porém o bacharelado vem se apresentando, a partir de 2004, em percentual constante no número de cursos. Os de

licenciatura ficaram percentualmente menores de 2009 a 2012, quando os tecnólogos começaram a ser ofertados com crescimento constante no período (LIMA, 2014: p. 17).

É nesse quadro que a pesquisadora apresenta o movimento de expansão da formação de professores, onde o EaD aparece como estratégia central, sob o predomínio do setor privado. A tabela a seguir é exposta pela pesquisadora com o título “Número de instituições que ofertaram cursos de formação de professores, presenciais e a distância, segundo a categoria administrativa das IES 2002-2012”:

TABELA 11 - NÚMERO DE INSTITUIÇÕES QUE OFERTARAM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES 2002-2012

Modalidade	Rede	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Presencial	Pública	134	138	143	149	165	170	175	180	196	203	215
	Privada	680	795	840	894	942	965	987	985	1.032	1.059	1.054
	Subtotal	814	933	983	1.043	1.107	1.135	1.162	1.165	1.228	1.262	1.269
A distância	Pública	16	21	24	24	26	42	54	61	61	70	76
	Privada	8	15	18	32	34	42	5	48	53	54	54
	Subtotal	24	36	42	56	60	84	104	109	114	124	130
Total geral		838	969	1.025	1.099	1.167	1.219	1.266	1.274	1.342	1.386	1.399

Fonte: Lima (2014)

A pesquisadora faz a seguinte ponderação:

Apesar de existirem mais IES públicas, as 54 instituições privadas ofertam um número significativamente maior de vagas e, conseqüentemente, de matrículas em cursos de formação de professores (76%). Isso significa que um número menor de IES privadas controla e é responsável pela oferta na formação de professores [...] (LIMA, 2014: p. 23).

Os dados referentes às matrículas em cursos de formação de professores a distância, conforme a categoria administrativa, no período entre 2002-2012, apresentados pela pesquisadora, são os seguintes:

**TABELA 12 – MATRÍCULAS EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES A DISTÂNCIA, CONFORME CATEGORIA
ADMINISTRATIVA, BRASIL, 2002-2012**

Modalidade	A Distância		
	Pública	Privada	Total
2002	34.222	6.007	40.329
2003	39.804	8.872	48.676
2004	35.989	21.079	57.068
2005	44.828	56.499	101.327
2006	40.710	156.350	197.060
2007	49.189	235.452	284.641
2008	123.922	348.572	472.494
2009	97.523	330.207	427.730
2010	102.984	323.257	426.241
2011	104.785	324.764	429.549
2012	108.820	341.146	449.966

Fonte: elaborado pela autora com base em Lima (2014).

Lima (2014) salienta que a expansão da formação de professores a distância no Brasil é um processo que “[...] de certa forma apresentou crescimento nos períodos em que as políticas, ações e regulamentações se mostraram indutoras [...]” (p.32).

Isso significa que o Estado brasileiro vem imprimindo as recomendações dos organismos internacionais para o nível superior de educação, transformando-o em um sistema de educação terciária, próprio para a conformação de trabalhadores para o trabalho complexo no novo século, onde o EaD é uma estratégia central. Desse modo, o Estado é um elemento crucial nesse movimento, que é estabelecido por meio das seguintes ações:

- Em 2005 e 2006, a maior taxa de crescimento de matrícula na formação de professores ocorreu no setor privado (176,7% em 2006), quando foi editado o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, para regulamentar a EaD no Brasil e, conseqüentemente, seu credenciamento. No setor público, em 2006, ano da implementação do Sistema UAB, foi registrada uma queda de matrículas na formação de professores de -9,2%, alterando esse número em 2007 e elevando a taxa de crescimento de matrículas para 20,8%.

- Em 2008, houve maior taxa de crescimento de matrículas de formação de professores no setor público, chegando a 151,9%, momento imediatamente após a criação da NOVA CAPES, que assumiu a competência pela formação de professores da educação básica no Brasil.

- Em 2009 registrou-se a maior queda de matrículas de formação de professores EaD no setor público, chegando a uma retração de -21,3%, com a maior taxa no presencial (-10,2%). A queda pode ser atribuída tanto à falta de interesse de novos alunos, dada a dificuldade de implementação da Lei do Piso em alguns estados, o que desmotivou o interesse pela carreira, quanto ao impacto de ações, com o investimento na supervisão e regulação da modalidade, que se intensificou no período, provocando notificações de irregularidades, o fechamento de 3.800 polos no setor privado e uma supervisão de todos os polos de apoio presencial da UAB, com menos fomento para a época (LIMA, 2014: p. 32).

Desse modo, a tese de que a estratégia do EaD seria uma forma de democratizar o acesso ao nível superior de educação não se sustenta. O que se pode observar é a deliberada utilização dessa estratégia para formar trabalhadores complexos de uma determinada área do conhecimento: notadamente aqueles que tendem a serem inseridos em processos de reprodução da sociedade capitalista, como os professores, nos cursos de licenciaturas.⁷⁷

Não foi possível verificar, a partir dos dados do INEP/MEC, o mesmo nível de incidência do uso do EaD, em processos para democratizar o acesso aos cursos de graduação de outras áreas do conhecimento, como por exemplo, aquelas que formam profissionais para trabalho complexo ligadas imediatamente à produção, como Engenharias.

Ademais, salientamos que os cursos tecnológicos vivenciaram somente uma fase com maior número de matrículas que os cursos de bacharelado, nos três primeiros anos de sua oferta (2004, 2005, 2006). Em todos os anos a seguir, as matrículas contabilizadas em cursos de bacharelado por meio do EaD superaram as matrículas em cursos tecnológicos.

Trabalharemos a seguir com o recorte de tempo que contempla os anos 2001, 2004, 2010, 2011 e 2014. Utilizaremos 2004 e não 2003, porque esse foi o primeiro ano em que apareceram matrículas na categoria Engenharia, Produção e Construção na

⁷⁷ As áreas do conhecimento estão listadas no Anexo II.

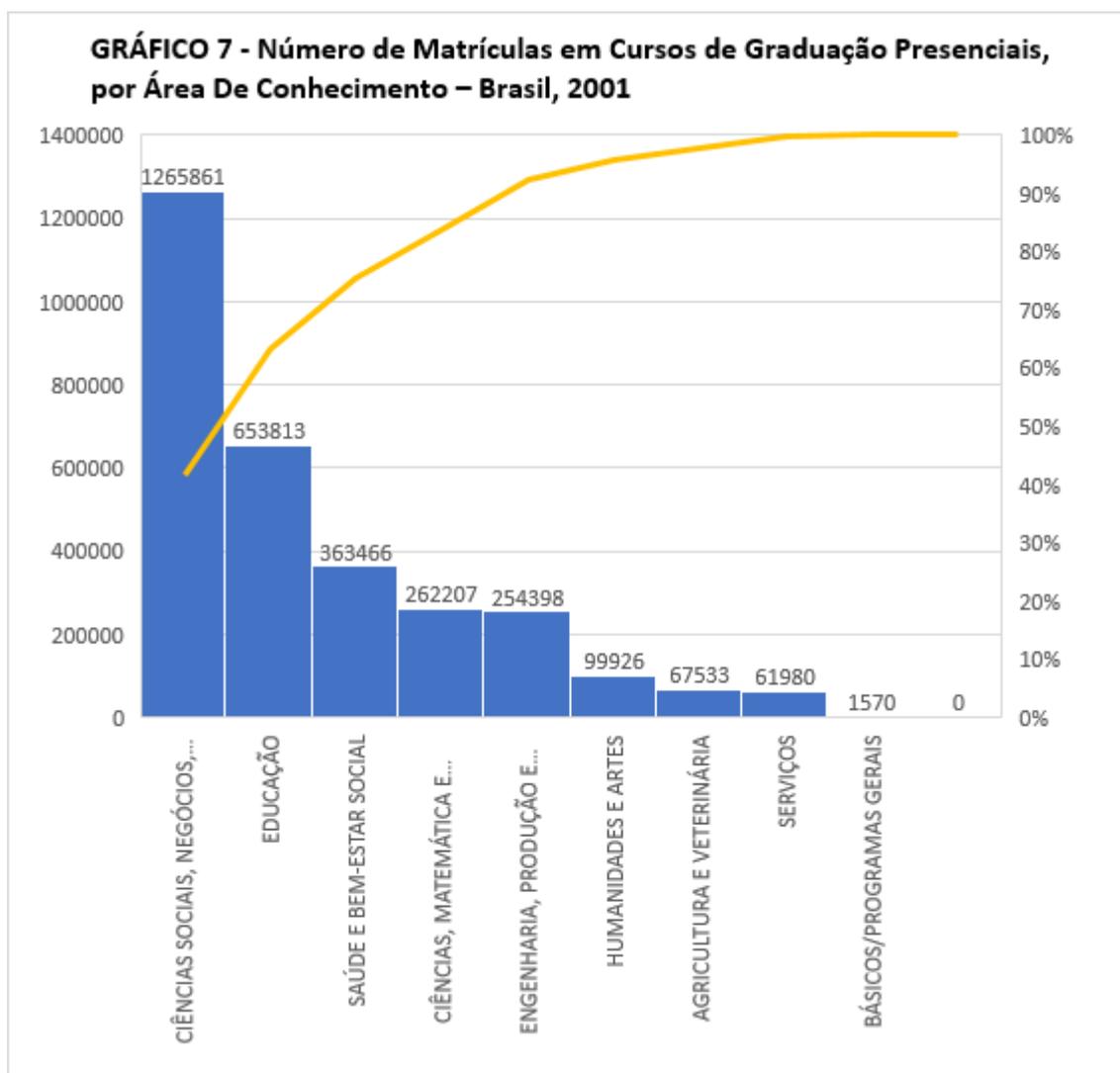
modalidade EaD. Os demais recortes de tempo continuam os mesmos: 2001, final do período Fernando Henrique Cardoso; 2010, final do período Luís Inácio da Silva; 2014, início do período Dilma Rousseff.

De acordo com dados das Sinopses Estatísticas INEP/MEC, observamos que as matrículas em cursos de graduação, por meio do EaD, estão concentradas em cursos das seguintes áreas: Educação; Ciências Sociais, Negócios e Direito; Saúde e Bem-estar Social, Serviços; ao passo que cursos na área de conhecimento denominada Engenharia, Produção e Construção têm um percentual de matrículas pouco significativo.

TABELA 13 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, POR ÁREA DE CONHECIMENTO – BRASIL, 2001

MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS POR ÁREA DE CONHECIMENTO - BRASIL 2001			
ÁREA DO CONHECIMENTO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO
BÁSICOS/PROGRAMAS GERAIS	1.570	578	992
EDUCAÇÃO	653.813	291.988	361.825
HUMANIDADES E ARTES	99.926	53.637	46.289
CIÊNCIAS SOCIAIS, NEGÓCIOS, DIREITO	1.265.861	221.655	1.044.206
CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO	262.207	97.074	165.133
ENGENHARIA, PRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO	254.398	117.108	137.290
AGRICULTURA E VETERINÁRIA	67.533	42.459	25.074
SAÚDE E BEM-ESTAR SOCIAL	363.466	109.231	254.235
SERVIÇOS	61.980	5.495	56.485
TOTAL	3.030.754	939.225	2.091.529

Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2001.



Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2001.

