

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA DO ROCIO NITSCHÉ MATTEI

**IMPACTOS DA HIPERESPECIALIZAÇÃO NO TRABALHO
DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

CURITIBA

2011

ADRIANA DO ROCIO NITSCHÉ MATTEI

**IMPACTOS DA HIPERESPECIALIZAÇÃO NO TRABALHO
DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial ao Programa de Mestrado, para obtenção do título de Mestre em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná. Linha de pesquisa: Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Anita Helena Schlesener

CURITIBA

2011

AGRADECIMENTOS

Às Professoras Dra. Anita Helena Schelesener pela atenção e paciência,
Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Dra. Joana Paulin
Romanowski pelo apoio e carinho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto o trabalho docente na Educação Superior a Distância no contexto das reformas neoliberais, a partir da promulgação da LDB 93.394/96 pela qual a EaD ganhou status de modalidade plenamente integrada ao sistema de ensino. O objetivo geral da pesquisa foi investigar os impactos da hiperespecialização do trabalho docente na EaD. Para tanto, percorreu-se um caminho de análise que passou pelo estudo das mudanças internacionais e nacionais na perspectiva da fragmentação do trabalho docente em geral e, principalmente da Educação a Distância, procurando identificar como se organiza o trabalho docente na EaD no âmbito do Ensino Superior. A abordagem teórico-metodológica aqui adotada foi o materialismo histórico no qual o conhecimento não é entendido isoladamente, mas na sua relação com a práxis humana. A estrutura e a organização do trabalho foram realizadas a partir de pesquisa bibliográfica e documental de teses, artigos, livros, legislação e dados oficiais sobre a Educação e especialmente sobre a EaD em nível Superior. Os resultados apontam que os impactos da hiperespecialização no trabalho docente se manifestam em dois horizontes: fragmentação e flexibilidade. Estas trazem como consequências a intensificação do individualismo, bem como a contínua desintegração da força de organização política dos professores e, por conseguinte, a manutenção de um estado de coisas desejado pelas classes dominantes que detêm os meios de produção e os mecanismos de controle ideológico.

Palavras-chave: Ensino Superior a Distância. Hiperespecialização. Flexibilização. Trabalho docente.

SUMÁRIO

RESUMO.....	3
INTRODUÇÃO	5
1 TAYLORISMO, FORDISMO E TOYOTISMO: DESDOBRAMENTOS NA FORMA ESTRUTURAL DO TRABALHO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO.....	12
1.1 A RELAÇÃO ENTRE GERÊNCIA CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO E TRABALHO ALIENADO	19
1.2 A INDUSTRIALIZAÇÃO DO BRASIL E A EDUCAÇÃO PRODUTIVISTA	24
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR	36
2 EAD NO CONTEXTO NACIONAL BRASILEIRO.....	47
2.1 EAD EM TEMPOS NEOLIBERAIS E A EXPANSÃO DO MERCADO DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	56
2.2 AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO, DO BANCO MUNDIAL E DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO PARA O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA E SUA RECEPÇÃO NO BRASIL	65
3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA.....	73
3.1 COMO É HISTORICAMENTE CONSTRUÍDA A IDENTIDADE DOCENTE: QUEM É O PRODUTOR DE CONHECIMENTO HOJE?	73
3.2 AS NOVAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS QUE DISSOLVEM A IDENTIDADE DO PROFESSOR.....	84
3.3 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	109

INTRODUÇÃO

Educação a Distância (EaD) já pode ser considerada uma política de Estado no Brasil. Não se trata mais de programas e cursos esparsos como na década de 1960, com apenas a utilização do rádio, mas de programas que integram várias mídias e são ofertados em todo território nacional por instituições públicas e privadas. Desse modo, a EaD já é hoje considerada uma política de Estado¹, ou seja, não é uma estratégia isolada de um governo ou de outro, mas possui continuidade e é reconhecida como uma alternativa necessária para o avanço da educação brasileira.

No entanto, considerando o contexto da EaD no Brasil, é preciso perguntar que Estado é esse? A quem se dirigem essas políticas? Que características elas têm e que impactos provocam na educação? Diante dessa realidade, duas possibilidades de investigação se apresentam: os conceitos e as transformações que circundam a educação e particularmente a EaD. Educar é um processo de humanização, e a educação se dá na história e é influenciada pelas necessidades históricas. A retórica neoliberal vem impondo uma centralidade à educação no processo produtivo atribuindo-lhe a função de preparação da mão-de-obra para o mercado de trabalho. Esse cenário exige novas mudanças na educação, o qual, conseqüentemente, tem contato com a Educação a Distância.

Nesse sentido, o objeto dessa pesquisa se concentrou no trabalho docente da Educação Superior a Distância no contexto das reformas neoliberais, a partir da promulgação da LDB nº 93.394/96, pela qual a Educação a Distância ganhou status de modalidade plenamente integrada ao sistema de ensino. O objetivo geral foi fazer uma investigação dos impactos da hiperespecialização no trabalho docente da Educação Superior a Distância, o que implicou na investigação da organização do trabalho docente na EaD no âmbito do Ensino Superior para traçar sua estrutura e

¹ Como aponta Martins (2009), as mais importantes ações políticas para incentivo e consolidação da modalidade EaD foram: a) a criação em 1992 da Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, dentro da estrutura do MEC; b) criação em 1995 da Secretaria de Educação a Distância – SEED; c) em 1996 acontece a Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases incentivando a modalidade; d) em 2002, formação da UNIREDE que constituía na reunião de 10 universidades federais para a integração das diferentes práticas em EaD; e) no ano de 2005 cria-se a TV Escola objetivando melhor qualidade de ensino; f) em 1999-2003 houve a produção de 120 conteúdos digitais para Biologia, Física e Química, através do MEC mediante a SEED; g) já em 2006 aconteceu um investimento de 06 milhões de reais na Universidade Aberta do Brasil (UAB) evoluindo, em 2007, para 126 milhões de reais também na UAB.

características. Para a consecução desse objetivo, pretendeu-se 1) estudar as mudanças que aconteceram na organização do trabalho e os seus impactos na educação, 2) pesquisar o contexto internacional e nacional da Educação a Distância, 3) identificar como se organiza o trabalho docente na EaD no âmbito do Ensino Superior e que impactos sofreu com a hiperespecialização.

A justificativa para tal investigação decorreu do fato que na estrutura de ensino da EaD se evidenciam relações de trabalho fragmentado geradas pela grande quantidade de alunos, impondo uma nova operacionalização do trabalho do professor. É preciso considerar que, com relação à EaD, há discussões que versam sobre a sua própria caracterização. Hoje, basta que se fale em Educação a Distância e não mais como uma modalidade educacional. E por que se fala em modalidade? A resposta está provavelmente na sua caracterização. Assim, o Ministério da Educação no Decreto nº 5.622 de 19 dezembro de 2005 que regulamenta EaD a caracteriza como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Apesar de bastante criticada a definição apresentada pelo Ministério da Educação, constata-se que há um enfoque, principalmente, em dois elementos básicos: a mediação tecnológica e as atividades realizadas de forma assíncrona. Martins (2000), por sua vez, entende que os fundamentos básicos da EaD podem ser expressos da seguinte forma:

- A educação representa um processo de humanização, construtivo e criador, ao passo que, a instrução representa socialização da informação e transmissão de conhecimentos.
- A EaD é uma metodologia de ensino em que as tarefas docentes acontecem em um contexto distinto das discentes, de modo que, essas são em relação às primeiras diferentes no tempo, no espaço, ou em ambas as dimensões ao mesmo tempo.
- Há ausência de campus, e nesse caso, utiliza-se Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para auxiliar a tarefa de educar.
- EaD diz respeito à formação para o trabalho.

A mesma autora apresenta ainda as características da EaD, quais sejam: flexibilidade, adaptação, diversidade, economia, formação permanente e continuada, estudo individualizado e independente e, o processo de aprendizagem mediado pelo professor. Não obstante os limites dessa concepção apresentada, há de se reconhecer que ela oferece elementos importantes para compreensão da Educação a Distância em suas características básicas, entre os quais se deve destacar o fato de não tratar a Educação a Distância isolada da Educação em geral.

Partindo do princípio que os primeiros pedagogos executavam a tarefa simples de conduzir os alunos para a escola, a EaD pode ser vista como um tipo de educação programada, ou seja, que está no âmbito de uma pedagogia formal, escolar e planejada e que promete inclusão. Mas a que humanização e inclusão responde a EaD hoje? Se por um lado ela visa levar educação a um universo maior de indivíduos, quem pode ser contrário a isso? Por outro, é preciso recordar que hoje no Brasil, apenas 28% das pessoas têm capacidade de lectoescrita, e sendo assim, a promessa democratizadora não se concretizaria uma vez que para ingressar e estudar *on line* é preciso ter domínio das ferramentas tecnológicas (BOHADANA e VALLE, 2009).

Se até meados da década de 1990 a Educação à Distância no Brasil era uma estratégia marginal, complementar e compensatória, hoje é uma realidade de proporções continentais, e vem assumindo papel protagônico nos processos educacionais, haja vista seu crescimento vertiginoso impulsionado pela expansão do setor privado e a proliferação de Instituições de Educação Superior que tornaram a EaD um campo fértil do mercado educacional. Com a Lei nº 93.394/96, ela ganha status de modalidade plenamente integrada ao sistema de ensino (DIAS e LEITE, 2010). Mas, apesar dessa centralidade conferida a EaD no cenário educacional Brasileiro, é preciso reconhecer que ela continua sendo uma Educação direcionada para as camadas mais pobres da população, devido aos valores das mensalidades nas universidades e faculdades particulares, bem como as orientações que afirmam não ser a falta de tempo motivo para não fazer um curso superior. Assim, quem considerava não poder estudar, porque tinha que trabalhar, tem agora uma opção muito atraente.

Com a expansão da EaD surgem problemas próprios do ensino voltado para o atendimento em escala. Trata-se de cursos de Graduação frequentados por 100 mil alunos ou mais, não somente de diversos estados brasileiros, mas também de

outros países do globo. Entre tantos problemas que surgem, pode-se destacar aqueles que dizem respeito à questão da qualidade dos cursos ofertados, a supervisão dos estágios, a viabilização da extensão universitária como atividade acadêmica, os preconceitos em relação aos certificados de cursos ofertados na modalidade EaD, a estrutura gerencial para viabilizar o ensino em grande escala, a autoria dos materiais pedagógicos, a heterogeneidade dos alunos procedentes de diversas realidades e regiões do país e do mundo, a infra-estrutura tecnológica, o acompanhamento pedagógico que garanta a qualidade do ensino, a redefinição do papel do docente no processo ensino-aprendizagem, entre outros (MARTINS e SÁ, 2009).

É nesse contexto, considerando também a perspectiva neoliberal, que a Educação a Distância se instala e encontra terreno fértil para assumir concorrência em nível nacional com a premissa de um grande serviço no setor da educação. Numa visão neoliberal, a educação deixa de ser um direito social para se tornar uma prestação de serviços, a qual pode ser fornecida abertamente pelo mercado e explorada como atividade lucrativa. Um bom exemplo disso é o surgimento das universidades corporativas, muitas utilizando a modalidade a distância visando suprir lacunas do mercado de trabalho de forma mais rápida, promovendo a capacitação profissional e fornecendo reciclagem de conhecimentos ou aprimorando os já adquiridos.

As relações entre capitalismo/neoliberalismo, trabalho e educação têm sido objeto de diversos estudos nas últimas décadas. Historicamente o mundo do trabalho vem passando por transformações. Exemplificativamente, pode-se destacar a revolução industrial, onde parte da carga de trabalho manual foi transferida para as máquinas; o Taylorismo que separa o trabalho manual do trabalho intelectual buscando a racionalização do tempo; o Fordismo alicerçado na mecanização do trabalho através do uso de máquinas/esteiras, e o Toyotismo - já no contexto do neoliberalismo - que ressalta a polivalência do trabalhador e o trabalho em equipe. Em cada uma dessas transformações, a educação foi se adaptando e se articulando com o sistema produtivo. O neoliberalismo impõe uma centralidade à educação no processo produtivo atribuindo-lhe a função de preparação da mão-de-obra para o mercado de trabalho. Esse cenário exige novas mudanças na educação, o que conseqüentemente, contam com a Educação a Distância.

Considerando então, essas relações, a problematização dessa pesquisa

interrogou como está estruturado e como é operacionalizado o trabalho docente na EaD para o atendimento do ensino em massa, ou seja: Quais são as características do trabalho docente para a Educação Superior a Distância?

A perspectiva teórico-metodológica que sustentou essa pesquisa foi a do materialismo histórico, de acordo com o qual, são as condições materiais, ou seja, as condições reais de produção e reprodução da vida que determinam em última instância a consciência. Trata-se da ciência positiva da história que parte da situação real dos indivíduos, da sua ação e condição real de vida em que aparência e essência não se anulam de maneira contingente, mas exibem uma diferença necessária e infinita.

O método dialético capaz de permitir a descoberta desta complexa relação concreta entre aparência e essência – e deste modo, de revelar a essência dos fenômenos – é o método da investigação da mediação real dos fatos contrapostos no interior do processo do todo (KOFLER, 2010, p. 1102).

A relação sujeito-objeto se dá por um processo de imbricação do sujeito no objeto e do objeto no sujeito. Isso porque os fenômenos sociais são ao mesmo tempo condicionados e condicionantes entre si, de tal modo, que é necessário um método que dê conta do movimento complexo da realidade. Tal método precisa ser dinâmico para superar a rigidez do pensamento categorial aferrado dos fatos, desenvolvendo a capacidade de se orientar nos intrincados caminhos da realidade (KOFLER, 2010). O materialismo histórico é um método de análise da realidade que vai do concreto ao abstrato, que apreende a história como processo ativo de vida na sua totalidade, categoria essa, entendida na perspectiva de Kosik (2002, p. 61): “A totalidade materialisticamente entendida é a criação da produção social do homem”.