No ano 2001, a área de conhecimento com maior número de alunos matriculados foi Ciências Sociais, Negócios, Direito, com 1.265.861 matrículas em cursos presenciais. A área do conhecimento Básico/Programas Gerais aparece com o menor número de matrículas, 1.570. Os cursos da área conhecida pelo senso comum como Exatas, isto é, Engenharia, Produção e Construção registraram 254.398 matrículas.

Por outro lado, no que concerne ao EaD, as matrículas contabilizadas no ano 2001, foram realizadas no setor público, na área da educação:

TABELA 14 - NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EaD, POR ÁREA DE CONHECIMENTO – BRASIL, 2001

MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EaD POR ÁREA DE CONHECIMENTO - BRASIL 2001			
ÁREA DO CONHECIMENTO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO
EDUCAÇÃO	5.359	5.359	
TOTAL	5.359	5.359	

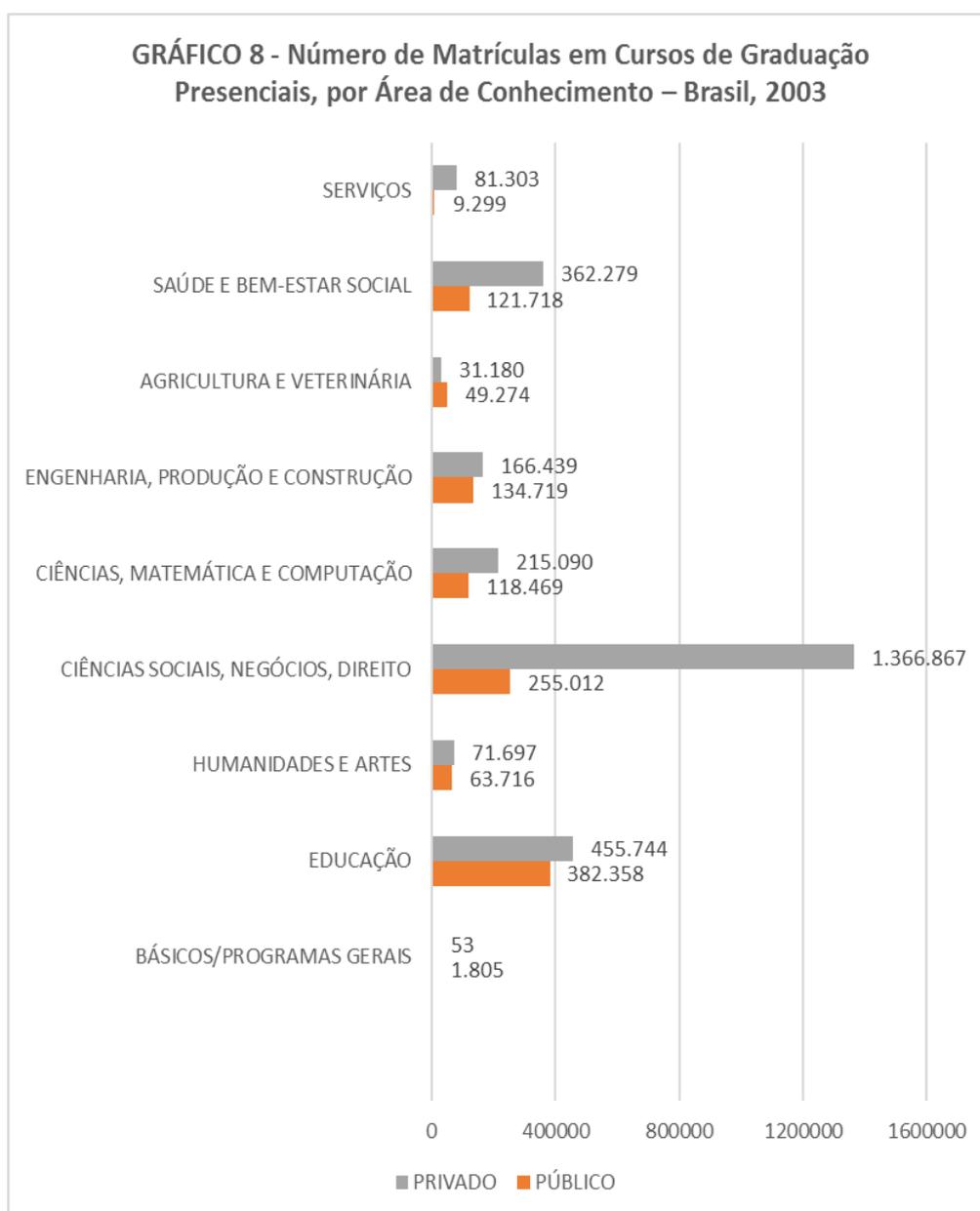
Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2001.

Ao acompanharmos o movimento de expansão do ensino superior brasileiro, nos deparamos com um cenário em que as informações relativas aos cursos da área de conhecimento designada Engenharia, Produção e Construção, ofertados por meio do EaD, não revelam a ampliação do número de matrículas na mesma proporção em que os cursos das áreas de conhecimento como Ciências Sociais ou Humanas. Vejamos os dados a seguir:

TABELA 15 - NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, POR ÁREA DE CONHECIMENTO – BRASIL, 2003

MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS POR ÁREA DE CONHECIMENTO - BRASIL, 2003			
ÁREA DO CONHECIMENTO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO
BÁSICOS/PROGRAMAS GERAIS	1.858	1.805	53
EDUCAÇÃO	838.102	382.358	455.744
HUMANIDADES E ARTES	135.413	63.716	71.697
CIÊNCIAS SOCIAIS, NEGÓCIOS, DIREITO	1.621.879	255.012	1.366.867
CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO	333.559	118.469	215.090
ENGENHARIA, PRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO	301.158	134.719	166.439
AGRICULTURA E VETERINÁRIA	80.454	49.274	31.180
SAÚDE E BEM-ESTAR SOCIAL	483.997	121.718	362.279
SERVIÇOS	90.602	9.299	81.303
TOTAL	3.887.022	1.136.370	2.750.652

Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2003.



Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2003.

No total de 3.887.022 matrículas em cursos de graduação presenciais, no ano de 2003, as matrículas na área Engenharia, Produção e Construção representaram 301.158 (7,7%), denotando uma participação pouco expressiva, ao passo que os cursos de graduação das áreas de Ciências Sociais, Negócios e Direito; Educação; Saúde e Bem-estar Social ocuparam as três primeiras posições em número de matrículas, nessa ordem, e, em conjunto, concentraram 64,2% do total das matrículas, com 2.493.978 alunos matriculados.

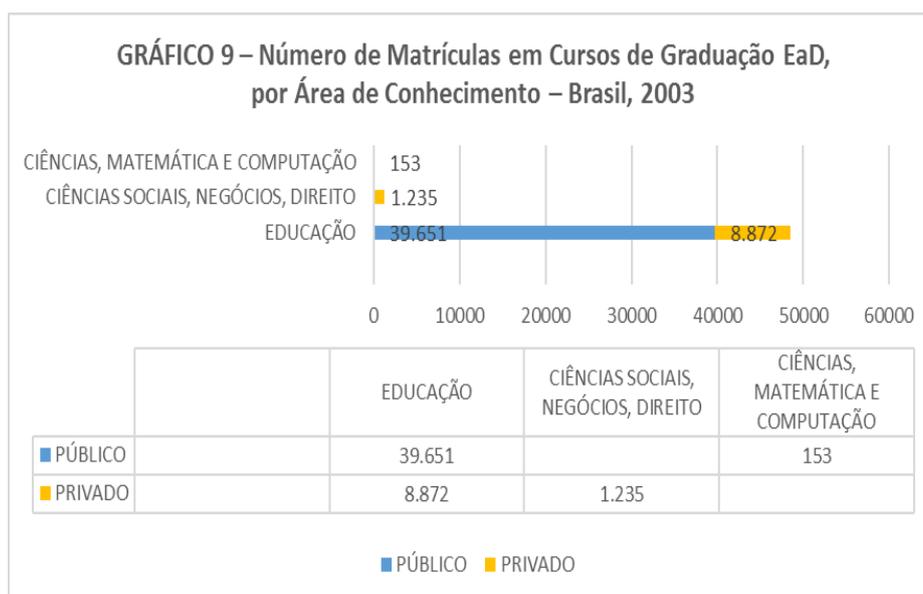
De acordo com a imagem que se difunde sobre o uso do EaD como meio de democratização do acesso, criou-se a expectativa de que o acesso ao ensino superior seria ampliado, oferecendo oportunidades para que os alunos investissem em si mesmos e melhorassem suas condições de vida. Todavia, as informações e dados que o INEP/MEC disponibiliza expressam um panorama distinto, dado que a maior concentração de matrículas está em cursos de áreas que historicamente são menos valorizadas e, por não estarem diretamente ligadas à produção, oferecem menores remunerações.⁷⁸

TABELA 16 - NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EaD, POR ÁREA DE CONHECIMENTO – BRASIL, 2003

MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EaD POR ÁREA DE CONHECIMENTO - BRASIL, 2003			
ÁREA DO CONHECIMENTO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO
EDUCAÇÃO	48.523	39.651	8.872
CIÊNCIAS SOCIAIS, NEGÓCIOS, DIREITO	1.235		1.235
CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO	153	153	
TOTAL	49.911		

Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2003.

⁷⁸ Não se nega, aqui, a possibilidade de elevação de renda a nível individual, no entanto, ressaltamos que o indivíduo é mantido em uma posição subalterna, tanto no que diz respeito à forma de inserção no universo da academia, quanto na futura profissão, que não se inscreve no conjunto das mais valorizadas socialmente (as ligadas diretamente à produção capitalista).



Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2003.

Como é possível observar, cursos na área de conhecimento Engenharia, Produção e Construção ainda não têm registradas matrículas, no ano 2003. Isso só ocorreria no ano seguinte, quando pela primeira vez surgem as matrículas: 8 alunos.

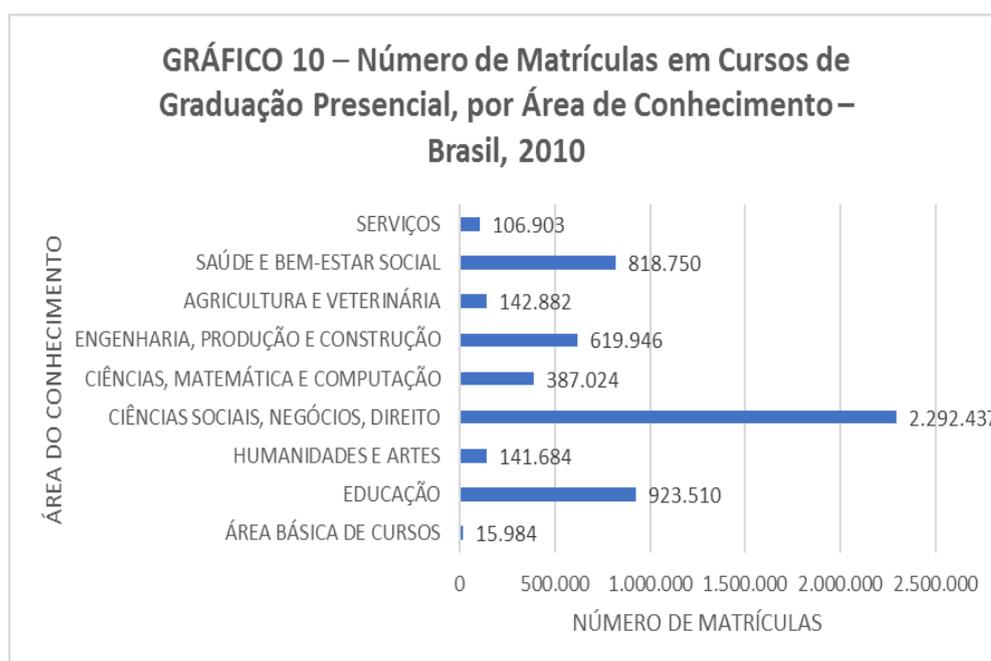
Assim, a área de conhecimento que de acordo com o senso comum, guarda o potencial de promoção do desenvolvimento econômico capitalista, aos moldes dos países centrais, tem em seu ano inaugural, 2004, por meio do EaD, a fração de 8 matrículas num universo de 59.611, ou seja, 0,01% das matrículas registradas de acordo com os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior, 2004 (INEP/MEC).

A seguir, acompanhando a evolução do número de matrículas registradas, observamos o ano de 2010, para cursos presenciais:

**TABELA 17 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO PRESENCIAL, POR ÁREA DE CONHECIMENTO –
BRASIL, 2010**

MATRÍCULAS EM CURSOS PRESENCIAIS POR ÁREA DE CONHECIMENTO - BRASIL, 2010		
ANO	ÁREA DO CONHECIMENTO	TOTAL
2010	ÁREA BÁSICA DE CURSOS	15.984
	EDUCAÇÃO	923.510
	HUMANIDADES E ARTES	141.684
	CIÊNCIAS SOCIAIS, NEGÓCIOS, DIREITO	2.292.437
	CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO	387.024
	ENGENHARIA, PRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO	619.946
	AGRICULTURA E VETERINÁRIA	142.882
	SAÚDE E BEM-ESTAR SOCIAL	818.750
	SERVIÇOS	106.903
	TOTAL	5.449.120

Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2010.



Fonte: elaborado pela autora com base nas Sinopses Estatísticas, INEP/MEC, ano 2010.

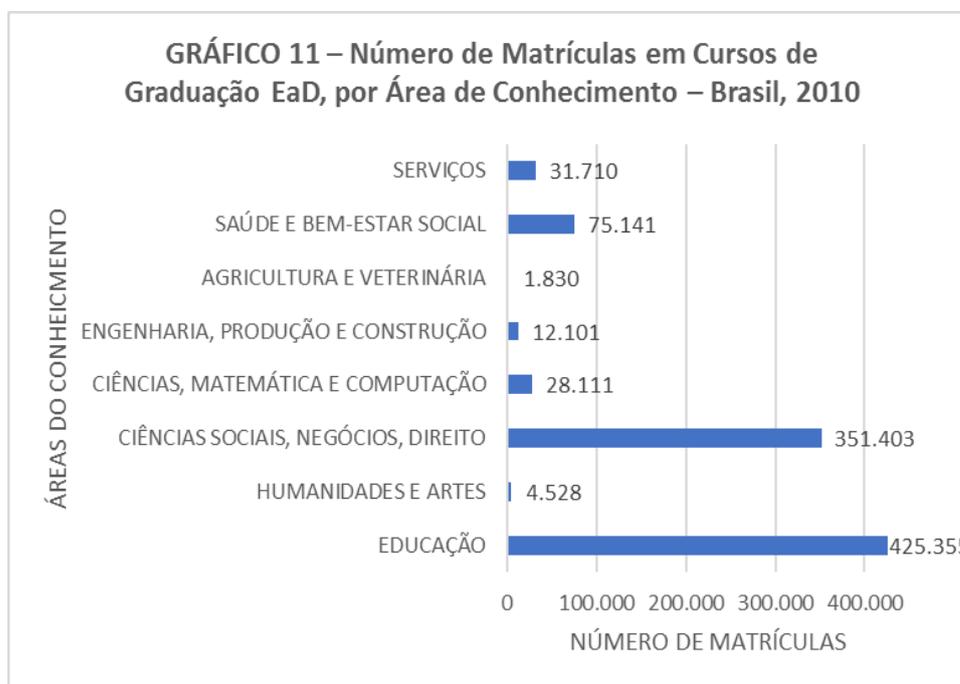
Conforme o gráfico 10 ilustra, os cursos da área de Engenharia, Produção e Construção concentraram 11,37% do total de matrículas. De outro lado, para os cursos das áreas de Ciências Sociais, Negócios, Direito; Educação; Saúde e Bem-estar Social foram registradas 4.034.697 matrículas, isto é, 74,04% das matrículas.

O quadro no EaD foi o seguinte:

TABELA 18 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EaD, POR ÁREA DE CONHECIMENTO – BRASIL, 2010

MATRÍCULAS EM CURSOS EaD POR ÁREA DE CONHECIMENTO - BRASIL, 2010		
ANO	ÁREA DO CONHECIMENTO	TOTAL
2010	EDUCAÇÃO	425.355
	HUMANIDADES E ARTES	4.528
	CIÊNCIAS SOCIAIS, NEGÓCIOS, DIREITO	351.403
	CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO	28.111
	ENGENHARIA, PRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO	12.101
	AGRICULTURA E VETERINÁRIA	1.830
	SAÚDE E BEM-ESTAR SOCIAL	75.141
	SERVIÇOS	31.710
	TOTAL	930.179

Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2010.



Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2010.

Os cursos das áreas de conhecimento Educação; Ciências Sociais, Negócios e Direito; Saúde e Bem-estar Social reuniram 851.899 das 930.179 matrículas, isto é, 91,58% do total.

A área de conhecimento denominada Engenharia, Produção e Construção teve 12.101 matrículas, ou seja, 1,3% do total, um panorama bastante diverso da expectativa criada pela apologia ao EaD, que assentada na perspectiva da meritocracia, dissemina a imagem de auto investimento em educação com vistas à melhoria das condições de vida individuais, desconsiderando a lógica da sociedade capitalista, a qual tende a ter o exército industrial de reserva ampliado, par e passo, com o movimento do capital em busca de valorização; igualmente, passa ao largo da compreensão das profissões mais valorizadas socialmente, isto é, aquelas ligadas diretamente à produção capitalista (justamente da área de conhecimento conhecida como Engenharia, Produção e Construção).

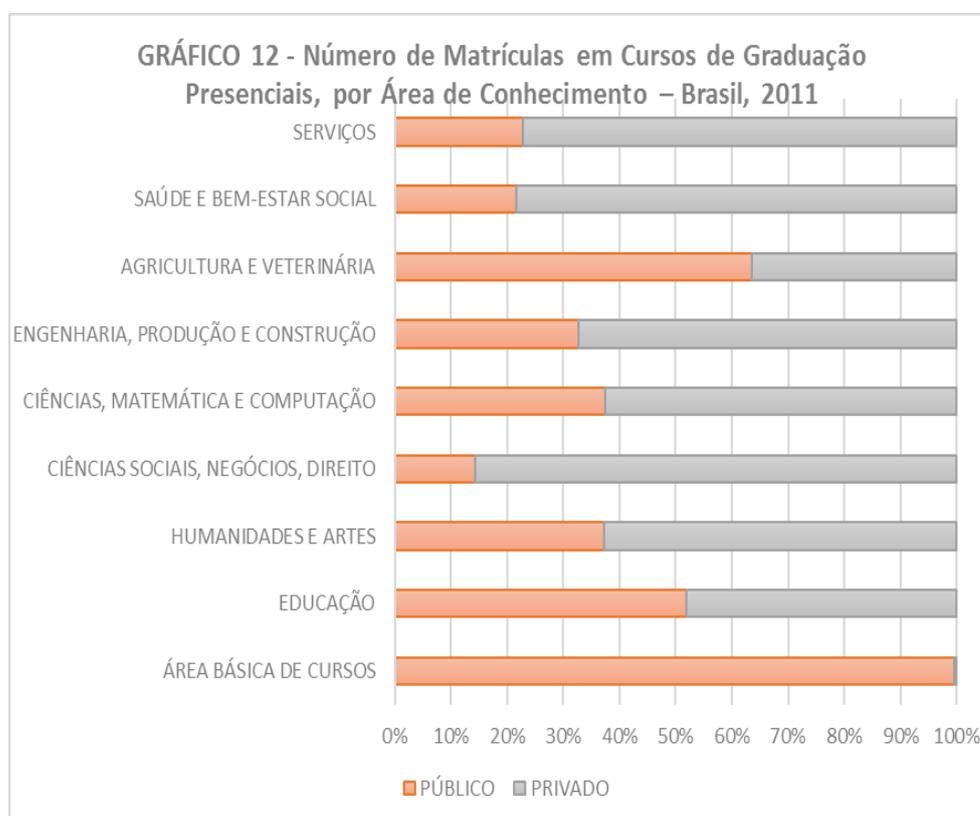
Fica patente que a ampliação por meio da estratégia do EaD tem um alvo preferencial: cursos de graduação em áreas de conhecimento que formam trabalhadores para área social. A Sinopse Estatística publicada pelo INEP/MEC mostra os seguintes dados para o ano de 2011:

**TABELA 19 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, POR ÁREA DE CONHECIMENTO –
BRASIL, 2011**

MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS POR ÁREA DE CONHECIMENTO - BRASIL, 2011			
ÁREA DO CONHECIMENTO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO
ÁREA BÁSICA DE CURSOS	16.995	16.914	81
EDUCAÇÃO	926.641	480.448	446.193
HUMANIDADES E ARTES	150.378	56.138	94.240
CIÊNCIAS SOCIAIS, NEGÓCIOS, DIREITO	2.389.313	340.258	2.049.055
CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO	404.942	151.522	253.420
ENGENHARIA, PRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO	743.523	242.458	501.065
AGRICULTURA E VETERINÁRIA	153.447	97.562	55.885
SAÚDE E BEM-ESTAR SOCIAL	850.109	184.636	665.473
SERVIÇOS	111.414	25.455	85.959
TOTAL	5.746.762	1.595.391	4.151.371

Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2011.

As matrículas na área de conhecimento Exatas correspondem a 12,9% do total de matrículas efetivadas nesse ano, ao passo que, o número de alunos matriculados na área de Humanas equivale a 41,6% do valor total de matrículas.