A partir da compreensão de que a hiperspecialização no trabalho docente na Educação Superior a Distância é um constructo histórico que está inserido no todo das relações sociais de produção e reprodução da vida, marcada por contradições, entende-se que a perspectiva teórico-metodológica aqui adotada favoreceu o revelar dos impactos dessa hiperspecialização no trabalho docente e na própria constituição da sua identidade.

Com base nos pressupostos delineados anteriormente, esse estudo se realizou a partir de técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, coleta e análise de dados numéricos, e pesquisas já publicadas por órgãos oficiais, objetivando explicitar os impactos da hiperspecialização no trabalho docente na Educação

Superior a Distância. A partir dessas considerações, a pesquisa se organizou da seguinte maneira:

Em um contexto de transformações é que se inseriu o primeiro capítulo desta pesquisa erigido a questões como: de que modo aconteceram as mudanças na organização estrutural do trabalho, considerando o Taylorismo, Fordismo e Toyotismo, e quais foram os impactos dessas mudanças na educação? Qual o impacto do ideário desses sistemas de produção no campo educacional? A ideologia neoliberal contribuiu para a consolidação da Educação a Distância? Essas questões objetivaram analisar as mudanças na estrutura do trabalho na passagem pelos sistemas gerenciais de produção Taylorista, Fordista e Toyotista, enfocando o impacto destas transformações no campo da Educação. Através do aprofundamento desse horizonte, buscou-se avançar na compreensão das mudanças historicamente acumuladas neste período. O capítulo ainda dá ênfase na gerência científica permitindo concluir que as mudanças ocorridas nos processos trabalho levaram a ampliação do controle que o capital exerce sobre ele, e conduziram a uma desvalorização da força de trabalho humana e ao mesmo tempo à destruição da resistência organizada dos trabalhadores. Desse modo, considerando que o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, está também submetido à sua lógica e contradições.

O segundo capítulo mostrou um estudo sobre a contextualização da realidade da EaD no cenário das políticas internacionais e nacionais. O objetivo foi abordar o papel do Estado, das agências multilaterais como o Banco Mundial, e organismos internacionais como a UNESCO e a Organização Mundial do Comércio para nos permitir ter uma visão dos princípios que ampararam e sustentaram a expansão da EaD estimuladas por políticas públicas e privadas. É frisada a passagem pelos governos a partir de Getúlio Vargas para mostrar a associação ao capital estrangeiro, o fortalecimento do capitalismo com o investimento no setor industrial, o que conseqüentemente impactou na educação, fazendo com que ela ficasse atrelada ao setor econômico. A educação passa a servir o setor produtivo no governo de Castelo Branco. É o período dos acordos MEC/USAID, Relatório Meira Matos, Atcon (preconizava princípios tayloristas), orientando a gestão educacional para a racionalização, planejamento, redução de custos e produção máxima. Início da expansão do Ensino Superior.

Na sequência desses acontecimentos é preciso recordar que tivemos no Brasil o Golpe Militar (1964) e as lutas por democratização foram mais do que nunca reprimidas. Mas, o desejo de fazer um Brasil grande, desenvolvido também, proporcionou o desenvolvimento de um Ensino Superior mesmo que fosse aos moldes e exigências do regime imposto. Com o fim da ditadura, entram em cena no Brasil, com muito mais evidência, as políticas neoliberais em que a expansão da educação e especificamente da Educação Superior ocupa um lugar de destaque.

Os assuntos tratados nos capítulos primeiro e segundo sustentaram a proposta do terceiro, cuja intenção foi conjecturar sobre a organização do trabalho docente na EaD, procurando mostrar como historicamente é construída a identidade docente e como ficou o trabalho docente após sofrer os impactos da hiperespecialização. Percorre-se um caminho de análise da formação e consolidação das primeiras universidades a fim de mostrar as influências dos modelos jesuítico, francês e alemão que permaneceram até hoje. Depois, investiga-se a Reforma Universitária de 1968, a chegada das políticas neoliberais, o MARE, até chegar nas novas relações que dissolvem a identidade do professor. Tais análises apontaram para a consideração que tal fragmentação prejudicou a identidade docente bem como a sua organização política enquanto categoria de trabalhadores.

Nas considerações finais, a pesquisa apontou para as consequências da hiperespecialização que são, pois, a intensificação do individualismo que conduz à desintegração da força de organização política dos professores e, por conseguinte, facilita a manutenção de *status quo* desejado pelas classes dominantes que detêm os meios de produção e os mecanismos de controle ideológico. Soma-se a essas consequências o desgaste físico, psíquico e emocional dos professores que não poupam esforços para responder às exigências impostas pelo sistema, no cumprimento de prazos, horários, preenchimento de relatórios que constituem uma sobrecarga de trabalho a ser cumprida sob pena de perda de perder o emprego, cuja função pode ser imediatamente substituída. Na EaD a pressão sobre o trabalho docente é ainda mais acentuada pela necessidade de trabalhar de acordo com necessidades específicas dos sistemas adotados.

1 TAYLORISMO, FORDISMO E TOYOTISMO: DESDOBRAMENTOS NA FORMA ESTRUTURAL DO TRABALHO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade (BRAVERMAN 1977, p.72).

A importância do estudo sobre os modelos produtivos Taylorismo, Fordismo e Toyotismo se dá face às mudanças profundas que o sistema econômico capitalista vem sofrendo, em escala mundial, abrangendo sua estrutura produtiva, seus ideais, valores e toda a sociedade. O capitalismo acentuou nas últimas décadas a sua “lógica destrutiva” em virtude dos seguintes fatores: padrões produtivos tayloristas e fordistas estão sendo substituídos por formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas denominadas de acumulação flexível e de toyotismo. O modelo de regulação social-democrático, base do denominado estado de bem-estar social está se desestruturando face o surgimento do neoliberalismo, privatizante e anti-social. “Quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, interempresas e interpotências do capital, mais nefastas são suas consequências” (ANTUNES, 2002, p. 176). Continua o autor afirmando que, dentre essas consequências, encontram-se a degradação da força de trabalho humana e da relação entre o homem e a natureza, das quais emergem uma lógica voltada para a produção que destrói o meio ambiente. Insurge a “sociedade do descartável” e o ser humano é gradativamente manipulado pela dessocialização contemporânea.

Braverman (1977, p. 70), explica que o mais antigo princípio inovador do modo de produção capitalista foi a divisão manufatureira do trabalho, e de uma forma ou de outra, permaneceu o princípio fundamental da organização industrial. Antes do capitalismo, nenhuma sociedade subdividiu sistematicamente o trabalho em operações limitadas. Assim, ao tratar das origens da gerência científica, Braverman (1977) explica que ela começa a se desenvolver depois do surgimento do capitalismo industrial, quando um significativo número de trabalhadores é empregado por um único capitalista, cujo mérito não era necessariamente poder gerenciar através do conhecimento do ofício, e sim, porque era dono do capital, do

empreendimento, do tempo dos trabalhadores, da matéria prima e dos produtos saídos de sua empresa. Assim, o modo capitalista de produção destrói sistematicamente todas as perícias à sua volta e dá nascimento às qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades. A força de trabalho converteu-se numa mercadoria e suas utilidades são organizadas de acordo com as necessidades dos seus compradores que procuram ampliar seu capital (BRAVERMAM, 1977, p. 79). O quadro atual da organização do trabalho é consequência das modificações dos sistemas produtivos que promoveram mudanças em todos os setores da sociedade, principalmente na educação que diz-se que deve preparar a mão-de-obra para o mercado de trabalho. Por isso, torna-se fundamental o estudo do surgimento e evolução desses sistemas buscando entender como a educação foi influenciada.

A divisão do trabalho ganha força com o surgimento das máquinas e da linha de produção, na qual as indústrias passaram a buscar formas eficientes de controle e produção em meados do século XVIII expandindo-se no século XIX. Havia na época crescente consumo e demanda por produtos. Como consequência, surgiram necessidades relacionadas ao trabalho, como: 1) melhores condições de trabalho, 2) melhor remuneração 3) direitos trabalhistas, 4) necessidade de racionalização da mão de obra e fim do desperdício. A divisão manufatureira do trabalho é a grande inovação do modo de produção capitalista e que permanece como princípio fundamental da organização industrial. Em *O Capital*, Marx assinala que a divisão do trabalho é uma condição necessária para produção de mercadorias, já que sem esse procedimento de trabalho não haveria mercadorias para trocar no mercado. No entanto, a recíproca não é verdadeira, uma vez que a produção de mercadorias não é uma condição necessária para a existência de uma divisão social do trabalho.

Marx aborda também a divisão manufatureira e social do trabalho no capitalismo, apresentando uma investigação minuciosa sobre os processos de trabalho que foram sendo implementados historicamente. Para Marx (1983, p. 277) a relação entre a divisão manufatureira do trabalho e a divisão social do trabalho, “constitui a base geral de toda produção de mercadorias”. Dessa forma, a divisão do trabalho no interior da sociedade capitalista (divisão social do trabalho) é mediada pela compra e venda de mercadorias de diferentes ramos de trabalho, ao passo que, a divisão manufatureira é mediada pela venda de diferentes forças de trabalho ao mesmo capitalista, que as emprega como força de trabalho combinada.

De acordo com Mohun (2001, p. 113), embora essa divisão de trabalho na produção e a divisão de trabalho na troca estejam mutuamente relacionadas, suas origens e seu desenvolvimento são diferentes. Assim, “[...] na sociedade onde o modo capitalista de produção prevalece, a anarquia na divisão social do trabalho e o despotismo na divisão do trabalho na manufatura condicionam-se mutuamente um ao outro” (MARX, 1983, p. 280). Essa divisão anárquica e despótica do trabalho é considerada pela ideologia burguesa como a organização que aumenta a força produtiva do capital. No entanto, conforme a análise de Marx, os trabalhadores acabam dominados pelo próprio produto de seu trabalho. O trabalho morto domina o vivo mediante leis aparentemente objetivas da oferta e procura (MOHUN, 2001). E aqui é preciso mencionar o que Marx (1984, p. 5) afirma sobre maquinaria: essa não atua apenas como concorrente mais poderosa, sempre pronta para tornar trabalhador assalariado “supérfluo”, mas se torna a arma mais poderosa para reprimir as periódicas revoltas operárias como as greves.

O que se pode perceber é que as mudanças ocorridas nos processos trabalho levaram a ampliação do controle que o capital exerce sobre ele, e conduziram a uma desvalorização da força de trabalho humana e ao mesmo tempo à destruição da resistência organizada dos trabalhadores. A introdução das máquinas faz aumentar o exército de reserva, e o trabalhador, para não ficar sem trabalho, tem que vender por um preço cada vez menor sua força de trabalho ou aumentar sua jornada para tentar compensar essa desvalorização. Tem-se então a extração de mais-valia absoluta. Para Tumolo (2003) a explicitação apresentada por Marx sobre a divisão social e manufatureira do trabalho no capitalismo, oferece pistas para a compreensão dos elementos constituintes do movimento do capital, de suas metamorfoses e, portanto, da configuração dos diversos padrões de acumulação, inclusive o atual, que começa a tomar feição por volta do início dos anos 70 do século XX. Desse modo, considerando que o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, está também submetido à sua lógica e contradições (KUENZER e CALDAS, 2009). Para procurar evidenciar melhor tal lógica e contradições, é mister deter-se um pouco mais acentuadamente nas origens e desenvolvimento da gerência científica do trabalho e suas consequências para os trabalhadores.

Convém mencionar que é justamente em um contexto de aumentar a produtividade do trabalho, que surge o método de Administração Científica de

Frederick W. Taylor², o qual se tornaria mundialmente conhecido como Taylorismo. Taylor, que teve como base em seu estudo o fator tempo para realização das tarefas que faziam parte da produção fabril de sua época, procurou detalhar ao máximo as técnicas utilizadas no trabalho, bem como otimizá-las no menor tempo possível. Todavia, o trabalho intelectual foi ignorado, tornando o trabalhador um legítimo operário³, ou seja, um trabalhador que tem ofício manual ou mecânico. Na visão taylorista, por operar a máquina, o trabalhador não precisava ter formação para pensar o trabalho, pois, essa tarefa era destinada a um administrador. Nesse contexto qualquer trabalhador poderia executar a tarefa, uma vez que a mesma já estava padronizada o que, conseqüentemente, fazia com que o trabalhador se isolasse cada vez mais, inibindo as suas manifestações criativas. Nesse sentido, explica Braverman (1977) que a divisão do trabalho é peculiar à sociedade capitalista, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção.

O taylorismo traz consigo uma carga de especialização ao ambiente de trabalho, razão pela qual, se considera esse tipo de gestão o nascimento da Administração Científica mediante introdução de uma abordagem sistemática na manufatura. O operário apenas executa as operações programadas pelo administrador. Esse, por sua vez, busca formas de obter a maximização da produção por meio do estudo dos planos de tempos e pela padronização do trabalho. Quando existem trabalhadores que demonstram maior capacidade de produção são, então, alocados em áreas de destaque para assumir outras funções. É o prenúncio das linhas de montagem: a especialização de tarefas mediante padronização e repetição.

O primeiro dos quatro Princípios da Administração Científica⁴, segundo Taylor, é o chamado princípio do planejamento, que consiste em substituir o critério individual do operário, a improvisação e o empirismo por métodos planejados e testados. O segundo é o da seleção, que como o próprio nome diz, seleciona os

²FREDERIK WINSTOW TAYLOR (1856-1915): Engenheiro mecânico com 50 máquinas patenteadas. Sua principal obra foi: Princípios da Administração Científica.

³DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx>. Acesso em 14 dez. 2010.

⁴ Esse o título do livro de Taylor publicado em 1911, no qual procura evidenciar que a melhor forma de administrar uma empresa é através de um estudo, de uma ciência. O que Taylor propõe é a racionalização do trabalho, que nada mais é que a divisão de funções dos trabalhadores (CHIAVENATO, 1993).

trabalhadores para suas melhores aptidões e para isso são treinados e preparados para cada cargo. O terceiro é o princípio de Controle que trata da supervisão feita por um superior para verificar se o trabalho está sendo executado como foi estabelecido. O quarto e último é o princípio de execução, de acordo com o qual, para que haja uma organização no sistema, as distribuições de responsabilidades devem existir para que o trabalho seja o mais disciplinado possível (TAYLOR, 1995). Para Braverman (1977), de acordo com os princípios tayloristas, o controle sobre o processo produtivo não é o único objetivo da gerência científica, mas a expropriação do conhecimento do trabalho realizado pelo trabalhador. A separação das fases do processo de trabalho limita o domínio do conhecimento em relação ao produto, o que, conseqüentemente, leva à simplificação das tarefas individuais da massa de trabalhadores.

Da aplicação à risca da lógica taylorista nasce o Fordismo, que colocava em marcha o princípio da linha de montagem, esteiras ou transportadores mecânicos que asseguravam o transporte de peças em curso de fabricação ou montagem e, ao mesmo tempo, proporcionaram o encadeamento das operações. O Fordismo pode ser considerado como técnicas, metodologias, advindas do sistema taylorista, contudo, impõe, aos trabalhadores, uma submissão à velocidade da linha de produção, diferenciando-se do modelo de Taylor que estava fortemente baseado no rendimento individual. Para Braverman (1977, p.83), o taylorismo nada mais é do que a “explícita verbalização do modo capitalista de produção”. Taylor ocupava-se do controle e dos fundamentos da organização dos processos de trabalho. A questão do controle adquiriu com ele dimensões sem precedentes. “A gerência seria um empreendimento frustrado se deixasse ao trabalhador qualquer decisão sobre o trabalho” (p. 86).

A busca de sistematização visando maior produtividade, iniciada por Taylor, é complementada por Ford, buscando maior padronização de peças para aumentar a rapidez no processo de montagem e a utilização de máquinas e ferramentas maximizando o processo produtivo. As peças eram levadas a cada estação de trabalho fazendo com que os operários não precisassem sair do local durante todo o dia, executando uma única tarefa durante todo o dia. Ainda de acordo com os autores, para que o operário possuísse maior produção era necessária especialização no trabalho, bastando para tal poucos minutos de treinamento. Esse operário é o chamado de trabalhador do “chão-de-fábrica”, ou seja, aquele que está

no mais baixo patamar hierárquico na empresa e que, portanto, tem menor capacitação e, por consequência, menor salário. Somente os engenheiros possuíam plano de carreira nesse sistema, e a possibilidade máxima de crescimento dentro da empresa era o cargo de supervisão (WOMACK, JONES e ROOS, 1992).

No sistema fordista, todo trabalho do operário limitava-se em repetitivos gestos, tornando desnecessária uma preparação adequada, indicando assim que qualquer um poderia exercer tal função. O que se considerava necessário eram boas condições físicas para exercer as atividades repetitivas e capacidade de adaptação ao processo produtivo, características essas que desqualificavam o operário.

Ao examinar o pensamento de Gramsci com relação ao fordismo, além de notar a crítica dirigida ao novo sistema de produção, é importante perceber o que diz o autor sobre as resistências para a implantação do sistema fordista na Europa. Uma primeira constatação de Gramsci diz respeito às diferenças entre América e Europa e as classes sociais respectivamente. Para o autor

a velha anacrônica estrutura social demográfica européia choca-se com uma forma moderníssima de produção e de modo de produzir como é oferecida pelo tipo americano mais aperfeiçoado, a indústria de Henry Ford. Por isso a introdução do fordismo encontra tantas resistências “intelectuais” e “morais” e realiza-se de modo particularmente brutal e insidioso, através da mais extremada coerção (GRAMSCI, 1980, p. 377).

Houve, sem dúvida, mais resistência na Europa com relação à implantação do fordismo, devido à sua tradição, riqueza, complexidade histórica e existência de “classes parasitárias e sem função social” do que na América, já com uma estrutura de classe racionalizada (GRAMSCI, 1980, p. 381). Nas palavras do autor:

A não-existência dessas sedimentações parasitárias, deixadas pelos períodos históricos passados, permitiu uma base sadia para a indústria, e especialmente para o comércio, e permite cada vez mais a redução da função econômica representada pelos transportes e pelo comércio a uma real atividade subalterna da produção, ou melhor, a tentativa de incorporar essas atividades à própria atividade produtiva (GRAMSCI, 1980, p. 381).

De acordo com Gramsci, há resistências inerentes à sociedade como um todo e não somente nas classes produtoras inferiores. Essas, que na teoria deveriam ser racionalizadas e manipuladas, naturalmente resistem, mas ao contrário do que se pensa, as classes dominantes, ao se depararem com exigências para um novo

modelo de produção, também resistem, como exemplificado pelo proibicionismo nos Estados Unidos. Nesse caso, Gramsci comenta que para controlar a vida privada da mão de obra, essencial para a política da industrialização norte-americana, era necessário estabelecer controle rigoroso até mesmo sobre o comportamento sexual dos trabalhadores. São reflexos do taylorismo confundidos com a racionalização do trabalho para aproveitamento máximo da força de trabalho. Sendo assim, álcool e sexo deveriam ser os principais distratores a serem evitados. A disciplina e a estabilidade ganham ênfase devido aos novos métodos de trabalho. Na época, foram feitos questionamentos sobre a vida pessoal (íntima) dos trabalhadores e algumas formas de controle foram criadas para essa adaptação. “A americanização exige um determinado ambiente, uma determinada estrutura social (ou a vontade de criá-la) e um determinado tipo de Estado” (GRAMSCI, 1980, p. 388).

Também ao analisar a influência do fordismo na educação, Gramsci (1980) evidencia sua eficiência referente ao processo de valorização do capital através dos processos pedagógicos. O novo tipo de produção racionalizada exigia um novo perfil de homem, capaz de adequar-se aos modernos métodos da produção, para os quais a educação deveria articular novas competências e modos de vida, pensar e sentir, apropriados no desempenho das tarefas. A influência da lógica da industrialização sobre a educação é que a partir de novas formas de produção são estabelecidas novas formas de relações sociais, mediante a formação de novos modelos sociais, econômicos e culturais, constituindo-se um novo projeto pedagógico para a formação de trabalhadores que atenda satisfatoriamente às novas demandas impostas pela reestruturação produtiva.

Fordismo/Taylorismo foram gerências produtivas, processos produtivos que influenciaram drasticamente todas as esferas da sociedade, mais especificamente no que diz respeito à divisão do trabalho – tema de interesse desse estudo. Antunes e Braga (2009) mencionam o infotaylorismo para caracterizar um controle ainda mais acentuado dos processos de trabalho proporcionado pelo uso das tecnologias de informação e comunicação. Como já discutido anteriormente, se a educação movimenta-se de acordo com as tendências sociais, naturalmente houve impacto na forma de desenvolvimento do trabalho docente, ocasionando a sua precarização. De acordo com Kuenzer e Caldas (2009, p. 62)

[...] o trabalho docente sobre égide do capitalismo não escapa a lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, para qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista pelo disciplinamento tendo em vista a subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. Assim, seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo.

Como ressaltam os autores, sendo o trabalho dos professores concebido como serviços, esses passam a vender seu trabalho em troca de salário para uma instituição que passa a determinar seu trabalho em todas as dimensões. O trabalho dos professores nessas condições é cada vez mais explorado, precarizado e degradado, favorecendo a acumulação do capital dos proprietários das instituições e desoneração do Estado.

1.1 A RELAÇÃO ENTRE GERÊNCIA CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO E TRABALHO ALIENADO

A gerência científica presente na Educação a Distância mostra que o controle racionalizado sobre o processo de trabalho é ainda mais acentuado, uma vez que atividades como docência, elaboração de material, elaboração de avaliações, esclarecimento de dúvidas, entre outras atividades, são divididos de tal forma que o processo de oferecimento do curso ao discente torna-se soma das partes do trabalho dividido. Esse fato conduz a hiperespecialização – o docente realiza uma determinada atividade, como apenas elaboração de questões de prova, ou apenas revisão de material didático, ou somente tutoria – o que acarreta a descaracterização e perda da identidade docente. Portanto, observa-se que enquanto o Taylorismo é caracterizado pela ativação do trabalho através da racionalização do tempo e movimentos, o Fordismo é caracterizado pela mecanização do trabalho por meio do uso de máquinas, esteiras e ferramentas nas linhas de montagem (CATTANI, 1997). Também é importante salientar que a característica básica é fragmentar o trabalho e separar o trabalho manual do intelectual.

Pode-se observar que o binômio Taylorismo/Fordismo, predominante no sistema produtivo e no processo de trabalho industrial no decorrer do século XX, em específico a partir da segunda década, tinha como base a produção em massa de mercadorias, a partir de uma produção mais homogeneizada e verticalizada,

apoiado no trabalho fragmentado, na decomposição de tarefas que restringia o trabalho operário a uma atividade repetitiva (ANTUNES, 2009). Quanto mais se avança na competição intercapitalista, mais se desenvolvem tecnologias a serviço da indústria e maior é a desestruturação dos produtores. Nesse processo “a produção automatiza-se, isto é, se torna autônoma, auto-regulável, o que permitiria liberar o homem para a esfera do não-trabalho, possibilitando o cultivo do espírito através das artes, das ciências, da filosofia e do desfrute do tempo livre” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Na obra *A ideologia Alemã*, Marx e Engels (2008) mostram que o cotidiano e as relações sociais são o ponto de partida para estudo da totalidade que forma a sociedade nas diversas maneiras de representação coletiva. Assim, tem lugar de destaque o trabalho, considerado pelo autor como a realização histórica efetiva do homem. Para Marx, a divisão social do trabalho na sociedade moderna promove a submissão do indivíduo em relação ao seu trabalho num processo recíproco com a dominação coercitiva de classe e a dominação persuasiva ideológica. Dessa maneira, explica-se a alienação e subserviência do trabalhador em relação ao capital: “essa divisão do trabalho encerra ao mesmo tempo a repartição do trabalho e de seus produtos, distribuição desigual, na verdade, tanto em quantidade quanto em qualidade” (MARX e ENGELS, 2008, p. 27). Quanto à alienação, Marx afirma nos *Manuscritos econômicos filosóficos*:

Toda auto-alienação do homem, de si mesmo e da natureza, aparece na relação que ele postula entre os outros homens, ele próprio e a natureza. Assim a auto-alienação religiosa é necessariamente exemplificada na relação entre leigos e sacerdotes, ou, já que aqui se trata de uma questão do mundo espiritual, entre leigos e um mediador. No mundo real da prática, essa auto-alienação só pode ser expressa na relação real, prática, do homem com seus semelhantes. O meio através do qual a alienação ocorre é, por si mesmo, um meio prático. Graças ao trabalho alienado, por conseguinte, o homem não só produz sua relação com o objeto e o processo da produção como com homens estranhos e hostis, mas também produz a relação de outros homens com a produção e o produto dele, e a relação entre ele próprio e os demais homens. Tal como ele cria sua própria produção como uma perversão, uma punição, e seu próprio produto como uma perda, como um produto que não lhe pertence, assim também cria a dominação do não-produtor sobre a produção e os produtos desta. Ao alienar sua própria atividade, ele outorga ao estranho uma atividade que não é deste (MARX, 2010).⁵

Marx fala da alienação como uma ação pela qual o trabalhador se torna alheio

⁵ Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap01.htm>. Acesso em: 16 fev. 2010.

ao resultado de sua própria atividade. O meio através do qual a alienação ocorre é um meio prático. Há um conflito entre o que o indivíduo necessita, em termos de trabalho, e o que o coletivo demanda, e então, estabelece-se ao mesmo tempo uma dependência recíproca dos indivíduos entre os quais o trabalho é dividido. Uma divisão do trabalho é imposta aos indivíduos pela sociedade que eles mesmos criaram:

Enfim a divisão do trabalho nos oferece imediatamente o primeiro exemplo do seguinte fato; enquanto os homens permanecem na sociedade natural, portanto, enquanto há cisão entre o interesse particular e o interesse comum, ou seja, quando a atividade não é dividida voluntariamente, mas sim de forma natural, a ação do homem transforma-se para ele num poder estranho que se lhe opõe e o subjuga, em vez de ser ele a dominá-la. (...) não pode deixar de o ser se não quiser perder seus meios de subsistência (MARX e ENGELS, 2008, p.28).

A partir dessa citação de A Ideologia Alemã, é possível perceber como Marx e Engels enfatizam a divisão do trabalho no desenvolvimento histórico. Falam dos diversos momentos da divisão do trabalho e no que ela está ancorada. Num primeiro momento baseada em condições naturais que depois cedem lugar às condições sociais propriamente ditas. O surgimento da classe dos comerciantes separada dos produtores acentua fortemente o processo de divisão social do trabalho. Esse processo faz surgir a propriedade em suas diversas formas. Por isso, afirmam Marx e Engels, a ação do homem transforma-se para ele em um poder estranho, pois, divisão do trabalho e propriedade são termos que se identificam. A organização do trabalho de acordo com tarefas simplificadas, concebido e controlado em outro lugar, exerce claramente um efeito degradante sobre a capacidade técnica do trabalhador.