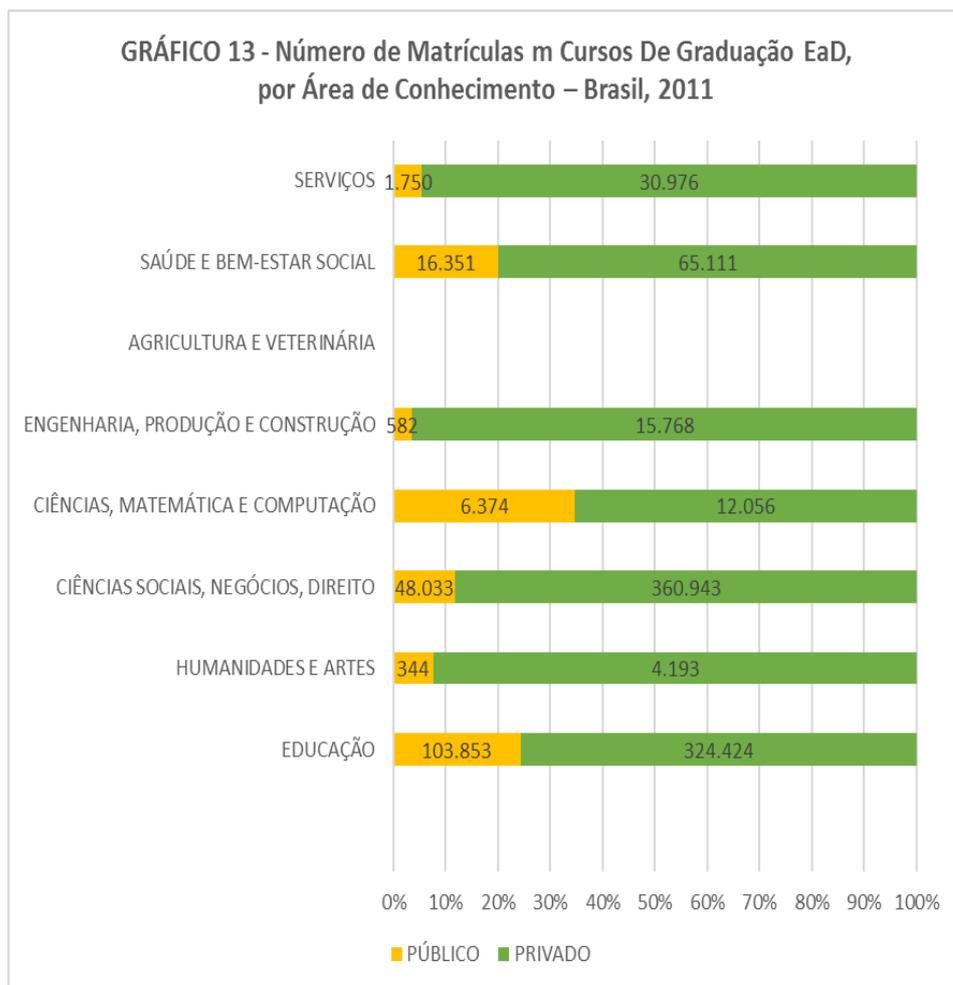
Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2011.

TABELA 20 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EaD, POR ÁREA DE CONHECIMENTO – BRASIL, 2011

MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EaD POR ÁREA DE CONHECIMENTO - BRASIL, 2011			
ÁREA DO CONHECIMENTO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO
EDUCAÇÃO	428.277	103.853	324.424
HUMANIDADES E ARTES	4.537	344	4.193
CIÊNCIAS SOCIAIS, NEGÓCIOS, DIREITO	408.976	48.033	360.943
CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO	18.430	6.374	12.056
ENGENHARIA, PRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO	16.350	582	15.768
AGRICULTURA E VETERINÁRIA			
SAÚDE E BEM-ESTAR SOCIAL	81.462	16.351	65.111
SERVIÇOS	32.726	1.750	30.976
TOTAL	990.758	177.287	813.471

Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2011.

Na modalidade EaD, as matrículas na área de conhecimento de Exatas abarcam 1,7% do total das matrículas efetuadas, enquanto os cursos da área de conhecimento de Humanas concentraram 41,3% do total das matrículas, ou seja, quase a metade do total.



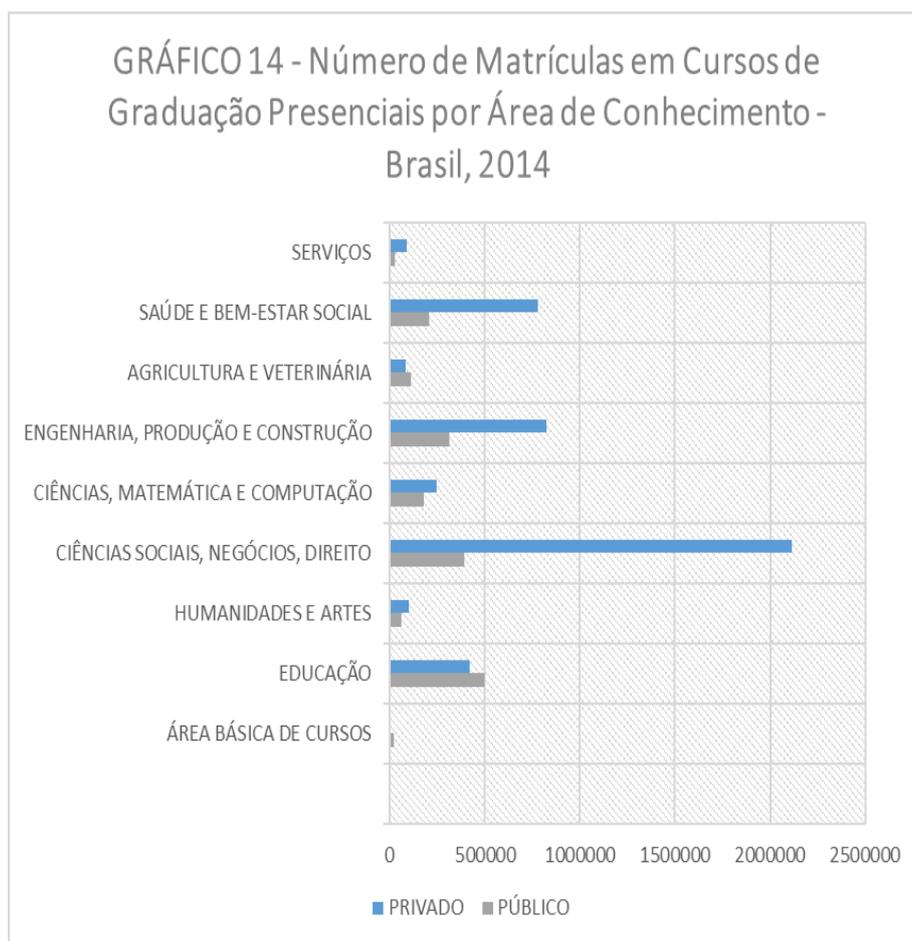
Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2011.

TABELA 21 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS POR ÁREA DE CONHECIMENTO - BRASIL 2014

MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS POR ÁREA DE CONHECIMENTO - BRASIL, 2014			
ÁREA DO CONHECIMENTO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO
ÁREA BÁSICA DE CURSOS	22.286	21.983	303
EDUCAÇÃO	924.596	501.782	422.814
HUMANIDADES E ARTES	161.599	63.042	98.557
CIÊNCIAS SOCIAIS, NEGÓCIOS, DIREITO	2.510.517	394.384	2.116.133
CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO	424.664	179.537	245.127
ENGENHARIA, PRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO	1.140.886	313.804	827.082
AGRICULTURA E VETERINÁRIA	196.116	110.805	85.311
SAÚDE E BEM-ESTAR SOCIAL	988.752	207.306	781.446
SERVIÇOS	116.755	28.986	87.769
TOTAL	6.486.171	1.821.629	4.664.542

Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2014.

Em 2014, na modalidade presencial a área de conhecimento Exatas aparece com 17,6% do total de matrículas. Os cursos de Humanas registraram 38,7% do total.



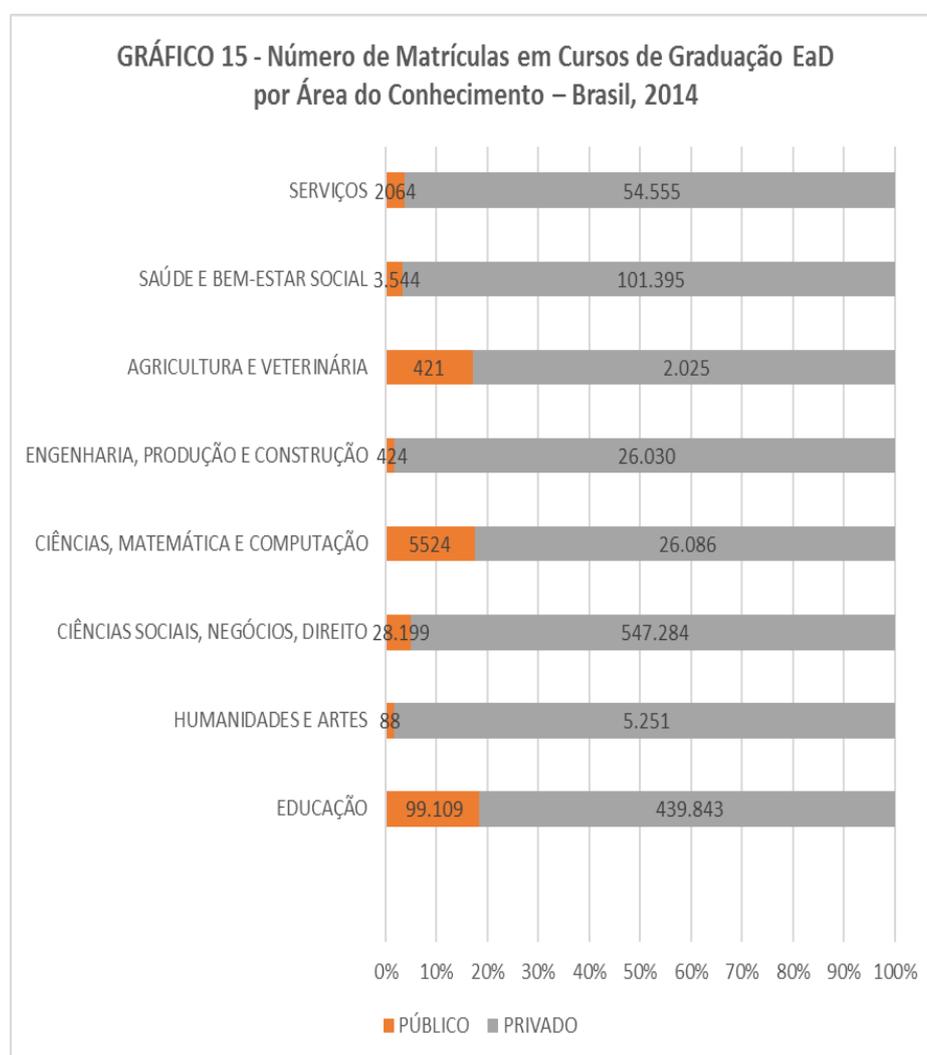
Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2014.

TABELA 22 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EAD POR ÁREA DO CONHECIMENTO – BRASIL, 2014

MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EAD POR ÁREA DE CONHECIMENTO - BRASIL, 2014			
ÁREA DO CONHECIMENTO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO
EDUCAÇÃO	538.952	99.109	439.843
HUMANIDADES E ARTES	5.339	88	5.251
CIÊNCIAS SOCIAIS, NEGÓCIOS, DIREITO	575.483	28.199	547.284
CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO	31.610	5524	26.086
ENGENHARIA, PRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO	26.454	424	26.030
AGRICULTURA E VETERINÁRIA	2.446	421	2.025
SAÚDE E BEM-ESTAR SOCIAL	104.939	3.544	101.395
SERVIÇOS	56.619	2064	54.555
TOTAL	1.341.842	139.373	1.202.469

Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2014.

Na modalidade EaD, as matrículas na área de Exatas reuniram 1,9% dos alunos; por outro lado; na área de Humanas, o quantitativo de matrículas alcançou 42,9% do total dos alunos. Isso confirma a tendência da modalidade EaD como via formativa para trabalhadores de nível superior que não estarão inseridos diretamente na produção, posto que os profissionais para esse campo são formados primordialmente por meio dos cursos presenciais. Identificamos, assim, uma diferenciação no percurso formativo para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo, onde a modalidade EaD emerge como instrumento para ampliar o acesso ao ensino superior num nicho específico das áreas do conhecimento: Humanas.



Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC, ano 2014.

Os dados relacionados às matrículas categorizadas por áreas de conhecimento apontam, na modalidade presencial, a tendência da expansão do acesso ao ensino superior por meio de cursos da área de Humanas. Os cursos da área de Exatas têm número de matrículas consideráveis, mas não superam os primeiros.