Nessa relação de produção, pode-se inferir então, que o homem é adaptado ao tempo e às exigências da máquina, ocorrendo divisões sistemáticas do trabalho. Vale lembrar que esse desenvolvimento industrial da sociedade fundamentou-se em um projeto racionalista no qual a Educação Superior obtém papel preponderante na formação da mão de obra, visando à especialização e profissionalização (SAVIANI, 2010). Entretanto, a gerência científica fordista na organização da produção não conseguiu impedir crises mundiais do capitalismo como a de 1929, e depois no decorrer da década de 1970 provocada, entre outros fatores, por um aumento nos preços do petróleo. De acordo com Antunes (2009), após um longo momento de acumulação de capitais que aconteceu durante o apogeu do Fordismo, o capitalismo, a partir do início dos anos 1970, apresentou sinais de um quadro crítico,

esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção que já não conseguia atender às necessidades do capital. Era preciso desenvolver um sistema de produção adequado às exigências do momento em que a retração do consumo se acentuava (p. 31). A queda no consumo de automóveis provocou contínuo desestímulo do capital aos trabalhadores e redução das alternativas de emprego, sendo a prioridade dos sindicatos a redução de jornada de trabalho. A sociedade entrou em crise, que tem seu ápice em 1973 (crise do petróleo) indicando a exaustão do binômio Taylorismo/Fordismo, que na sua rigidez é “substituído” pela acumulação flexível-neoliberalismo, ou seja a produção enxuta, modelo de produção baseado no Sistema Toyota de Produção (WOMACK, JONES e ROOS, 1992).

Neste sentido, afirma Antunes (2009, p. 33), que como resposta à própria crise, começou um processo

[...] de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores.

A era da produção em massa estava ameaçada, pois, eclode um confronto direto com a rigidez dos padrões fordistas. Busca-se a acumulação flexível, a qual se viabiliza pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Emergem a partir da crise inovações nos setores de produção e nos mercados. A existência de inovação comercial, tecnológica e organizacional é impulsionada pela acumulação flexível, tese defendida por Harvey como uma forma de capitalismo possuindo três características fundamentais na forma de produção: primeira voltada para o crescimento; segunda, o crescimento financeiro apoiado na exploração da mão de obra dentro do universo da produção; terceira, o capitalismo aparece com uma intrínseca dinâmica tecnológica e organizacional (ANTUNES, 2002).

Nesse período surge a influência da indústria automobilística japonesa com um novo modelo de produção denominado toyotismo, caracterizado pela busca de uma produção enxuta. A Toyota, fabricante de automóveis, após a Segunda Guerra (1939 – 1945) resolveu ingressar na fabricação em larga escala de carros e caminhões comerciais, mas havia obstáculos para essa meta: o mercado doméstico

era limitado; a classe operária não admitia ser tratada como custo variável; houve restrição nas empresas quanto ao processo de demissão de empregados e a posição dos sindicatos foi reforçada assegurando participação nos lucros em pagamentos adicionais ou bônus; a economia, devastada pela guerra, encontrava-se ávida por capitais e trocas comerciais; no exterior existiam inúmeros produtores de veículos na porta de saída para entrarem no mercado japonês. Todos esses impasses fizeram com que o governo japonês coibisse a entrada de investimento externo para as indústrias automobilísticas, forçando as nativas a se especializarem em diferentes tamanhos de carro e assim aumentando a escala de produção e o mercado consumidor com preços competitivos (WOMACK, JONES e ROOS, 1992).

Para Antunes (2002), foram quatro os eventos que propiciaram o nascimento do toyotismo: 1) a entrada da indústria automobilística de cultura e experiência do ramo têxtil onde o trabalhador atuava em várias máquinas simultaneamente; 2) a necessidade de resposta por parte da indústria frente à crise financeira⁶ buscando aumentar a produção sem alterar o número de trabalhadores; 3) a importação das técnicas de gestão dos supermercados norte-americanos, dando origem ao *kanban* – “o ideal seria produzir somente o necessário e fazê-lo no melhor tempo”; 4) a expansão do método *kanban* para empresas fornecedoras e subcontratadas. (p. 32) Enquanto que no fordismo a administração se preocupava principalmente com dois fatores - rendimento baseado no número de carros produzidos em relação às metas e qualidade referindo-se ao consumo externo após a reparação das peças defeituosas - o toyotismo buscava eliminar o desperdício, envolvendo esforços, materiais e tempo, pois, “julgava os trabalhadores da montagem provavelmente capazes de executarem a maioria das funções dos especialistas e bem melhor, pela familiaridade com as condições da linha” (WOMACK, JONES e ROOS, 1992, p. 47).

O primeiro passo para a implantação desse novo modelo de produção foi agrupar os trabalhadores em equipes com líderes que possuíam a função de coordenar e de realizar tarefas de montagem no caso da falta de trabalhadores. À equipe eram atribuídas tarefas de limpeza, pequenos reparos de ferramentas e

⁶ A crise capitalista se dá seguinte forma: os preços não sobem, caem, e a base da lucratividade é afetada. O capital não se acumula configurando uma crise. Então, a superprodução é combatida pela recessão, ou seja, queda brusca da produção, desemprego, redução salarial e corrosão da lucratividade. A taxa de lucro muito depende da exploração da força de trabalho. Assim, quanto menos se paga pela força de trabalho, mais aumenta a mais-valia e maior será a taxa de lucro devido à exploração do trabalhador. Dessa forma, aumenta a pauperização diminuindo o poder de compra, que por sua vez, não comporta a quantidade de mercadorias.

controle de qualidade. A racionalização de tarefas, a flexibilidade dos operários e a eliminação de desperdícios são a marca registrada desse sistema. Neste sentido, essas mudanças proporcionaram

uma nova forma de organização industrial e de relacionamento entre o capital e o trabalho, mais favorável quando comparável ao taylorismo/fordismo, uma vez que possibilitaram o advento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de maior realização no espaço de trabalho (ANTUNES, 2009, p. 50).

Entretanto, a reorganização produtiva e conseqüentemente a diferença no modo de trabalhar, ou seja, a proposta *toyotista*, que por um lado parece superar o trabalho desqualificado, a linha individualizada, a produção em massa para um público desconhecido, por outro lado, nada mais é do que uma intensificação de modos já existentes. Nesse caso, competência e competitividade para o atendimento de pedidos pequenos e variados são suportados pelo processo produtivo flexível, permitindo ao operário trabalhar com várias máquinas simultaneamente, caracterizando a mão-de-obra como polivalente e desespecializada. Então, percebe-se que o novo sistema de produção trouxe consigo uma intensificação da exploração do trabalho maior do que já ocorria com o fordismo, o que permite concluir então, que não se trata de uma nova configuração do trabalho que tem trazido benefícios para os trabalhadores, pois, as mudanças “exprimem uma contínua transformação dentro do mesmo processo de trabalho, atingindo sobretudo as formas de gestão e o fluxo de controle” (ANTUNES, 2009). O autor ainda aponta que não há emergência de trabalho qualificado decorrente da introdução de computadores. Tem ocorrido sim, a solidificação da produção em massa confirmando que o capitalismo continua mantendo-se em seus pilares fundamentais.

1.2 A INDUSTRIALIZAÇÃO DO BRASIL E A EDUCAÇÃO PRODUTIVISTA

Considerando a relação entre produção e política, onde a força de trabalho é fundamental para a sustentação da economia mundial e o Estado é o regulador dos meios de formação dessa mão-de-obra, mediante legislação específica sobre a educação, é realizado um estudo buscando demonstrar a síntese evolutiva da educação, enfocando as políticas públicas, a fim de esclarecer também como vem

se desenvolvendo a organização do trabalho pedagógico no Brasil, principalmente a partir do processo de industrialização.

No Brasil a década de 1920 prepara o cenário para as idéias e tendências que vão marcar os agitados anos 1930 em que se dá a fase da maximização da produtividade capitalista no governo Getúlio Vargas. A burguesia industrial se associou aos grupos estrangeiros e começou a se expandir, enquanto o proletariado já expressava a sua consciência política nos movimentos populares na segunda década do século XX. Getúlio Vargas operou uma mudança decisiva no plano da política interna e adotou política industrializante (FÉLIX, 1984).

Na esfera educacional, uma efervescência manifesta-se em vários estados do País onde se desencadeiam iniciativas de reformas. Em processo lento e contínuo, o escolanovismo vai se firmando como ideário pedagógico do período proporcionando circunstâncias adequadas ao movimento renovador que resultará no Manifesto dos Pioneiros de 1932 (VIEIRA e FARIAS, 2007). Nessas condições, é que o Estado inicia uma política direcionada para o desenvolvimento industrial. Com o golpe de 1937, o governo Vargas ficou mais forte e assumiu a direção política do projeto de desenvolvimento econômico nacional. Portanto, o governo Vargas se caracterizou como um regime político autoritário que se fortaleceu internamente na medida em que desenvolveu uma política econômica intervencionista. A intenção desse governo foi muito clara em inserir o Brasil no contexto da II Guerra (1937 – 1945), além de ter sido favorecido por ela, talvez até mesmo acentuando a dependência do Brasil em relação ao capitalismo mundial. Vargas foi deposto em 1945.

O fator que incentivou a industrialização brasileira foi a busca por novos espaços como, por exemplo, o êxodo rural devido à crise cafeeira e aumento da população urbana que constituiu mercado consumidor e redução das importações sem concorrência estrangeira (FÉLIX, 1984). As características mais gerais dos anos Vargas sobre o campo educacional podem ser resumidas em dois fatores: centralização e autoritarismo. No entanto ele convive contraditoriamente com um dos momentos mais fecundos da elaboração do pensamento pedagógico brasileiro que foi a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 (HORTA, 1994).

Na sequência, o governo Eurico Gaspar Dutra 1946 – 1951 continuou uma política econômica do Estado com intenção de fortalecer o liberalismo econômico. No início do seu governo, é aprovada a Constituição de 1946, orientada por

princípios liberais e democratas, que entre outras coisas, defendia a liberdade e a educação dos brasileiros (SHIROMA, 2003 p. 29). Essas ações são favoráveis ao estreitamento das relações com o EUA. O Estado Capitalista no Brasil pode ser exemplificado pela política cambial do governo Dutra que piorou a situação econômica do país, supervalorizando o capital estrangeiro. A orientação da política econômica brasileira era influenciada pelo governo americano que tinha o objetivo de assegurar a sua hegemonia sobre os países do bloco capitalista, em especial sobre aqueles chamados de “subdesenvolvidos”. A liderança dos Estados Unidos sobre os países capitalistas, a partir da II Guerra Mundial, teve repercussões concretas na política governamental de Dutra. No entanto, o governo Vargas também estava empenhado em facilitar a expansão do capitalismo. Importante acrescentar que nesse regime houve expansão do capitalismo no Brasil, associação do capital nacional ao estrangeiro caracterizando o processo de transformação da estrutura econômica do país - etapa do capitalismo monopolista - que resulta em um Estado intervencionista (FÉLIX, 1984).

Na sequência, o projeto nacionalista voltou com o retorno do Presidente Getúlio Vargas em 1951, significando novas relações entre o Estado e a economia e criação de empresas estatais. A burguesia industrial ficou favorável ao intercâmbio, capital e tecnologia externos, mas sob controle nacional. No campo educacional, foram longos os anos de intenso debate sobre os rumos da educação brasileira que persistiram até 1961, quando em 20 de dezembro foi promulgada a Lei nº 4.024. Porém, venceram as forças privatistas conservadoras acarretando sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e ampliação das oportunidades educacionais (SHIROMA, 2003).

Com a gestão de Juscelino Kubitschek entre 1956 – 1961 é possível identificar diferenças com relação à economia, pois, novamente promoveu-se a internacionalização da economia nacional e houve incentivos para associação ao capital estrangeiro e intervenção direta na economia pelo Estado. Novos setores da indústria foram ativados e houve melhora das relações entre a estrutura econômica do país e o capitalismo mundial. Esse foi um governo de aceitação americana, autônomo para elaborar medidas econômicas e políticas e promover a expansão da indústria. Determinou as relações de complementaridade e interdependência internas e externas e aceleração do desenvolvimento econômico do país, com agravamento da inflação e concentração de renda da burguesia industrial, o que

repercutiu nas classes trabalhadoras (FELIX, 1984). Todas essas tendências e movimentos dos governos impactaram na educação, e como já abordado no início desse estudo, segundo Saviani (2005, p. 17),

A atual realidade educacional brasileira resulta da evolução econômica, política e social do país, no sentido das mudanças que ocorreram na sua estrutura econômica, desencadeando transformações no regime político e na estrutura social brasileira nos diferentes momentos de sua história.

Com relação à influência da industrialização sobre a educação, em uma nota final sobre qualificação Bravermann (1977, p. 359) afirma que:

A noção de que as condições mutáveis do trabalho industrial e de escritório exigem uma população trabalhadora cada vez “mais instruída”, “mais educada”, e assim, “superior” é uma afirmação quase universal na fala popular e acadêmica. Uma vez que o argumento mais desenvolvido nesse trabalho parece chocar-se diretamente com essa ideia popular, torna-se necessário agora enfrentar esta opinião convencional.