Ao voltarmos nosso olhar para a modalidade EaD, o quantitativo de matrículas em cursos da área de Humanas é elevado sobremaneira, sem que a mesma tendência possa ser verificada na categoria de Exatas.

A esperada ampliação do acesso à educação superior por meio do uso do EaD como estratégia, de fato, vem sendo realizada, todavia, o conteúdo desse processo é muito diferente da expectativa criada em torno da imagem do EaD: de uma suposta democratização do acesso ao ensino superior, como se isso significasse a ampliação indiferenciada do acesso a todos os cursos. O que a análise dos dados nos indica é a ampliação do acesso a uma fração específica do ensino superior (área da Educação, Ciências Sociais, Negócios e Direito); enquanto o suposto movimento democratizante do acesso não chega às demais áreas com o mesmo vigor.

Segundo o Resumo Técnico da Educação Superior para o ano de 2015, as matrículas em cursos da área de conhecimento Engenharia, Produção e Construção englobaram 2,43% das matrículas totais no EaD. A ampliação, portanto, foi irrisória, comparada à elevação do número de matrículas que vem sistematicamente sendo estabelecida nas áreas de conhecimento de Educação; Ciências Sociais, Negócios e Direito; Saúde e Bem-estar Social, totalizando, em 2015, 89,7% de matrículas, com 1.250.603 alunos matriculados.

Destarte, o EaD, de acordo com os dados analisados, é uma estratégia para massificação do ensino superior, visto que, o conteúdo da suposta ampliação e a forma como ela vem ocorrendo expressam que as áreas do conhecimento mais relevantes, nessa estratégia, são as áreas de Humanas ou Ciências Sociais, ao passo que, as áreas do conhecimento ligadas às áreas de Exatas não têm participação significativa na expansão do ensino superior por meio do EaD.

Nesse sentido, compreendemos o uso do EaD como uma estratégia de expansão do ensino superior no novo século, a fim de estruturar um sistema de educação terciária, próprio ao paradigma da “sociedade do conhecimento”, adequado à inserção do Brasil na ordem capitalista mundializada sob a hegemonia do capital financeiro.

A concentração das matrículas do EaD em cursos voltados para a formação de trabalhadores na área social vai ao encontro da perspectiva de interpretação, anteriormente apresentada, de formação de trabalhadores complexos para atuação em prol da “nova sociedade civil”, repolitizada, norteadada por valores de conciliação de classes sociais, num panorama onde o Estado, orientado pelo programa neoliberal, tende a reorientar suas ações, se retirando da execução direta das políticas sociais para atuação como gerenciador das mesmas, de modo que o campo das políticas sociais vai sendo aberto para o mercado na perspectiva de valorização do capital, mediante sua mercantilização. Igualmente, temos uma estratégia para ampliar o ensino superior como um espaço mercantilizado, posto que, o investimento da empresa para a estruturação desse mercado é relativamente baixo, se comparado à constituição de cursos presenciais, ou cursos das demais áreas de conhecimento que demandam uma estrutura mais robusta, com laboratórios e equipamentos.

Nesse ponto, retomamos o esforço de sistematização teórica para analisar esses dados. Supostamente, de acordo com a visão de mundo burguesa, fundamentada na teoria do capital humano, a estratégia do EaD seria um instrumento para ampliar oportunidades educacionais aos indivíduos além de promover o desenvolvimento de um país “atrasado” como o Brasil.

Contudo, em uma perspectiva crítica, apreendemos que o Brasil, como país capitalista dependente, tem o seu desenvolvimento vinculado ao panorama mais amplo do sistema capitalista. Assim, as determinações para a situação de suposto atraso ou subdesenvolvimento não são apenas internas, são causas localizadas nas relações estabelecidas internamente, bem como com o centro do sistema capitalista.

Levantamos, pois, a seguinte questão: como seria possível por meio da estratégia do EaD, com o conteúdo e direção, que por meio dos dados oficiais, pudemos observar até esse momento, promover oportunidades educacionais assim como, alavancar o desenvolvimento do país, se a oferta de cursos e a concentração das matrículas dos discentes estão localizadas em áreas que não se relacionam diretamente com a produção? Pelo contrário, o que foi possível observar, até agora, foi uma grande centralização de matrículas em cursos para a formação de intelectuais professores e bacharéis.

É possível acrescentar, ainda, na nossa perspectiva de crítica à estratégia do EaD como via de democratização do acesso ao ensino superior, a questão de sua distribuição de acordo com as regiões geográficas brasileiras.

O EaD vem sendo utilizado, supostamente, para promover oportunidades educacionais para que os indivíduos possam aumentar seu capital humano e, por conseguinte, elevarem suas condições de vida, mas se nos voltamos para a análise da distribuição das matrículas desses cursos pelas cinco regiões geográficas do país, nos deparamos com um quadro que não confirma esse discurso. Historicamente, a região sudeste apresenta maior desenvolvimento econômico, seguida pelas regiões sul, centro-oeste, norte e nordeste.

Logo, se nos deixarmos guiar pelo senso comum e teoria do capital humano, a expectativa seria de encontrarmos maior oferta de vagas e matrículas para as regiões menos desenvolvidas economicamente (do ponto de vista capitalista) com o horizonte de criação de oportunidades para a escolarização em nível superior para que os indivíduos pudessem melhorar suas condições de vida isoladamente e, por conseguinte da região.

Vejamos os dados relativos à distribuição dos cursos, segundo as regiões geográficas. De acordo com o Resumo Técnico da Educação Superior de 2014, a região sudeste concentra o maior número de cursos presenciais, com 1.663 cursos, enquanto a região norte figura com 811 cursos e a nordeste com 1.616.

**GRÁFICO 16 – CURSOS PRESENCIAIS SEGUNDO AS REGIÕES
GEOGRÁFICAS – BRASIL, 2014**

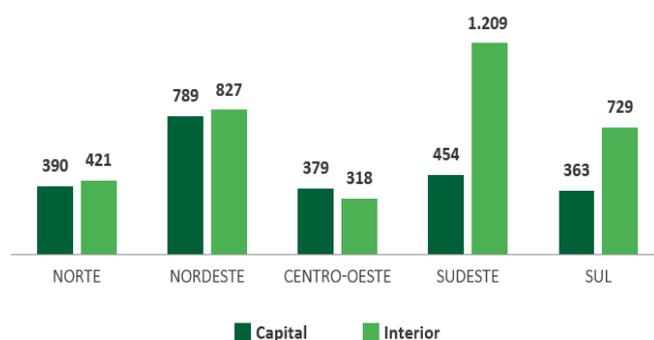


Gráfico 4 Número de cursos de graduação presencial em IES federais, por localização – Brasil – 2014

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior (2014).

O Resumo Técnico de 2012 compara o número de matrículas nas regiões brasileiras, entre os anos de 2003 e 2012:

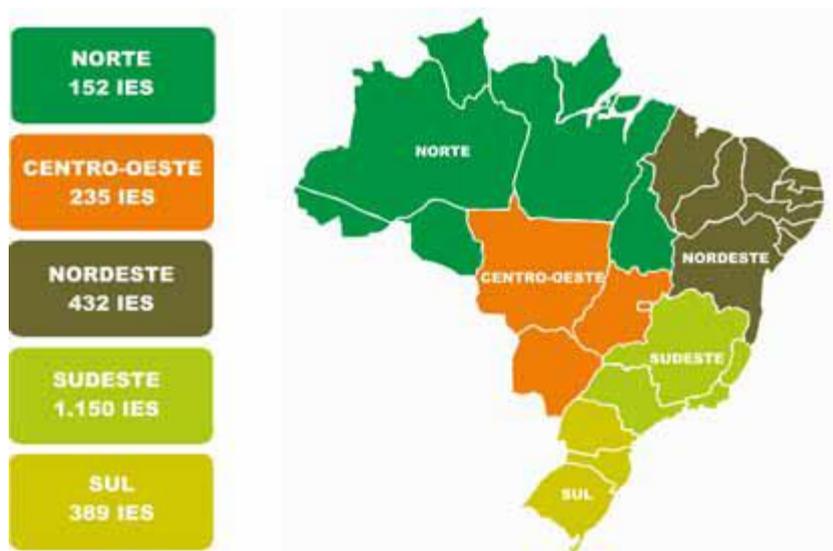
TABELA 23 – COMPARATIVO DO CRESCIMENTO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS PRESENCIAIS, SEGUNDO AS REGIÕES GEOGRÁFICAS

Brasil/Regiões	2003		2012	
	Número de matrículas	% de matrículas	Número de matrículas	% de matrículas
Brasil	3.887.022	100,0	5.923.838	100,0
Centro-oeste	368.906	9,5	547.768	9,2
Nordeste	624.692	16,1	1.213.519	20,5
Norte	230.227	5,9	404.727	6,8
Sudeste	1.918.033	49,3	2.816.086	47,5
Sul	745.164	19,2	941.738	15,9

Fonte: tabela elaborada pela autora com base na Tabela 11 – Distribuição e Participação Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais por Região Geográfica – Brasil 2001 e 2010. Resumo Técnico da Educação Superior 2012. INEP/MEC

Conforme o Resumo Técnico da Educação Superior de 2011 a maioria das IES aparece concentrada na região sudeste:

GRÁFICO 17 – Cursos Presenciais Segundo as Regiões Geográficas – Brasil, 2011



Fonte: Resumo Técnico da Educação Superior 2011, INEP/MEC.

O documento de 2010 também apresenta a região sudeste como destaque quanto à quantidade de matrículas:

TABELA 24 – COMPARATIVO DO CRESCIMENTO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS PRESENCIAIS, SEGUNDO AS REGIÕES GEOGRÁFICAS

Brasil/Regiões	2001		2010	
	Número de matrículas	% de matrículas	Número de matrículas	% de matrículas
Brasil	3.030.754	100,0	54.449.120	100,0
Centro-oeste	260.349	8,6	495.240	7,4
Nordeste	460.315	15,2	1.052.161	27,8
Norte	141.892	4,7	352.358	8,3
Sudeste	1.566.610	51,7	2.656.231	42,1
Sul	601.588	19,8	893.130	14,4

Fonte: tabela elaborada pela autora com base na Tabela 11 – Distribuição e Participação Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais por Região Geográfica – Brasil 2001 e 2010. Resumo Técnico da Educação Superior 2010. INEP/MEC Cf. INEP/MEC (2010).

A tabela abaixo foi extraída do Resumo Técnico de 2002 e contém a evolução do número de matrículas na graduação presencial entre os anos de 1991 e 2002. A região sudeste é a campeã de matrículas em toda a série.