Sendo assim, a organização de trabalho imposta pelo taylorismo e fordismo possui como fundamentos o atendimento de uma divisão social e técnica demarcada pela definição clara de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais. Justifica-se tal apontamento pela própria estrutura organizacional:

[...] tem como paradigma a organização em unidades fabris que concentram grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada que se desdobra em vários níveis operacionais, intermediários (de supervisão) e de planejamento e gestão, cuja finalidade é a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas [...] (KUENZER, 1998, p. 34-35).

A influência dos princípios tayloristas e fordistas favoreceu o desenvolvimento da pedagogia tecnicista na educação, privilegiando a racionalidade formal e a racionalidade técnica, fundamentada na divisão entre pensamento e ação. No contexto escolar, é possível observar a centralização nos conteúdos ou nas atividades, mas, “nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas” (ibid., p. 35). Para a compreensão da noção produtivista da educação Gadotti (1987) esclarece que:

A reprodução, a banalização e a sujeição cultural não são apenas o triste privilégio da exploração capitalista do saber, mas de toda sociedade

tecnocrática onde reina o perito, onde reina a ideologia do crescimento ilimitado, da racionalização, da produtividade. [...] A tecnocracia corrompe as bases da própria produção do saber e de toda produção (p. 127).

Continua o autor indicando que a ideologia produtivista se mostrou uma falácia. Entretanto, até chegar a esse entendimento, a sociedade industrial buscou atrelar o sistema de educação ao sistema econômico globalizando toda a formação de ensino mediante um processo de “desideologização da educação” (p. 128). A questão da produtividade na educação foi motivo de inúmeros debates balizados sobre a teoria do capital humano, pois se mostra contraditória a alocação da escola como geradora de produtividade, pois segundo Frigotto (2006), utilizando-se a teoria do capital humano, a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos indistintamente no seio de uma sociedade sem antagonismos como supunham os adeptos da teoria do capital humano. Igualmente não se torna produtiva servindo somente ao capital como propunham os críticos e também não é improdutiva como salientavam as críticas da teoria do capital humano. Tal fato aconteceu face ao vínculo entre a escola e trabalho não se dar de forma direta e imediata, mas indireta e mediata (FRIGOTTO, 2006). De uma maneira simples, o trabalho do professor não é material, mas é produzido e consumido na mesma hora. Isso, de certa forma traduz-se em um problema de valorização do trabalho docente.

Na realidade, o modo industrial de produção impactou na educação, na força de trabalho do homem e na esfera econômica. Segundo (GADOTTI, 1987), ele fomentou o processo de centralização, globalização, unificação e rentabilização na esfera educacional. Era necessário criar uma educação permanente como meio mais eficaz para a adaptação rápida de trabalhadores às tendências previsíveis da economia. Em meio a tantas mudanças das forças produtivas e dos embates na educação, ocorre uma atuação destrutiva contra a força de trabalho, com contingentes precarizados à beira do processo produtivo, aumentando significativamente os níveis de desemprego estrutural. Ao contrário do que se esperava com o avanço tecnológico de uma real redução da jornada de trabalho, observou-se em diversos países como, por exemplo, a Inglaterra e o Japão, um prolongamento da jornada de trabalho (ANTUNES, 2009). Essa situação comprova a extração absoluta da mais valia.

O fato é que sendo preciso se reajustar à necessidade do mercado, a gestão da educação buscou formar um cidadão mais competente e mais competitivo,

criando como meta um meio cada vez mais adequado à acumulação de capital. A educação passa a buscar maior produtividade na formação de cidadãos para atender as necessidades do mercado (SILVA, 2007). Dessa forma, toda a educação se traduz no domínio educativo como conceito de monopólio do modo industrial de produção, submetendo a educação à política econômica.

Essa concepção produtivista da educação ganha forma a partir da década de 1950 quando as exigências de planificação da economia se traduzem no imprescindível planejamento dos sistemas de ensino e dos processos pedagógicos da educação. Assim, principalmente, por motivos econômicos, os gastos com educação passaram a ser considerados aspiráveis e passam a ser vistos como um investimento de retorno compensador, ou seja, a educação passa ser de um valor econômico próprio e é tida como um bem de produção (capital) e não apenas consumo (SAVIANI, 2005). A busca pela qualificação profissional passa a ser restringida à aquisição de conhecimentos e habilidades comportamentais e cognitivas que permitiam ao operário operar intelectualmente, dominando o método científico no sentido de utilizar de forma satisfatória os conhecimentos, científico e tecnológico, articuladamente solucionando problemas na prática produtiva e social. Para isso é necessário substituir a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de forma a atender a demandas dinâmicas diversificadas em qualidade e quantidade. (KUENZER, 2006). Mas, como efetuar essa transformação de forma rápida para atender o mercado?

[...] a escola vai servir a este processo, no qual o que mais se destaca é a formação da mão de obra necessária ao capital e não o seu aperfeiçoamento e valorização. É neste contexto que se afirma a utilidade da divisão técnica do trabalho e, através dela, cada trabalhador se especializa no seu fazer perdendo a visão global do próprio trabalho. Na fábrica, a divisão técnica do trabalho leva à produtividade e ao lucro e a escola reproduz este processo voltado, não para o crescimento do trabalhador e sim para a formação mínima necessária com a consequente exclusão da maioria dos processos produtivos. (GARCIA, CASAGRANDE e PEREIRA, 2006, p. 2).

Com isto a educação se torna um aparelho da estrutura do capital. E o “trabalho pedagógico torna-se fragmentado, respondendo, às demandas de reguladoras do mundo do trabalho capitalista, segundo os princípios do Taylorismo/Fordismo, em três dimensões: técnica, política e comportamental” (KUENZER, 2005, p. 84).

O Ensino Superior existente no Brasil desde o século XIX nasceu com uma feição marcadamente profissionalizante organizado em escolas separadas. As primeiras universidades surgiram da agregação de escolas superiores isoladas. No entanto, esse modelo de universidade foi muito criticado pelos intelectuais das primeiras décadas do século XX que queriam uma universidade com perfil de *alma mater* que pudesse ser *lócus* de construção da identidade sociocultural do país (SHIROMA, 2003). Por isso, convém fazer um paralelo com as mudanças que o processo educativo sofreu no plano legal. Vale lembrar sobre o período de 1890 a 1931, no qual o Iluminismo republicano teve forte influência na concepção do que é educação nos textos constitucionais. As principais orientações para o Ensino Superior foram:

- a) A carta Imperial de 1824 previa a gratuidade da instrução primária para todos os brasileiros estabelecendo que a educação se dê em “colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Artes e Artes” (BOAVENTURA, 2005, p. 192).
- b) A Lei Fundamental de 1891, categorizada como uma Constituição meramente política – balizada pelo modelo norte-americano e influenciada pela mudança na forma de governo, monarquia para república, e de regime, parlamentarista para presidencialista – estabelecia a competência do Congresso Nacional para legislar sobre o Ensino Superior, bem como, criar novas instituições superiores e ainda secundárias.
- c) A Constituição de 1931 com as políticas educacionais já centralizadas pela administração federal de Getúlio Vargas implementou um modelo universitário público definido. Explica Shiroma (2003) que esta ideia de público supunha um ensino sob responsabilidade do Estado quanto ao seu ordenamento e compromissos sociais assumidos, mas não ao financiamento total do ensino. Por outro lado, o Estado também não financiava o Ensino Superior privado, denominado “livre”. Assim, o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, inaugurou pelo menos duas ideias importantes: a) a universidade teria uma tríplice missão – ensino, pesquisa e extensão; b) a universidade deveria contar com uma unidade específica para a formação do professor secundarista.

(SHIROMA, 2003, p.131-132). Importante lembrar que a Universidade foi definida como organização para o Ensino Superior por meio do Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931.

- d) A Constituição de 1937, por sua vez, outorgou à família a responsabilidade pela educação integral da prole e ao Estado o dever de colaborar para a execução dessa responsabilidade.

Antecedendo o Regime Militar (1964 – 1985) temos a gestão de Jânio Quadros. Em 1961, adotou medidas econômicas contraditórias, tentou a conciliação das demandas populares com o projeto da burguesia industrial, restabeleceu o setor agrário-exportador, alcançou estabilidade financeira e obtenção de novos empréstimos, decresceu o poder aquisitivo dos trabalhadores e desagradou a burguesia pela aproximação com países socialistas. Sua renúncia foi no mesmo ano de 1961, dando lugar a João Goulart (1961-1964), que assumiu depois da mudança do sistema de governo de presidencialista a parlamentarista em 1963, pelo impasse entre o desenvolvimento econômico com o regime populista; Goulart não tinha apoio do congresso nacional. (FÉLIX, 1984).

As contradições sociais e políticas que se traduziram em conflitos sociais e manifestações da sociedade civil que reivindicava mudanças estruturais levaram ao golpe de Estado de 1964. Algumas causas sociais e políticas são levantadas quanto à implementação do Regime Militar no Brasil. Sem dúvida alguma, ao analisarmos esse período, identificamos como fundamento a radicalização política tanto da direita como da esquerda, com o confronto de projetos sociais diversos e contraditórios entre si.

A primeira causa que se discute é que esse período de 1960 é marcado por uma crise política caracterizada pela queda das taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), o que conseqüentemente levaria o país a um processo de estagnação. Há também os problemas de caráter econômico provenientes de um modelo desenvolvimentista baseado na industrialização dependente e na concentração de renda, modelo esse oposto ao econômico nacionalista. Uma terceira possível causa a ser somada nesse contexto é que a intervenção militar tomara o poder para garantir a repressão das forças de esquerda para, assim, evitar mudanças extremas na estrutura socioeconômica do país. Estariam

envolvidos nessa contenção, grupos políticos internos e externos (REIS, RIDENTI, MOTA, 2004).

A crise política confrontava projetos diferentes de sociedade no contexto dos grupos dominantes, entre uma burguesia nacionalista que se colocava ante a possibilidade de um avanço imperialista do capital internacional, um setor latifundiário conservador que mantinham relações semifeudais na agricultura. As contradições entre burguesia e proletariado eram reconhecidas no movimento de organização das classes trabalhadoras que, vinculadas a movimentos de esquerda, encaminhavam-se para a busca de uma solução radical para a crise.

Alguns partidos e movimentos de esquerda atuavam expressivamente no cenário político brasileiro no início dos anos 60. O Partido Comunista Brasileiro viveu o seu apogeu, embora ilegal, contando com muitas adesões influenciando a luta política e sindical e até mesmo as diretrizes políticas do país. Com a posse de João Goulart, a ideologia do PCB encontrou uma base de sustentação, pois o populismo de esquerda e o PCB tinham muito pontos em comum. Ambos reivindicavam a libertação do povo para a construção de uma nação brasileira. Outros pequenos grupos de esquerda também atuaram em 1964 (RIDENTI, 1993).

A perda da hegemonia do PCB no universo das esquerdas foi o cerne do processo de mutações. A derrota desmoralizante conduziu a uma intensa disputa de ideias com novas composições e recomposições, cristalizando-se de maneira instável em numerosas organizações sob a influência do pensamento da esquerda tradicional brasileira e também das concepções do foquismo castro-guevarista e do maoísmo. Por mais que divergissem em outros aspectos, as organizações da esquerda armada tiveram em comum a ideia de que era fundamental o desenvolvimento da guerrilha rural. No entanto, nenhuma das organizações da esquerda armada conseguiu dar início ao projeto da guerrilha rural (RIDENTI, 1993).

O Ato Institucional nº1 foi decretado em abril de 1964 e concedia ao Poder Executivo, por um período de seis meses, poderes para a modificação da Constituição, cassação de mandatos de parlamentares e suspensão dos direitos políticos de quaisquer cidadãos. O regime autoritário foi implantado e pode-se dizer que a repressão, manifestação do poder militar, foi uma das características mais presentes do regime.

O golpe militar e a derrota sem resistência as forças progressistas em 1964 marcaram profundamente os partidos e os movimentos de esquerda brasileiros. Logo se fez sentir o “terremoto” de 1964 sobre o conjunto da esquerda dispersando a maior parte das forças populares que começavam adentrar na cena política. Paralelamente, eclodia uma constestação internacional ao modelo tradicional de atuação e à organização das esquerdas que não se revelavam capazes de dar conta das sociedades de classes contemporâneas. Nesse clima, ocorreram sangrias irreparáveis nos partidos e movimentos clandestinos atuantes, sobretudo no PCB, principal força das fileiras derrotadas. O regime militar reagiu através do Ato Institucional nº 5. A censura tomou conta dos meios de comunicação social e asfixiou qualquer possibilidade de produção cultural desviante. As mobilizações de massa tornaram-se difíceis e as esquerdas, a partir daí, efetuaram uma imersão geral na luta armada (RIDENTI, 1993).

Entretanto, o golpe de 64 não foi capaz de sufocar de imediato as forças da nova cultura que se revelava vigorosa e flexível para interpretar as aspirações populares no contexto da situação de derrota e de anseio de revanche. As formas de resistência da orientação esquerdista expressava-se na música popular, no cinema, no teatro e na literatura, em meio a contradições internas mas, em conjunto, teve tamanha envergadura que se chegou a falar em hegemonia cultural da esquerda. Assim, a indústria da cultura, que ganhava poderio naquele momento, procurou cooptar, manipular e absorver para os seus próprios interesses a produção da cultura inspirada nos movimentos de esquerda. O florescimento dessa cultura anticonformista se dava concomitantemente com o lançamento das ações da guerrilha urbana e com as manifestações de um movimento de massas ainda capaz de grandes mobilizações em 1968.

Ainda na obra *O fantasma da revolução brasileira*, Marcelo Ridenti (1993) faz considerações sobre o período da ditadura militar que se caracterizou pela imposição da modernização conservadora do capitalismo. Nas palavras do autor:

“Eram homens e mulheres que se faziam novos, e tiveram o desabrochar impedido pela modernização conservadora do capitalismo, implantada a ferro e fogo pelo regime militar – que, depois de ferir de morte o florescimento cultural e político, deu em troca certos privilégios a setores das camadas médias, intelectualizadas, compatíveis com o modelo de desenvolvimento imposto pelo “milagre brasileiro”. Buscava-se substituir o homem criador, sujeito do seu destino, pelo homem consumidor, resignado,

paciente da História, coisificado, vale dizer, pelo não-homem.” (RIDENTI, 1993, p.18)

O período dos anos 1960 é considerado marcante pela confluência entre cultura, vida política, vida pública e privada. Com o avanço do capitalismo, “os anos de chumbo” foram responsáveis pela dissolução da intelectualidade brasileira, pois aos poucos, aqueles que desejavam uma sociedade libertária e socialista foram submetidos à atomização social. Segundo Ridenti (2001, p. 4),

[...] ia-se estabelecendo o protótipo do scholar contemporâneo, egocêntrico, desvinculado de compromissos sociais, a não ser que eles significassem avanço em suas carreiras profissionais individuais, como as dos inúmeros professores que já foram críticos da ordem capitalista a ocupar cargos públicos em governos que adotam medidas neoliberais. Atuam como técnicos a serviço do funcionamento saudável da ordem estabelecida, sem maiores dramas de consciência, talvez se agarrando ainda à ideologia de que estão no poder para o bem do povo e da nação, uma vez amadurecidos e livres das utopias voluntaristas dos anos 60, que só aparentemente teriam sido revolucionárias.

E assim acontece o processo de dominação: o sistema social impõe suas regras e os intelectuais são calados pelas pressões sofridas abrindo mão de sua força política. O Estado autoritário impunha a censura disciplinadora e os professores que tinham um discurso revolucionário não tiveram outra opção senão calar e, na medida do possível, atuar na clandestinidade.

Dessa forma, no governo de Castelo Branco – 1964 – 1967 havia anseio das massas por uma redefinição política. As ações conduziam para o fortalecimento do capitalismo e assim estaria consolidada a hegemonia americana. No setor cultural atingiu algumas universidades chamadas de subversivas, por meio da Lei Suplicy e criou um acordo MEC-USAID para reestruturação de todo o sistema escolar brasileiro, sendo coerente com o sistema econômico adotado. Decretada Lei de Segurança Nacional e a Lei de Imprensa, legitimando o poder do Estado (FELIX, 1984).

Fazendo um paralelo com a evolução do que se coloca sobre educação nas Constituições brasileiras, após o Golpe Militar de 1964, ocorreram três Atos Institucionais (AI) e várias emendas que modificaram a Constituição de 1946. Os motivos para tais alterações implicavam nas “novas exigências nacionais”, sendo

que nesse sentido, a sociedade se encontrava reprimida em todos os âmbitos a fim de evitar organização política contra o governo instaurado.

A reforma universitária de 1968 articulou-se à redefinição política educacional brasileira pensada nos termos precisos do novo regime: desenvolvimento – educação para a formação de capital humano - e – segurança nacional – repressão e controle político-ideológico da vida social no Brasil (SHIROMA e MORAES, 2000). Nesse período, a Associação Brasileira de Educação se posicionou em defesa do direito à educação e reafirmou o dever dos poderes públicos no que se refere ao ensino e à luta pela manutenção dos percentuais mínimos de recursos públicos destinados à escolaridade. O Ministério da Educação conseguiu assim impor modificações relativas à organização e funcionamento do ensino conservando a gratuidade do ensino primário. O Congresso Nacional por sua vez, limitou o volume de recursos disponíveis à esfera educativa e fomentou a gradativa privatização do Ensino Médio e Superior face à generalização do mecanismo de bolsas de estudo (HORTA, 2005). Fávero (2005, p. 242-243) explica que o quadro ideológico nos anos de 1960 tendia para a formação do homem brasileiro, tendo em vista o crescimento econômico, possuindo duas concepções distintas de educação:

1ª) como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas, na sociedade brasileira [...]

2ª) como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços [...].

O autor salienta ainda que a segunda concepção fundamentou-se na teoria do capital humano e foi traduzida pela de mão-de-obra dos planos de educação elaborados pelo Congresso Nacional. Emergiu igualmente o conceito de “educação como investimento” visando justificar a vinculação de recursos orçamentários para a educação, presente nos estudos que abordavam o Ensino Médio e Superior e a capacitação de pessoal desde meados da década de 1950. Posteriormente, na década de 1960, esse conceito foi mais difundido na educação e economia. Portanto, a educação tinha como princípio o planejamento, a aplicação produtiva de capital e a preocupação com os custos. Na realidade a partir da década de 1930, com a intervenção do Estado na esfera econômica influenciando a educação, fomentou-se a privatização da esfera pública. A consequência foi o surgimento do conflito público-privado no que se refere à hegemonia do capital no campo de ensino

(PINHEIRO, 2005). Apareceu um ideário pedagógico renovador, mas, logo em seguida surge a concepção produtivista de educação, na década de 1950, em virtude da influência da teoria do capital humano, estabelecendo o “valor econômico da educação”, onde a educação é entendida como “algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto.” (SAVIANI *et al*, 2006, p. 48)

1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR

Na Educação Superior, a reforma Universitária já iniciada e impulsionada pelos acordos e convênios entre o Ministério da Educação e a USAID, legaliza-se pelas seguintes medidas legais, conforme Fávero (2005):

- a) A criação da Universidade de Brasília em 1961, início da reformulação estrutural das universidades federais;
- b) Ocorrem seminários sobre a reforma universitária promovidos pela União Nacional dos Estudantes – UNE;
- c) Lei Suplicy, nº 4.464/1964, desativa a UNE das uniões estaduais e dos diretórios estudantis;
- d) Normatização da Pós-Graduação;
- e) Assinatura de acordos entre MEC-USAID fundando a EAPES – Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior;
- f) Elaboração do Estatuto do Magistério Superior (Lei nº 4.881/65);
- g) Elaboração do ⁷Plano Atcon e a divulgação do relatório da Comissão Meira Mattos, ambos com o intuito de propor mudanças radicais abrangendo a estrutura e o funcionamento das universidades brasileiras;
- h) Início das reformas estruturais das universidades federais pelos Decretos-Leis nº 53/66 e 252/69;
- i) Criação do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária cujo relatório gera a Lei nº 5.540/68, tornando-se o instrumento mais forte da Reforma.

⁷ Plano elaborado em 1966 por Rudolph Atcon, professor e assessor norte-americano sob encomenda do MEC, envolvido na definição da Reforma Universitária.

Os relatórios Atcon e Meira Mattos possuíam a missão de efetuar a reformulação estrutural da universidade brasileira. O primeiro elaborado sob encomenda da Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura e o segundo é o resultado de estudos de uma Comissão Especial criada por decreto pelo Presidente da República. Eles versavam sobre os objetivos da Educação Superior e traçavam os caminhos necessários para alcançá-los. A educação nesses relatórios é considerada fator primordial para o desenvolvimento econômico e para a integração nacional, atribuindo papel de modeladora do futuro social beneficiando toda a sociedade a longo prazo. Sua função era racionalizar e unificar a vida social modernizando a nação e gerando em consequência, progresso. Com o novo caráter ideológico, a educação assume o mito da competência, encarregada de transmitir esse saber que na sociedade capitalista é considerado poder. “Dessa forma, todos são mantidos em seus lugares de acordo com o nível de saber que possuem, e a instituição escolar é a principal encarregada de transmitir esse saber” (FÁVERO, 1999, p. 17).

O próprio modelo Atcon impunha o desvinculo do poder público em relação à universidade, incorporando a concepção taylorista adotada à proposta de reestruturação das universidades brasileiras. Não abrange totalmente o modelo técnico, científico ou neutro, mas um método de trabalho vinculado a um estilo de vida e a uma concepção de mundo. “Sua estrutura de universidade aliena, porque separa definitivamente cada segmento da *universitas*, revelada no afastamento entre as funções de direção e de execução” (FÁVERO, 1999, p. 28). O Atcon preconizava a necessidade de fomentar um espírito cívico e de consciência social de acordo com os ideais do desenvolvimento, de respeito aos direitos humanos e de justiça social. Para garantir isso

[...] defendia os princípios da racionalidade institucional e a “neutralidade” política da universidade; preconizava o planejamento como forma de evitar a duplicação de meios e garantir a eficiência de rendimento com baixo investimento, nos moldes da empresa privada capitalista moderna. (ORSO, 2007, p. 76)

A neutralidade mencionada significou que a pesquisa que a universidade desenvolve deveria ter um caráter científico, sem repercutir politicamente, ou seja, o saber deveria ser despolitizado. Na pedagogia tecnicista procura-se dotar a educação de uma organização racional apta a reduzir as influências particulares

(privadas) que pudessem por em risco sua eficiência. “Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (SAVIANI, 1997, p. 24).

Dessa forma é possível afirmar que a educação age, assim, no aprimoramento da ordem social do sistema capitalista, articulando-se com o sistema produtivo. Sua intenção direta era de criar indivíduos competentes e mão-de-obra preparada para o mercado de trabalho. Os militares durante o Regime Militar, procuraram colocar a instituição escolar a serviço de suas propostas e para isso muito se empenharam. Tal assertiva é imposta às universidades pelo modelo Atcon quando se refere à necessidade do Ensino Superior se tornar autônomo e fugir do modelo de repartição pública, constituindo-se de uma grande empresa privada:

[...] a implantação da autonomia administrativa e financeira [...] é dever inescapável da Nação. Tem de se estabelecer o critério de correspondência entre conhecimentos e experiências adquiridas, o cargo ou a ocupação exercida, as atividades realmente desempenhadas e a remuneração financeira que lhes equivale no mercado aberto de trabalho (ATCON, 1966, p. 81).

Quanto à educação sob a interferência norte-americana, é importante salientar o papel da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – USAID (*United States Agency for International Development*) - criado através de uma parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) no final da década de 1960 e início da década de 1970. O Ensino Superior brasileiro se encontrava direcionado ao modelo norte-americano desde a década de 1940, mas, com o golpe de Estado de 1964 foi necessária uma alteração qualitativa para que essa associação fosse eficaz. As mudanças ocorridas antes do golpe eram geradas de forma espontânea e atomizada, contudo, com o advento do golpe foi necessária uma ação mais efetiva de consultores norte-americanos para organizar as universidades e auxiliar no planejamento das mesmas (CUNHA, 1988).

De acordo com Góes (2002), a interferência norte-americana na educação brasileira já ocorria camufladamente como “assistência técnica”. Interesse esse manifestado desde a Guerra Fria e crescente no final dos governos Dutra e Juscelino Kubitschek, tendo o seu apogeu no governo Castelo Branco com a desnacionalização do campo educacional. Salienta o autor sobre a ação da USAID:

Os Acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional. (p. 32)

Infere-se pela afirmativa acima, que a USAID tinha por intuito controlar o sistema educacional brasileiro. Esses acordos, para darem certo, eram dependentes do Ensino Superior nacional, e somente ocorreram, porque os brasileiros quiseram. Por isso, a intervenção dos consultores norte-americanos é inegável, propagando o imperialismo capitalista como fator modernizador, influenciando a reforma do Ensino Superior de 1968.

A documentação disponível expressa claramente a tentativa político-ideológica, por parte da USAID, de manipular o aparelho escolar brasileiro para legitimar um processo de modernização da sociedade, a fim de possibilitar um alinhamento geopolítico com o neocapitalismo norte-americano no continente. (NETO, 2004, p. 16)

A realidade é que ao longo do período de atuação da USAID foi efetuado um levantamento da educação brasileira, abrangendo desde o nível pré-escolar até a Pós-Graduação, obtendo trânsito livre pelo MEC e levando muitos brasileiros aos Estados Unidos para cursos de aperfeiçoamento e reciclagem. A influência desses acordos foi tão expressiva no ensino universitário brasileiro que salienta Cunha (1988, p. 11):

[..] não é exagero dizer que o processo de reforma do período 1964/68, definido no contexto do reforço da subordinação política e econômica do país foi o responsável pela edificação da universidade no Brasil, conforme o modelo mais avançado do mundo capitalista – o norte-americano.

A ditadura oriunda do golpe militar, caracterizada pelo autoritarismo, trouxe consigo uma onda de vicissitudes que promoveram a base do ensino atual e a formação de uma sociedade embasada pedagogia tecnicista, graças à doutrinação e ação dos países capitalistas. A forma mais concreta para se obter apoio ao imperialismo capitalista mundial era indubitavelmente, a inserção do modelo capitalista na educação. Atrelar educação ao desenvolvimento era uma bandeira de algumas décadas, mais precisamente nos anos 1940/50 do século passado. A ideia de um país desenvolvido no contexto da economia transnacionalizada estava presente no discurso dos dirigentes e distinguiu a universidade como caminho

obrigatório, pois, enquanto espaço formador dos grupos de poder e prestígio deveriam juntamente com outras instituições sociais redefinir bases e valores (BOSCHETTI, 2007). Isso se deve às razões político-ideológicas da USAID para interferir na estrutura do Ensino Superior indicando que “*the cold war is a battle for men’s minds*”⁸, sendo que a chave para o Brasil se manter amigo próximo aos EUA se encerrava no Ensino Superior, “pois o que os brasileiros pensariam nas gerações vindouras dependeria dos professores universitários que formam os dirigentes do país e os próprios mestres” (CUNHA, 1988, p. 170).