TABELA 25 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS, POR REGIÃO GEOGRÁFICA – BRASIL, 1991 A 2002

Educação Superior												
Graduação Presencial												
Evolução do Número de Matrículas, por Região Geográfica - Brasil - 1991-2002												
Ano	Total	Δ %	Norte	Δ %	Nordeste	Δ %	Sudeste	Δ %	Sul	Δ %	Centro-Oeste	Δ %
1991	1.565.056	-	51.821	-	247.175	-	880.427	-	287.702	-	97.931	-
1992	1.535.788	-1,9	52.230	0,8	245.741	-0,6	858.372	-2,5	279.315	-2,9	100.130	2,2
1993	1.594.668	3,8	56.993	9,1	252.545	2,8	888.659	3,5	291.789	4,5	104.682	4,5
1994	1.661.034	4,2	64.254	12,7	264.396	4,7	916.131	3,1	304.852	4,5	111.401	6,4
1995	1.759.703	5,9	67.118	4,5	269.454	1,9	973.448	6,3	327.130	7,3	122.553	10,0
1996	1.868.529	6,2	77.169	15,0	279.428	3,7	1.028.297	5,6	349.193	6,7	134.442	9,7
1997	1.945.615	4,1	77.735	0,7	289.625	3,6	1.053.281	2,4	378.566	8,4	146.408	8,9
1998	2.125.958	9,3	85.077	9,4	310.159	7,1	1.148.004	9,0	419.133	10,7	163.585	11,7
1999	2.369.945	11,5	94.411	11,0	357.835	15,4	1.257.562	9,5	473.136	12,9	187.001	14,3
2000	2.694.245	13,7	115.058	21,9	413.709	15,6	1.398.039	11,2	542.435	14,6	225.004	20,3
2001	3.030.754	12,5	141.892	23,3	460.315	11,3	1.566.610	12,1	601.588	10,9	260.349	15,7
2002	3.479.913	14,8	190.111	34,0	542.409	17,8	1.746.277	11,5	677.655	12,6	323.461	24,2
Fonte: MEC/INEP/DAES												

Não foi possível encontrar nos Resumos Técnicos da Educação Superior INEP/MEC, dados sistematizados sobre o EaD, nas diversas regiões geográficas brasileiras. Desse modo, utilizaremos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior, além do recente estudo de Lima (2014), que mostra os seguintes dados referentes ao EaD, tomando em consideração as regiões geográficas brasileiras:

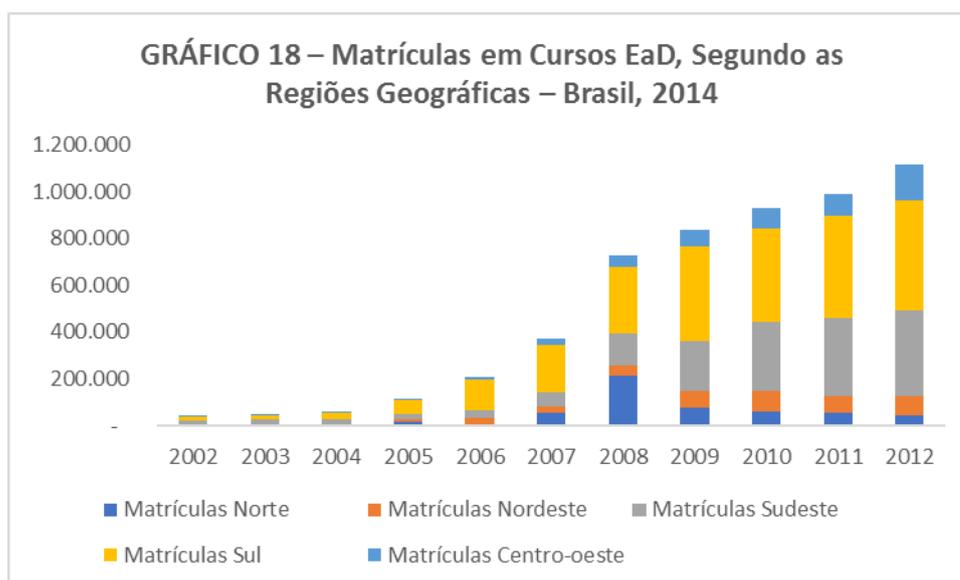
No que toca às matrículas em cursos de EaD, a região sul está na primeira posição, exceto pelos dois anos iniciais da série:

TABELA 26 – NÚMERO DE MATRÍCULAS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EaD POR REGIÃO GEOGRÁFICA – BRASIL 2003 A 2012

Ano	Matrículas				
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
2002	-	1.959	18.965	17.646	2.144
2003	-	1.506	23.522	20.698	4.185
2004	275	3.541	23.906	27.140	4.749
2005	16.327	12.937	21.877	57.989	5.512
2006	660	32.581	31.411	134.457	8.097
2007	54.005	27.039	63.235	200.968	24.519
2008	211.546	42.970	141.227	283.099	49.119
2009	74.773	70.589	216.053	404.816	71.894
2010	61.097	83.987	297.273	397.891	89.931
2011	53.740	74.068	331.647	436.546	96.926
2012	41.343	83.681	365.132	473.037	150.657

Fonte: elaborado pela autora com base em Lima (2014).

A menor quantidade de matrículas aparece vinculada às regiões norte, nordeste e centro-oeste, respectivamente, conforme o gráfico a seguir ilustra:



Fonte: elaborado pela autora com base em Lima (2014).

Lima (2014) sinaliza ainda acerca de problemas em relação às figuras dos docentes e tutores:

A concepção de EaD e de espaços descentralizado de forma coordenada no processo de avaliação, regulação e supervisão irá impactar também na concepção de professor e tutor. Atualmente, tem sido utilizada, em todo o país, uma separação entre docente

Destarte, a tendência de concentração de cursos de graduação na parte mais desenvolvida do país, sul, não é substancialmente alterada quando os cursos de graduação por meio do EaD passam a constituir uma tendência importante no panorama do ensino superior brasileiro. O EaD aparece concentrado na região de maior escolarização, bem como, na região com maior desenvolvimento econômico capitalista, ou seja, aquela na qual há mais indivíduos aptos à compra do serviço de ensino superior.

O discurso difundido de que o uso do EaD seria um instrumento para promoção da democratização do acesso ao ensino superior no país vai de encontro ao quadro expresso pelos dados apresentados, visto que regiões com desenvolvimento mais frágil, como norte, nordeste e centro-oeste, não estão listadas nas primeiras posições em número de matrículas de cursos de graduação por meio do EaD.

Curiosamente, a maior oferta de vagas e número de matrículas se concentra na parte do país que apresenta maior desenvolvimento, o sul. Salientamos ainda que o sul e sudeste concentram o maior número de cursos de natureza presencial, o que pela lógica de democratização do acesso, dispensaria a absurda oferta de vagas por meio do EaD.

Qual a essência está velada por esse fenômeno aparentemente contraditório? Por que motivos as regiões que mais necessitam de alargamento do acesso ao nível superior de ensino no país aparecem, tanto com uma quantidade menor de vagas ofertadas, como com uma quantidade menor de matrículas, se comparadas às regiões mais desenvolvidas, que possuem (ainda que não seja o ideal para promoção do acesso universal à educação superior) o nível superior estruturado em bases mais sólidas?

Novamente, nos colocamos numa perspectiva crítica à apologia do uso do EaD como estratégia de democratização do ensino superior. Foi possível observar por meio da análise dos dados apresentados, que o EaD está direcionado para um grupo determinado de cursos: aquelas das áreas de conhecimento denominadas popularmente como Humanas.

Observamos ainda que o EaD não chega aos recônditos do país que mais precisam da ampliação do acesso ao ensino superior. Antes, a grande concentração se localiza na parte sul do país, que conta com maior oferta de cursos presenciais, igualmente, nessa mesma região se concentra a fração da população brasileira com maior possibilidade de arcar com os custos, ainda que menores, do serviço educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na discussão realizada ao longo dessa dissertação, interpretamos o uso do EaD como uma estratégia de ampliação do mercado educacional e de estatísticas educacionais, configurando-se como mais um mecanismo de conservação da desigualdade estrutural que atravessa uma sociedade capitalista dependente como a brasileira.

Embora em sua forma, o discurso sobre o EaD, fundamentado em princípios da TCH, veicule a imagem de que, por meio dessa estratégia, tanto a desigualdade entre os indivíduos, quanto a situação de suposto atraso do país poderiam ser solucionados, pois essa estratégia promoveria a democratização do acesso à educação superior, concorrendo para a melhoria das condições individuais e do país; em conteúdo, tal discurso não pode ser confirmado.

De um lado, isso não ocorre, visto que, o uso do EaD está concentrado em cursos de uma determinada área de conhecimento, não contemplando, principalmente, cursos de áreas de conhecimento ligadas diretamente à produção, que isoladamente não solucionariam a questão da heteronomia, mas que proporcionariam mais dinamismo à economia do país.

De acordo com a perspectiva de Fernandes, a heteronomia não é uma questão que possa ser solucionada somente pelo esforço da nação. A questão é mais complexa e tem a ver com a relação estabelecida entre o país capitalista dependente e o centro do sistema capitalista, bem como, se liga às relações estabelecidas entre as classes sociais.

Logo, tomar a modalidade EaD como caminho para a melhoria das condições de vida, numa perspectiva individual, é um contrassenso, posto que esses indivíduos estão inseridos numa sociedade de classes contraditórias e antagônicas, em uma formação social heteronômica no mundo capitalista. Isso significa, que mantida a raiz geradora dessa forma de sociedade (a divisão social do trabalho que enseja a propriedade privada), todas as outras desigualdades persistem. Ademais, os cursos com maior número de alunos matriculados por meio da estratégia do EaD não estão na área de conhecimento que poderia provocar uma aceleração do desenvolvimento econômico nacional. Antes, a área de conhecimento denominada pelo INEP/MEC como

Engenharia, Produção e Construção é a que possui menos alunos matriculados por meio da estratégia do EaD.

Observamos que o EaD vem sendo utilizado preferencialmente para ampliar as taxas de escolarização ao nível superior, concentrando esse alargamento de matrículas em cursos ligados à formação para o trabalho complexo na área social.

Apresentamos os dados oficiais, nos quais os cursos das áreas de conhecimento denominadas como Educação; Ciências Sociais, Negócios e Direito; e Serviços aparecem concentrando o maior número de alunos matriculados.

Vimos, também, a concentração do EaD na região sul do país, ou seja, a parte mais desenvolvida, contrariando, portanto, a tese de que o EaD seria uma estratégia para promoção do desenvolvimento: na região norte, por exemplo, a presença do EaD não é significativa. A maioria das vagas em EaD está no setor privado, assim, é um negócio de venda e compra de serviço educacional, há que haver a figura do estudante-consumidor, aquela que possa pagar pelo serviço. Por isso, a concentração da estratégia na região economicamente mais desenvolvida do país, sem falar nas condições concretas para acesso a essa estratégia, como, por exemplo, energia elétrica, telefonia, internet.

Destarte, balizados pela reflexão de Neves e Pronko (2008), compreendemos a estratégia do EaD como um mecanismo para manutenção da desigualdade estrutural no novo século, porque, além da venda do serviço educacional ser uma forma de valorização do capital, há um grupo preferencial de cursos oferecidos por meio dessa estratégia: cursos para formar trabalhadores complexos da área social.

Por meio do EaD, majoritariamente ofertado pelo setor privado, são forjados trabalhadores complexos com potencial para difundir a visão de mundo burguesa na sociedade, perpetuando o *status quo*.

O EaD, portanto, vem se mostrando como estratégia eficiente para valorização do capital e conservação da sociedade capitalista, pois, de um lado, possibilita a valorização do capital por meio da venda do serviço educacional, no qual o compromisso da empresa-instituição de ensino superior é com o lucro (assim, a preferência por cursos da área social fica ainda mais clara, porque são mais baratos que os cursos que demandam estrutura de laboratórios e oficinas).

De outro, há a promoção da formação de trabalhadores complexos, que irão se inserir na suposta nova “sociedade do conhecimento” (seja pela via do mercado formal de trabalho ou por meio das iniciativas do voluntariado) com a tendência a difundir a visão de mundo própria ao sistema capitalista.