Os acordos MEC-USAID também trouxeram consigo um processo de reorientação geral do ensino no país balizado pelo tecnicismo norte-americano, ocasionado a modernização em toda a estrutura educacional, conforme demonstra Saviani *et al* (2006), iniciando-se pelas bases do ensino (primário e médio) por meio da Lei n. 5.692/71, citada anteriormente. Além da consultoria, a USAID investiu na educação brasileira, pois no período de 1945 a 1966 destinou 65,2 milhões de dólares ao setor educacional, dos quais “57,4 foram aplicados no ensino primário e apenas 5,5 no Ensino Superior”. (CUNHA, 1988, p. 168) Importa salientar que o relatório do MEC/USAID concluiu que a universidade brasileira se encontrava totalmente inadequada ao crescimento econômico do país, necessitando de reformulação para atender as expectativas norte-americanas em relação ao capitalismo, e assim, fortalecendo os laços de amizade entre os países (NETO, 2004). Aí estava a justificativa para refazer a Universidade aos moldes do sistema hegemônico.

É notória a presença dessa forma de organizar o trabalho taylorista/fordista/toyotista, na qual o trabalho educativo não está isento, buscando maximização de lucros com maior produção, na confecção da legislação reguladora do ensino médio. O processo de profissionalização inicialmente se deu no ensino de Segundo Grau, mas foi revogado em 1982 pela Lei nº 7.044. Contudo, os programas de Pós-Graduação foram institucionalizados e implantados efetivamente a partir do Parecer n. 77 pelo Conselho Federal de Educação em 1969.

A seguir, no governo Costa e Silva entre 1967 e 1969, houve mudanças para diminuir o consumo congelando salários e abrindo a economia ao capital estrangeiro. Os militares favoreceram os trabalhadores especializados de classe

⁸ Tradução Livre: A Guerra Fria é uma batalha de mentes.

média facilitando a concessão de créditos para que essa parte da população se transformasse em uma massa de consumo (FÉLIX, 1984). Houve também, e importante mencionar, que quanto à formação docente, o modelo implementado pela lei nº 5.540/68 recupera a unidade específica para a formação propriamente pedagógica do professor – centros, faculdades ou setores da educação – ao lado das faculdades de filosofia responsáveis pela formação em área específica, apesar de algumas universidades manterem a formação pedagógica nessas faculdades (SHIROMA, 2003).

Com Médici (1969 – 1974), foi estabelecido o Plano Nacional De Desenvolvimento Econômico e Social, sendo a intenção principal o processo de internacionalização da economia nacional por meio do capital estrangeiro e a modernização da empresa nacional. Dessa forma, era objetivo chegar aos altos índices de produtividade, e a uma política de renda pelo aumento do salário indireto (habitação, saúde, assistência social). Os interesses estavam voltados ao capitalismo mundial e ao mercado de trabalho nacional num processo de concentração de capital por parte do governo. A crise da política cambial favorecia a importação, e o investimento do capital estrangeiro, acarretando a dívida externa (FELIX, 1984). Durante o regime militar avançaram os processos de urbanização e industrialização iniciados nos anos 1930. É um período baseado na teoria do capital humano. No campo educacional a Pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. A produção industrial já se organizava na forma parcelada de trabalho, então, era preciso planejar a educação para dotá-la de uma organização racional a fim de minimizar a subjetividade. Houve a padronização do sistema de ensino em que professores e alunos se encontram em posições secundárias.

Na década de 1980, algumas ideias começam a circular e vão posteriormente se consolidar na década seguinte. Sua denominação tende a se fazer, lançando mão de prefixos do tipo pós ou neo, uma vez que suas referências não estão em si mesmas. A partir do que apresenta Saviani (2010) é possível elencar as principais características de cada movimento conforme o quadro a seguir:

Quadro 1
Características dos Movimentos

Neoprodutivismo	Neoescolanovismo	Neoconstrutivismo	Neotecnicismo
<ul style="list-style-type: none"> - Assenta-se na exclusão: não há lugar para todos e a população não chega no PEA (população economicamente ativa). - Com o desenvolvimento da automação dispensa-se também a mão de obra ativa aumentando o exército de desempregados. - Estímulo da competição e maximização da produtividade. - Redução com gastos previdenciários e trabalhistas. - Caracteriza-se a pedagogia da exclusão: quanto mais cursos, mais empregável é o sujeito para escapar da exclusão, e caso não consigam, a responsabilidade é deles mesmos (meritocracia). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ressignificação do aprender a aprender, ou seja, aprende-se de forma superficial, sem atentar para a conceituação, reflexão. - Necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de empregabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Origem com Piaget no qual o conhecimento se constrói e se tornou referência em vários países. Transformou-se no novo contexto. - Tende ao êxito e não à verdade, conquista do fim prático perseguido e não na explicação, puramente vivida, mas não pensada e não representada de forma organizada. Trabalha sobre as realidades e não sobre signos, símbolos e conceitos verdadeiros que implicam na inclusão de classes e relações. - Disseminação do professor reflexivo. - Pedagogia das competências como outra face do aprender a aprender. - Dotar indivíduos de comportamentos flexíveis para ajustar-lhes às condições de uma sociedade em que as necessidades de sobrevivência não estão garantidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professor como prestador de serviço. Aluno é cliente e educação é produto - Descaracterização das universidades: surgimento de várias instituições. - Método da qualidade total. - LDB 1996. - Educador cede lugar ao treinador – prejuízo ao conhecimento em função do mercado.

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de Saviani (2010, p. 29-36).

Convém ressaltar, conforme Saviani (2010), que não há um núcleo que possa definir positivamente as ideias antes expressas, uma vez que se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução de ideologias anteriores que lançam mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Nesse contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão, assumindo o fracasso da escola pública e a incapacidade do Estado em gerir o bem comum. Com isso abre-se caminho para a primazia da iniciativa privada no setor educacional (SAVIANI, 2010, p. 28).

No plano legal, no que diz respeito a esse período, vale destacar um avanço, marcado pela Constituição de 1988 que foi a primeira a garantir a gratuidade do ensino público, incluindo uma destinação orçamentária específica para a educação.

Para o Ensino Superior, foi definido “o princípio da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e o estabelecimento dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e a garantia de um padrão de qualidade” (PINHEIRO, 2005, p. 282). O setor privado também foi contemplado no texto constituinte pela abertura de novos mecanismos de transferência de recurso público para a escola particular. Na Constituição de 1988 foi mantido o dispositivo e a competência para a fixação de diretrizes e bases da educação nacional dando início ao processo de elaboração da atual LDB que foi aprovada em dezembro de 1996. Essa é a Lei nº 9.394 que fixou novas diretrizes e bases, passando a ter apenas uma lei infraconstitucional normatizadora unificando a regulamentação do ensino no país.

A competência educacional no novo quadro jurídico se estabeleceu da seguinte forma: os municípios assumem a responsabilidade pela Educação Infantil e em conjunto com o Estado o Ensino Fundamental; o Estado fica com a responsabilidade pelo Ensino Médio e Ensino Fundamental junto com os municípios; à União pertence à responsabilidade de “coordenar e articular os sistemas exercendo funções normativas, redistributivas e supletivas em relação às outras instâncias”, estabelecendo “diretrizes para os currículos de todos os níveis de ensino” e a avaliação do rendimento escolar abrangendo todas as instâncias responsáveis pelo ensino. Apenas não houve especificação da responsabilidade pelo Ensino Superior. (SAVIANI *et al*, 2006, p. 47).

O período que envolve o final do século XX e primeira década do século XXI caracteriza-se pela fase da globalização neoliberal composta pelas ideias advindas de 1980. Cumpre esclarecer um fato importante que impacta diretamente no processo educacional nessa época, e que pode estar presente até os dias atuais: o Programa Nacional de Desestatização no governo de Fernando Collor de Mello com a Medida Provisória nº. 155 de 15 de março de 1990. O objetivo dessa reforma do Estado era transferir à iniciativa privada ações que eram executadas pelo setor público. Aparentemente visava à redução da dívida pública por meio de saneamento e novos investimentos no setor empresarial e atividades que estivessem voltadas ao setor privado. Era intenção também modernizar a indústria, aumentar a sua competitividade deixando que o Estado se preocupasse somente com questões primordiais de extrema necessidade (MOTTA, 2003).

No início dos anos 1980, no contexto de abertura política, as iniciativas para

privatizar o Ensino Superior Brasileiro foram sentidas mais intensamente, mas “foi na década de 1990 que a universidade pública do Brasil entrou em penosa agonia” (SHIROMA, 2003, p.136). Seguindo as orientações do Banco Mundial, o Ensino Superior brasileiro perde sua característica de extensão e torna-se Ensino Superior prestador de serviços intimamente articulado às demandas do mercado (SHIROMA, 2003). Impõem-se o modelo da competência e da empregabilidade, sendo essa a diretriz central da reforma do Estado e da Educação Superior brasileira, sob a égide do paradigma estatal de racionalidade baseada em valores mercantis. De acordo com Orso (2007, p. 96), os princípios políticos buscavam:

- 1) Disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial;
- 2) Desnacionalização da economia brasileira;
- 3) Desindustrialização brasileira;
- 4) Transformação da estrutura do mercado de trabalho;
- 5) Terceirização e a precarização do trabalho em virtude de sua reestruturação;
- 6) Reforma do Estado e restrição do público conjugada com a ampliação do privado;
- 7) Flexibilização das relações trabalhistas;
- 8) Enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos, centrais sindicais e partidos políticos;
- 9) Trânsito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho, isto é, a tendência ao desaparecimento dos direitos sociais do trabalho;
- 10) A reorganização da sociedade civil tendo como eixo central a privatização política dos direitos sociais e subjetivos dos cidadãos – com destaque da força e das organizações de que se armou o terceiro setor.

O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) tinha por objetivo, conforme observado nos princípios acima citados, governar de acordo com as orientações do capital financeiro internacional preocupando-se, sobretudo, com o fortalecimento do capital produtivo. Seguiu, portanto, o modelo de educação produtivista caracterizando um desenvolvimento dependente. Segundo Silva (2006), foram diversas as reformas implementadas na gestão FHC buscando a institucionalidade da educação, seguindo a necessidade de ajuste econômico do sistema, que entre elas tem-se: a) a criação do Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); b) criação do programa Bolsa Escola; c) criação do Conselho Nacional de Educação (CNE); d) criação dos sistemas de avaliação em todos os níveis. O período de 1995 a 2002 é caracterizado pela priorização da produtividade, da equidade e da eficiência do

sistema educacional. A gestão da educação voltada para a eficiência colocou como meta “um meio cada vez mais adequado à acumulação capitalista, reproduzindo aqui um consenso ‘forjado’ de que esse seria o caminho correto para se promover a equidade social” (ibid., p.106).

No governo Lula, entretanto, observa-se um movimento rumo ao consenso entre capital nacional e trabalho, possuindo como objetivo o crescimento econômico que fizesse frente ao capital financeiro nacional e internacional. Sendo assim, fomentou-se um movimento buscando desenvolver a produção da ciência, da tecnologia, da inovação e, em consequência, alocando em primeiro plano o crescimento econômico e em segundo plano, a educação. Tal fato deriva da necessidade inicial da força de alianças realizadas no decorrer da eleição e do jugo do capital financeiro internacional, contudo, há a necessidade de um novo pacto social (ORSO, 2007). Para Silva (2006), a formação humana no Brasil é uma questão de retomada de um ideário educacional demonstrada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) proposto pela sociedade brasileira, o qual busca reverter a concepção “mercado-cêntrica” responsável pela empregabilidade do trabalhador de acordo com sua formação e competência.

Retorna o conceito do desenvolvimento auto-sustentado onde o Estado seria o referencial de articulação e de indicação, fortalecendo o mercado interno para a geração de empregos e renda, promovendo a reforma agrária vinculada a uma política agrícola capaz de garantir condições decentes para o trabalho rural, e fomentando uma política de Ciência e Tecnologia capaz de responder às necessidades nacionais. A educação é vista como um meio de formação amplo de luta pelos direitos de cidadania e de emancipação social, preparando pessoas para “construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o País” (SILVA, 2006, p. 108).

Com essa contextualização do cenário político e as considerações feitas sobre a passagem da organização do trabalho pelo taylorismo, fordismo e toyotismo, foi possível inferir a carga de responsabilidade que à educação foi incorporada, e como a intensificação da exploração da mais valia foi se intensificando. Foi intenção mostrar como a gerência científica está inserida também no plano educacional, mais precisamente no trabalho docente, fundamentada pelos seus quatro princípios que advém da administração científica: 1) planejamento, 2) seleção de competências, 3) controle e supervisão, 4) execução com distribuição de atividades. Assim,

pretendeu-se adentrar o segundo capítulo que aborda o cenário nacional da educação a distância, mas dessa vez, mencionando as políticas internacionais que favoreceram a expansão da EaD.

2 EAD NO CONTEXTO NACIONAL BRASILEIRO

“Sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade”. (SHIROMA, 2003, p 54). Essa tem sido uma orientação mundial e a consequência é a tarefa que a educação tem de sustentar a competitividade do país. E é por esse motivo também que justificou-se o segundo capítulo: para demonstrar um estudo sobre o histórico, e a contextualização da realidade da EaD no cenário das políticas internacionais e nacionais. O objetivo foi abordar o papel do Estado, das agências multilaterais como o Banco Mundial, e organismos internacionais como a UNESCO e a Organização Mundial do Comércio, para nos permitir ter uma visão dos princípios que amparam e sustentam a expansão da EaD estimuladas por políticas públicas e privadas.