Em outras palavras, no atual estágio do desenvolvimento do capitalismo, em sua fase imperialista, na qual se experimenta a exacerbação do capital financeiro, o aprofundamento da desigualdade, do desemprego e mazelas sociais, a reorganização das funções do Estado para favorecimento do capital em detrimento do atendimento de uma agenda mais alargada das demandas da classe trabalhadora duramente atingida pelo desemprego, por meio do EaD, se constitui, também, um instrumento com grande potencial para a difundir a perspectiva da conciliação e colaboração entre as classes sociais.

A experiência do ensino superior por meio da estratégia do EaD interdita muitos aspectos que o discente do percurso formativo presencial possui como pilares centrais: participação no movimento estudantil, intercâmbio com outros departamentos da universidade, contato com docentes de diversos matizes teórico-políticos, participação em eventos e palestras, enfim, o universo da academia.

Ademais, reiteramos que o EaD no país é majoritariamente ofertado pelo setor privado mercantil: assim, o compromisso é com o lucro, de forma que a tendência de oferta da formação é com o mínimo.

Logo, em nossa perspectiva, essa formação para trabalhadores complexos tende a ser conservadora da sociedade em vigor, atuando para a manutenção da desigualdade estrutural, reafirmando a dualidade estrutural no ensino superior: alguns estudantes, com origem em segmentos sociais mais elevados, serão direcionados para a formação no ensino superior, em cursos públicos, presenciais, enquanto outros, com oriundos dos estratos sociais mais rebaixados da classe trabalhadora serão encaminhados para cursos privados e ofertados na modalidade de EaD.

Ganha o Estado, que vê os índices de escolarização a nível superior serem elevados e, assim, atende aos imperativos dos organismos internacionais; lucra o empresariado, que obtém mais uma forma de valorização do capital; dessa maneira, a sociedade capitalista segue renovando as formas de mudar a aparência da desigualdade estrutural, para conservá-la.

Perde a classe trabalhadora, que se depara com uma aparente situação de democratização do acesso ao ensino superior. No entanto, em conteúdo, seu direito à educação é mais uma vez atacado, posto que, não se trata de inserção em um sistema universitário, mas sim no sistema terciário, de frágil formação, com vistas à formação de intelectuais orgânicos ao capital, para atuação na sociedade civil de modo a promover sua repolitização, pela via da conciliação entre as classes, conservando, portanto, a desigualdade que estrutura a sociedade capitalista. Destarte, com base nos estudos realizados, constata-se que a expansão do ensino superior operada nos anos 2000, com forte uso do EaD como estratégia expansionista, o que se realiza é a conservação da desigualdade estrutural histórica que atravessa a sociedade brasileira.

ANEXO I

Veremos a seguir, a partir de propagandas de televisão e internet, de duas grandes gigantes da educação no país, como o EaD é apresentado ao grande público:

Estácio :: EAD

portal.estacio.br/ead/

Faça uma escolha que combine com você. Graduação a distância.¹

- Conteúdo e diplomas iguais ao do Presencial.
- Liberdade para estudar onde quiser, na hora que quiser.
- Cursos reconhecidos pelo MEC.

A partir de **R\$120,00²** /mês

[Inscriva-se](#)

INÍCIO DAS AULAS (MEDIATOR)

Por que escolher o ensino a distância?

- Estude onde e quando quiser e com o mesmo diploma da graduação presencial
- Material didático digital gratuito
- Assista às aulas via internet ou presencialmente em um dos Polos EAD credenciados
- Cursos reconhecidos pelo MEC

17:14 31/07/2017

Estácio :: EAD

portal.estacio.br/ead/

Conheça como será sua rotina de estudo

- Fóruns**
Debata e tire dúvidas sobre os assuntos falados em aula com alunos e professores neste espaço exclusivo.
- Download das aulas**
Você pode fazer download do áudio das aulas em MP3 e baixar o material guia em PPT.
- Avaliação de aprendizado**
Confira o andamento do seu aprendizado através de exercícios de fixação. Você ainda pode dar a sua colaboração em relação às questões.
- Quem sabe ajuda**
Ajude seus colegas, aprofunde seus conhecimentos e ainda receba créditos em atividades acadêmicas complementares. A plataforma dispõe de ambiente interativo, com áudio, webcam, caixa de bate-papo, uma lousa interativa e muito mais.
- Simulado de provas**
Faça exercícios baseados no material de aula e seja avaliado com o mesmo método das avaliações.
- Gabarito comentado**
Os exercícios contam com um gabarito gravado pelo professor, explicando a resposta e facilitando seu entendimento.
- Biblioteca Virtual**
A Biblioteca Virtual disponibiliza online um acervo incrível de livros.
- Planos de estudos**
Monte sua grade de horários, acompanhe os principais eventos acadêmicos e inclua também seus compromissos pessoais. Defina quanto tempo por dia você estudará cada matéria ou conteúdo.

Estácio Carreiras

17:20 31/07/2017

Em comercial veiculado em redes de televisão, esse gigante educacional mostra um famoso esportista nacional elogiando os cursos de EaD vendidos pela empresa, destacando principalmente a questão da liberdade de escolha, que permitirá ao estudante-consumidor conciliar o EaD com suas atividades diárias. Além disso, o comercial, num discurso individualizante, ressalta que o estudante-consumidor é quem escreve sua história, logo, ela pode ser mudada com a “ajuda” daquela empresa de educação.

Outro gigante do ensino superior no país tem a seguinte imagem em sua página oficial na internet:



Essa empresa embasa sua propaganda na ideia de que é possível a transformação da vida pela educação, não à toa, o ator que representa um professor no comercial disponível na internet diz: “Aqui, o seu esforço ganha força!”. A propaganda salienta que por meio da educação o indivíduo vai favorecer sua empregabilidade, que o EaD é um “investimento que traz novas oportunidades para o futuro!”. O EaD é recomendado para aqueles sem tempo para estudar de forma convencional, pois pode ser encaixado na vida do estudante-consumidor. O ator ainda menciona que o EaD traz “flexibilidade para a vida” e “qualidade para a carreira”.

ANEXO II

De acordo com o INEP/MEC as áreas do conhecimento são as seguintes: área do conhecimento Educação contempla os seguintes cursos: Ciências da educação (Administração educacional e Pedagogia); Formação de professor da educação básica (Formação de professor das séries finais do ensino fundamental, Formação de professor de educação especial, Formação de professor para a educação básica); Formação de professor de disciplinas profissionais (Formação de professor de artes (educação artística), Formação de professor de artes visuais; Formação de professor de computação (informática), Formação de professor de disciplinas do setor primário (agricultura, pecuária, etc.), Formação de professor de educação física, Formação de professor de música, Formação de professor de teatro (artes cênicas), Licenciatura para a educação profissional e tecnológica; Formação de professor de matérias específicas (Formação de professor de biologia, Formação de professor de ciências, Formação de professor de filosofia, Formação de professor de física, Formação de professor de geografia, Formação de professor de história, Formação de professor de letras, Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna, Formação de professor de língua/literatura vernácula (português), Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna, Formação de professor de matemática, Formação de professor de química, Formação de professor de sociologia. A área do conhecimento Humanidades e Artes engloba os seguintes cursos: Design e estilismo (design); Filosofia e ética (Filosofia), História e arqueologia (História), Língua materna (vernácula), Linguagem de sinais, Línguas e culturas estrangeiras (Tradutor e intérprete), Religião e teologia (Teologia), Técnicas audiovisuais e produção de mídia (Criação gráfica e Produção de multimídia). A área do conhecimento Ciências Sociais, Negócios e Direito agrega os cursos a seguir: Biblioteconomia, informação, arquivos (Biblioteconomia); Ciência política e educação cívica (Ciência política e Relações internacionais); Ciências sociais e comportamentais (cursos gerais), Ciências sociais, Comércio e administração (cursos gerais), Negócios internacionais; Contabilidade e tributação (Ciências contábeis); Direito (Direito); Economia (Economia); Gerenciamento e administração (Administração, Administração de cooperativas, Administração hospitalar, Administração pública, Competências gerenciais, Empreendedorismo, Gestão da informação, Gestão da segurança, Gestão de pessoal / recursos humanos, Gestão de qualidade, Gestão de serviços, Gestão financeira, Gestão logística, Marketing e publicidade, Comunicação Institucional, Marketing e

propaganda, Mercadologia (marketing), Publicidade e propaganda, Relações públicas, Secretariado e trabalhos de escritório, Secretariado, Vendas em atacado e varejo, Negócios imobiliários. Área do conhecimento Ciências, Matemática e Computação reúne: Ciência da computação (Administração de redes, Banco de dados, Ciência da computação, Tecnologia em desenvolvimento de softwares); Ciências da terra, Geografia (natureza); Matemática (Matemática); Processamento da informação (Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Tecnólogo), Segurança da informação, Sistemas de informação); Uso do computador (Uso da internet). Área do conhecimento Engenharia, Produção e Construção concentra os seguintes cursos: Eletricidade e energia (Engenharia elétrica); Eletrônica e automação (Engenharia de computação, Engenharia de controle e automação); Engenharia civil e de construção (Construção de edificações, Engenharia civil); Engenharia e profissões de engenharia (cursos gerais), Engenharia ambiental, Engenharia ambiental e sanitária, Engenharia de produção, Produção industrial; Engenharia mecânica e metalurgia (trabalhos com metais), Engenharia mecânica; Mineração e extração, Extração de petróleo e gás; Processamento de alimentos, Tecnologia de alimentos, Tecnologia em açúcar e álcool. Área do conhecimento Agricultura e Veterinária contém os seguintes cursos: Produção agrícola e pecuária (Agroecologia, Criação de animais, Tecnologia em agronegócio). Área Saúde e Bem-estar Social: Enfermagem e atenção primária (assistência básica), Enfermagem; Saúde (cursos gerais), Educação física; Serviço social e orientação (Serviço social); Tecnologias de diagnóstico e tratamento médico (Tecnologia de radiologia); Terapia e reabilitação (Nutrição). Área de conhecimento Serviços contempla os seguintes cursos: Hotelaria, restaurantes e serviços de alimentação, Gastronomia (Tecnólogo), Hotelaria (Tecnólogo); Proteção ambiental (cursos gerais), Gestão ambiental; Proteção de pessoas e de propriedades, Segurança pública, Saúde e segurança do trabalho, Saúde e segurança no trabalho, Serviços de beleza, Curso Estética e Cosmética, Transportes e serviços (cursos gerais), Ciência aeronáutica, Serviço portuário, Viagens, turismo e lazer, Eventos, Gestão de Turismo (Tecnólogo), Turismo.

BIBLIOGRAFIA

AMMANN, Safira Bezerra. Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil. 11ª edição – São Paulo: Cortez, 2009.

ANDERSON, Perry. Balanço de neoliberalismo. IN: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós –neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. Fordismo, toyotismo e acumulação flexível. IN: Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 14ª edição – São Paulo: Cortez, 2010.

Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa Em Serviço Social (ABEPSS). Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. Rio de Janeiro, novembro de 1996.

_____. Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2010.

BANCO MUNDIAL. Higher education: the lessons from experience. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_En.pdf

_____. Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária, 2002. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEIA/Resources/Constructing_Knowledge_Societies.pdf

BARRETO, Raquel Goulart. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. IN: Tecnologias educacionais e educação a distancias: avaliando políticas e práticas. Raquel Goulart Barreto (org.) – Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.2, p. 27-286, jul./dez. 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti, **BOSCHETTI**, Ivanete. Política social: fundamentos e história. 5.ed. – São Paulo: Cortez, 2008. – (Biblioteca básica do serviço social; v.2).

BIONDI, Aloysio. O Brasil privatizado: um balanço do desmonte do Estado. 1ª edição – São Paulo: Geração Editorial, 2014.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. 2ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação nacional - lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.

_____. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, Câmara da Reforma do Estado, Brasília 1995.

_____. Lei de regulamentação da profissão, nº 8662/ 1993.

_____ Lei nº 9.131, de 1995. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm

_____ Portaria nº 776/1997. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer_77697.pdf

BRAZ, Marcelo. Notas sobre o Projeto Ético-Político do Serviço Social **IN** Assistentes social: Ética e Direitos – Coletânea de Leis e Resoluções – Volume I – 5ª edição – CRESS 7ª região – 2008.

BRETTAS, Tatiana. Dívida pública: uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público. **IN**: Financeirização, fundo público e política social – São Paulo: Cortez, 2012.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.

BUENO, Fábio M; **SEABRA**, Raphael L. O pensamento de Ruy Mauro Marini e atualidade do conceito de superexploração do trabalho. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt8/8_fabiobueno&raphaelseabra.pdf

CARDOSO, Fernando Henrique. Mãos à obra Brasil: proposta de governo. Brasília: 1994. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf>.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Ideologia do desenvolvimento sob a Presidência Juscelino Kubitschek **IN**: Ideologia do Desenvolvimento - Brasil: JK-JQ. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª edição, 1978.

_____. A ideologia persistente do desenvolvimento. Entrevista com Miriam Limoeiro Cardoso. Revista Em Paula, junho de 2013.

CASTELO, Rodrigo. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. **IN**: Encruzilhadas da América Latina no século XXI. Organização Rodrigo Castelo – Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia? – 2ª edição – São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHESNAIS, François. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). Resolução CFESS nº 533, de 29 de setembro de 2008 – Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social.

Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) / Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) / Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO). Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social. Brasília: CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO, 2010.

Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social, volume 2. Brasília, setembro de 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo – 2. ed. ver. e atual. – São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? Revista Novos Rumos, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, Jan-Jun, 2012.

DEMIER, Felipe. A lei do desenvolvimento desigual e combinado de León Trotsky e a intelectualidade brasileira: breves comentários sobre uma relação pouco conhecida. Revista Outubro n 16 2º semestre de 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos

FERNANDES, Florestan. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.

_____. Sociedade de classes e subdesenvolvimento. 5ª edição – São Paulo: Global, 2008.

FONTES, Virgínia. Sociedade Civil. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/socciv.html>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 7ª edição – São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas **IN** Revista Trabalho Necessário ano 13, número 20 – 2015.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. **IN**: Capitalismo, trabalho e educação. José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luís Sanfelice (orgs.). – 3. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. Coleção educação contemporânea.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **IN**: Revista Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 29, número 105, pág. 1211-1234, setembro de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13>.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 2. 6ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GORENDER, Jacob. Apresentação do texto “A ideologia alemã”. **IN**: _____. A ideologia alemã. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações – 3ª edição – São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. A transformação político-econômica do capitalismo no final do século XX. **IN**: Condição pós-moderna. 22ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HOBBSBAWM, Eric. Guerra Fria. **IN**: Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, Marilda. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. IN: Revista Serviço Social e Sociedade, dezembro de 2014, nº 120, pp. 608-639.

KONDER, Leandro. A questão da ideologia em Gramsci. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?id=298&page=visualizar>. Acesso em 14 de agosto de 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma da dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. IN: Capitalismo, trabalho e educação / José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luís Sanfelcie (orgs.). – 3ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

_____. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2000.

LEHER, Roberto. Uma penetrante perspectiva teórica para compreender como os dominantes dominam. IN: Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. Lucia Maria Wanderley Neves (organizadora); André Silva Martins ... [et al.]. – São Paulo: Xamã, 2010.

_____. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro nº 2, edição nº 3, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>

LÊNIN, Vladimir Ilitch. Imperialismo: etapa superior do capitalismo – Campinas, SP: FE/UNICAPMP, 2011.

LIMA, Kátia. Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula – São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. IN: Serviço social e educação, (org.) Larissa Dahmer Pereira, Ney Luiz Teixeira de Almeida; coordenadoras da série Valeria Forti, Yolanda Guerra. – 3.ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. Revista Outubro, Edição 1, 06, 1998. <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-1-06.pdf>

_____. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

MANCEBO, Deise; **VALE**, Andrea; **MARTINS**, Tania. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. IN: Revista Brasileira de Educação, v. 20, n.60, jan-mar, 2015.

MANCEBO, Deise; **SILVA JR.**, João dos Reis; **SCHUGURENSKY**, Daniel. A educação superior no Brasil diante de mundialização do capital. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n.04, p. 205-225, outubro-dezembro, 2016.

MARINI, Ruy Mauro. Subdesenvolvimento e revolução. 3ª edição. Florianópolis: Editora Insular, 2012.

MARTINS, André Silva; **NEVES**, Lucia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. IN: Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. Lucia Maria Wanderley Neves (organizadora); André Silva Martins ... [et al.]. – São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, Karl. A lei geral da acumulação capitalista. IN: O capital, volume 1. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda. 1996.

_____. . A lei geral da acumulação capitalista. IN: O capital, volume 2. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda. 1996a.

_____. . Contribuição à crítica da economia política; tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2008 .

_____. O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de reprodução do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K e **ENGELS**, F. A ideologia alemã. 1ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. Manifesto Comunista. Organização e introdução Osvaldo Coggiola. 1ª edição revista – São Paulo: Boitempo, 2010. Coleção Marx-Engels.

MEDEIROS, João L. Notas de aula da Disciplina Economia Política, 2º semestre de 2010. Sem autorização do autor.

Ministério da Educação (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em 22/10/2014.

MOTA, Ana Elizabete. A cultura política da crise dos anos 80. IN: Cultura da crise e seguridade social: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. 5ª edição – São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Espaços ocupacionais e dimensões políticas da prática do assistente social. IN: Revista Serviço Social e Sociedade, dezembro de 2014, nº 120, pp. 694-705.

MOTTA, Vânia. Ideologia do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. Revista Trabalho, Educação e Saúde, v. 6, nº 3, 2008. <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r225.pdf>

MORAES, Reginaldo. Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

NETTO, José P. A conjuntura brasileira: o Serviço Social posto à prova. In: Revista Serviço Social e Sociedade, setembro de 2004. Nº 79.

_____. Marx a criação destruidora: IV Curso Livre Marx e Engels. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2014/11/07/nova-edicao-de-marx-chegando-e-curso-livre-completo-disponivel-online/>. Acesso em: outubro de 2015.

NETTO, José Paulo; **BRAZ**, Marcelo. Economia política: uma introdução crítica. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES. Lucia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. IN: A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil Entrevista com Lúcia Neves concedida a Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista em 23 de junho de 2010 em Florianópolis, SC. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n.1, 229-242, jan./jun. 2011.

_____. O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo / Lúcia Maria Wanderley Neves e Marcela Alejandra Pronko – Rio de Janeiro, EPSJV, 2008.

NEVES, Lúcia e **FERNANDES**, Romildo. Política neoliberal e educação superior. In: O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, Francisco. Além da transição, aquém da imaginação. IN: 8ª Reunião Anual da ANPOCS, Águas de São Pedro, outubro de 1984. Disponível em: http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/46/20080623_alem_da_transicao.pdf.

_____. Por quê política? IN: Agenda Pós Neoliberal: fazendo possível um outro mundo. Fórum da Sociedade Civil da UNCTAD, São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.ibase.br/userimages/francisco_de_oliveira_port.pdf.

_____. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. In: Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ORTIZ, Fátima Grave. Uma imagem profissional em construção: avanços e continuidades. IN: O Serviço Social no Brasil: os fundamentos de sua imagem social e da autoimagem de seus agentes. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

PASTORINI, Alejandra. A categoria “questão social” em debate. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção Questões da Nossa Época: V. 17).

PAULANI, Leda. A hegemonia neoliberal. Ano 2010. Disponível em: http://centrocelsofurtado.com.br/arquivos/image/201109261233410.LivroCAIXA_C_0_35.pdf

PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. Revista Katálisis. Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277/jul./dez. 2009.

_____. Expansão dos cursos de serviço social na modalidade EAD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional. IN: Serviço social e educação, (org.) Larissa Dahmer Pereira, Ney Luiz Teixeira de Almeida; coordenadoras da série Valeria Forti, Yolanda Guerra. – 3.ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EAD: direito à educação ou discriminação educacional?. *Ser Social (UnB)*, v. 14, p. 28-47, 2012a.

_____. Perfil do corpo docente, tutorial e de coordenações de cursos de serviço social na modalidade de EAD.. *Revista de Políticas Públicas (UFMA)*, v. 1, p. 433-440, 2012b.

_____. A expansão dos cursos de Serviço Social em tempos de contra-reforma do ensino superior brasileiro. *Revista de Políticas Públicas (UFMA)*, v. 1, p. 323-332, 2010.

PEREIRA, Larissa Dahmer; **FERREIRA**, Andreza Telles; **SOUZA**, Andréa Cristina Viana. Análise comparativa entre expansão dos cursos de serviço social EAD e presenciais. *Temporalis: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) – ano 14, n. 27 (jan./jul. 2014)*.

_____. Ensino superior mercantilizado e seus impactos para o perfil profissional de Serviço Social. IN: *Educação e Serviço Social: subsídios para uma análise crítica*. Vânia Cardoso da Motta, Larissa Dahmer Pereira, Organizadoras; 1ª edição – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3ª edição – São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Pedagogia das competências. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em 14 de agosto de 2017.

REVISTA VALOR ECONÔMICO. Ensino superior privado tem receita de R\$ 49,3 bi no Brasil em 2015. Disponível em: <https://www.valor.com.br/empresas/4610699/ensino-superior-privado-tem-receita-de-r-493-bi-no-brasil-em-2015>.

SALVADOR, Evilásio. Fundo Público e políticas sociais na crise do capitalismo. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 104, p.605-631, out./dez. 2010.

_____. O desmonte do financiamento da Seguridade Social em contexto de ajuste fiscal. Revista Serviço Social e Sociedade n. 130, p. 426-446, set./dez. 2017 <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.117>.

SCHULTZ, Theodore. O valor econômico da educação. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1973.

_____. O capital humano: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1973a.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. IN: Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo: organizado por Júlio César França Lima e Lúcia Maria Wanderley. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar e **SILVA JR.**, João dos Reis. Novas faces da educação superior no Brasil. 2ª ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. IN: REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: 2008, vol.29, n.105, pp.991-1022. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400004&script=sci_abstract&tlng=pt

SOARES, Laura Tavares. Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina. 3. Ed. – São Paulo, Cortez, 2009. - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 78).

SOUZA, Andréa Cristina Viana. O EAD como estratégia de reformulação da educação superior; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado em dezembro de 2014, na Escola de Serviço Social de Niterói – ESS/UFF.

STEIN, Rosa Helena. Pobreza e desigualdade na América Latina sob o olhar dos organismos internacionais. Revista Ser Social, n. 18, p. 79-125, jan./jun. 2006.

TROTSKY, Leon. A História da Revolução Russa; tradução de E. Huggins. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

UGÁ, Vivian Dominguez. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do banco mundial. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 23, p. 55-62, nov. 2004

WEFFORT, Francisco. Os clássicos da política. São Paulo: Ática, 2006.

VIANNA, Maria Lucia Teixeira Werneck. A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil: Estratégias de bem-estar e políticas públicas. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan: UCAM, IUPERJ, 1998.