Vários autores, entre eles, Alves (1998), falam do surgimento da EaD no mundo no século XV, com o surgimento da imprensa na Alemanha. Belloni (2008) fala de relatos de uma tentativa de estabelecer um curso por correspondência na Inglaterra, com direito a diploma, em 1880. Essa ideia foi rejeitada pelas autoridades locais e os autores da proposta foram para os Estados Unidos, encontrando espaço na Universidade de Chicago. Em 1882 surgiu o primeiro curso universitário de EaD naquela instituição, com material enviado pelo correio. Em 1906, a Calvert School, em Baltimore EUA, tornou-se a primeira escola primária a oferecer cursos por correspondência.

De acordo com (ALVES, 1998), a difusão da EaD no mundo se deve principalmente à França, Espanha e Inglaterra. Nesse sentido, Litto (2002) destaca que, ao contrário do que acontece no Brasil, onde o existe um controle governamental centralizador sobre a Educação Superior, em outras nações havia possibilidades de inovação e, assim, o desenvolvimento de cursos e estratégias de ensino ocorreu mais rapidamente. A primeira universidade à distância (totalmente) foi a Open University (OU) na Inglaterra. Ela surgiu no final dos anos de 1960 iniciando seus cursos em 1970, e em 1980 já tinha 70.000 alunos.

Segundo Alves (2006), não existem registros precisos sobre a criação da EaD no Brasil. Considera-se como marco histórico a implantação das Escolas Internacionais em 1904 que representavam organizações norte-americanas. Em 1922 Roquete Pinto instalou a Rádio Escola Municipal no Rio de Janeiro e nos

cursos os alunos tinham acesso prévio aos folhetos e esquemas de aulas, sendo utilizada a correspondência para trocar informações com o corpo discente. Em 1956, o Movimento de Educação de Base ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e ao Governo Federal procurou alfabetizar adultos através do rádio. Com o Golpe Militar de 1964 o programa foi extinto (MARTINS, 2005).

Criado em 1939, o Instituto Universal Brasileiro (IUB) oferecia cursos por correspondência em várias áreas: mecânica, eletrônica, corte e costura entre outros. Também o Projeto Minerva, projeto do governo militar, transmitia cursos à distância pelo rádio após a hora do Brasil para formação no nível básico de ensino que contava também com apostilas impressas. Até a década de 1940, a EaD funcionava dessa maneira no Brasil, via correspondência e rádio (DIAS e LEITE, 2010).

Em 1969, o Instituto de Rádio Difusão da Bahia criou o Instituto de Rádio Difusão do Estado (IRDEB). Nas décadas de 1960 e 1970, começou a funcionar a comissão para Estudo e Planejamento da Rádio difusão educativa que desencadearam o Prontel – Programa Nacional de Teleeducação. Nessa mesma época, vale destacar também a criação de outros programa como: Fundação Brasileira de Educação (Fubrae), Fundação Padre Anchieta (TV Cultura/SP), Fundação Roberto Marinho (TV Globo), Programa LOGOS para qualificação de professores, Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD – que desde 1980 oferece cursos de formação continuada e o Programa de Valorização do Magistério (1982). Depois, surgiram os programas Salto para o Futuro e TV- Escola que são iniciativas do Governo Federal em parceria com a Fundação Roquete Pinto (MARTINS, 2005). No que diz respeito ao Ensino Superior, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), desde 1992 por meio do NEAD (Núcleo de Educação Aberta a distância) do Instituto Superior de Educação da UFMT, criou dois cursos de Licenciatura Plena em Educação Básica da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental dirigido aos professores que atuam na Rede Pública. Ao final de 1999, formaram-se 210 professores no referido curso (MARTINS, 2005).

Convém ressaltar que no Brasil, as bases legais para a modalidade de Educação a Distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no Diário Oficial da União de 20 de dezembro de 2005. Este revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998 com normatização definida na Portaria

Ministerial n.º 4.361, de 2004, que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998. Então, foi a partir de 1996 que a EaD atraiu mais atenção de educadores e pesquisadores, multiplicando a discussão em congressos e seminários (DIAS e LEITE, 2010).

Para exemplificar mais a expansão da Educação a Distância, foi criada em 1999 a UniRede que se configurou como um consórcio interuniversitário com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu lema foi dar início a uma luta por uma política de estado visando a democratização do acesso ao Ensino Superior público, gratuito e de qualidade, viabilizando cursos de Graduação e Pós-Graduação (UNIREDE, 2011). No ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior, foi criado o Sistema UAB pelo Ministério da Educação. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da Educação Superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Atualmente, 88 instituições integram o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) (DIAS e LEITE, 2010).

De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos (UAB, 2009). De acordo com o portal da UAB, serão oferecidas vagas para formação de professores que atenderão a demanda levantada pela análise das pré-inscrições realizadas na Plataforma Freire pelos professores brasileiros. Além desse apoio, a UAB atenderá a chamada demanda social por vagas de nível superior (UAB, 2009).

Com relação ao número de matrículas em EaD no Brasil, o Censo da Educação Superior (INEP, 2008), mostrou um aumento de 96,9% em relação ao ano anterior, e em 2008, passaram a representar 14,3% do total de matrículas no Ensino Superior. No ano de 2007, esse percentual esteve em torno dos 7%. Além disso, o número de concluintes em EaD cresceu 135% em 2008, comparado a 2007. O censo ainda revela que desse total de matrículas na EaD em 2008, 46,9% se referem aos cursos de Licenciatura demonstrando uma tendência da oferta de

curso da área educacional, ou seja, das ciências humanas e formação de professores estarem crescendo dentro da Educação a Distância. Outro aspecto que se destaca é a razão entre inscritos e vagas. Em 2007, foram registrados 0,35 candidatos para cada vaga na Educação Superior. No ano seguinte, essa relação foi de 0,41 conforme a tabela abaixo:

Tabela 1

Evolução do número de IES, curso, vagas e inscritos na Educação Superior a distância no Brasil 2002 - 2008.

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

Fonte: MEC/INEP/DEED

Conforme a tabela acima, 115 instituições ofereceram em 2008 cursos de Graduação a distância. São 18 IES a mais em relação às registradas no ano de 2007. O número de cursos de Graduação a distância aumentou de maneira significativa nos últimos anos. Comparado ao ano de 2007, foram criados 239 novos cursos a distância representando um aumento de 58,6% no período. O número de vagas oferecidas em 2008 registrou um aumento de 10,3%, ou seja, uma oferta de 158.419 vagas a mais. O crescimento no número de vagas da Educação a Distância deu prosseguimento a um aumento que se observa desde 2003. Nesse período registrou - se uma variação de mais de setenta vezes o número de vagas ofertadas (INEP, 2008).

Com relação ao ano de 2007, o total de ingressantes apresentou um aumento de 42,2% em 2008. O total de matrículas mostrou um crescimento alto nos últimos anos, e em 2008 chegou ao número de 727.961 matrículas, quase dobrando o número de matrículas em relação ao ano anterior conforme a tabela a seguir.

Tabela 2

Número de matrículas em cursos de Graduação a distância, por grau acadêmico, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2008.

Grau Acadêmico	Total		Pública								Privada	
			Total		Federal		Estadual		Municipal			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total	727.961	100	278.988	100	55.218	100	219.940	100	3.830	100	448.973	100
Tecnológico	127.619	17,5	22.430	1,6	4.376	28,2	15.562	7,1	2.492	65,1	105.189	23,4
Bacharelado	255.467	35,1	155.066	4,9	13.623	255,1	140.883	64,1	560	14,6	100.401	22,4
Licenciatura	341.118	46,9	101.492	13,3	37.219	115,0	63.495	28,9	778	20,3	239.626	53,4
Bach./licenciatura	3.757	0,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3.757	0,8

Fonte: MEC/INEP/DEED

O que chama a atenção nessa tabela é o número de matrículas nos cursos de Licenciaturas em instituições privadas que dobrou, passando para 239.626. Segundo o último Censo da Educação Superior, divulgado pelo INEP, o crescimento dos cursos de Graduação a distância foi de 30,4% no ano de 2009. O número de cursos superiores ofertados na modalidade a distância cresceu de 649 em 2008 para 844 em 2009, o que indica na EaD um crescimento maior que o dobro do percentual alcançado nos cursos presenciais, que no mesmo período, foi de 12,5% (INEP, 2010).

De acordo com a extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), há instrumentos para supervisionar a oferta de EaD no Brasil. O objetivo é exercer a regulação e supervisão a fim de garantir a qualidade da oferta, especificadamente em cursos de Graduação. A supervisão das ofertas em EaD está baseada nos Referenciais de Qualidade. Esses contêm instrumentos de avaliação específicos para: a) credenciamento de instituições; b) autorização de cursos; c) credenciamento de polos de apoio presencial. A extinta SEED iniciou em 2008 um processo mais acurado de supervisão e controle: a) 400 colaboradores visitam as instituições e os pólos; b) a equipe da SEED analisa os relatórios, estuda a instituição e apresenta uma nota técnica; c) a IES e o MEC negociam um termo de saneamento; d) a IES executa, no prazo de um ano, os ajustes acordados (ABED, 2010).

Os resultados desse processo envolveram 39 IES que são responsáveis por 81% dos alunos de Graduação em EaD, 15 termos de saneamento foram assinados,

03 instituições foram descredenciadas, 01 instituição está com processo administrativo, 19 instituições já visitadas aguardam processo de preparação da nota técnica, 5.163 Polos/CAs que se encontravam em situações irregulares sofreram intervenção e foram fechados para novas entradas (ABED, 2010).

Os principais problemas detectados pela SEED foram: a) desconexão da universidade com os alunos, pois as atividades acadêmicas muitas vezes são terceirizadas; b) alguns cursos não eram, na prática, cursos de Graduação uma vez que o material didático não tinha densidade para um curso de Graduação e as avaliações não eram compatíveis com um curso de Graduação; c) avaliações desconectadas dos docentes das universidades, por exemplo, provas objetivas corrigidas automaticamente, em cima de um conteúdo aligeirado; d) alunos com deficiências graves de escrita formando-se em carreiras como pedagogia ou licenciatura em letras; e) falta de apoio ao estudante: encontraram-se casos onde o estudante não dispunha de tutoria presencial e a tutoria a distância era quase inexistente; f) polos de apoio presencial sem adequação mínima para oferta de Educação Superior (ABED, 2010).

Moran (2010)⁹, em entrevista à Universidade Virtual Brasileira, comenta sobre o atual cenário nacional da EaD:

UVB. BR - A Educação a Distância no Brasil está consolidada como forma de ensino?

Moran - Ainda está no embrião. As experiências feitas até agora são pontuais. As grandes instituições apenas estão começando a experimentar alguns cursos e não há, em geral, um investimento maciço em Educação a Distância.

UVB. BR - É possível comparar o estágio brasileiro ao de outros países?

Moran - Em relação à Inglaterra, à Espanha, à Austrália e aos Estados Unidos, o Brasil está aprendendo a fazer Educação a Distância. Ele acabou ficando para trás, até mesmo em relação à maior parte dos países da América Latina, pois só passou a contar com uma legislação que favoreceu o Ensino a Distância a partir de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Por essa razão as experiências feitas sempre foram pontuais, sem continuidade.

O autor acima coloca a atual situação brasileira de EaD num estágio inicial e atrás de países como a Espanha, Austrália e Estados Unidos. São locais que já conseguiram uma sistematização de educação online. O Brasil está voltado para os modelos no exterior, mas pode ser que se torne desafiadora a organização desse

⁹ Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/uvb.htm>> Acesso em: 05 fev. 2011.

modelo de educação, uma vez que é um país de grande extensão, e que não tem, a curto prazo, como resolver o problema da educação pelo modelo presencial.

Os números na Espanha são elevados. Para exemplificar, pode-se tomar a UNED, fundada em 1973, que tem hoje 200 mil alunos em cursos de Graduação, mestrado e doutorado. É uma instituição de caráter público, mas 75% de sua captação vêm das mensalidades e os outros 25% vem do Estado. Conforme se afirmou no 16º Congresso Internacional de EaD, um dos principais problemas detectados na EaD dessa universidade é o fato de serem utilizados modelos de gestão do ensino presencial no modelo a distância (ABED, 2010).

Outro exemplo é a Universidade online da Catalunia, também na Espanha. De acordo como o que se afirmou no Congresso anteriormente citado, ela apresenta os seguintes desafios: superar o modelo tradicional de aula adaptar-se a nova geração de alunos, promover as relações interuniversitárias, e principalmente, centrar toda a atenção na aprendizagem do aluno (ABED,2010). Abaixo é possível verificar o alcance da Universidade da Catalúnia através da educação online:



Figura 1 - Alcance da Universidade da Catalúnia através da educação online

Fonte: (ABED, 2010)



Figura 2 - Alcance da Universidade da Catalúnia através da educação online

Fonte: (ABED, 2010)

Um levantamento feito sobre a EaD na Austrália, segundo a Prof^a Belinda Tynan (*University of New England, Armidale, NSW, Australia*) palestrante do 16º Congresso Internacional de EaD, mostra que esse país tem uma história em educação online com uma concorrência acirrada por alunos entre 38 universidades. Uma das razões do sucesso australiano são a organização do serviço postal e uma cultura de comprometimento dos alunos que estuda a distância, talvez até por serem alunos mais maduros. O modelo de EaD australiano em 1950 previa que os alunos fossem ensinados pela mesma equipe de professores do presencial. Sendo assim, todos os alunos tinham os mesmos currículos, as mesmas avaliações e recebiam os mesmos certificados. O princípio norteador era o suporte equivalente e não o suporte idêntico. Os alunos assistiam às palestras e tutoriais e se beneficiavam do telefone e correios (ABED, 2010). Há investimentos na inserção digital para a educação primária e secundária que mais tarde serão os futuros alunos, e a região da Ásia-Pacífico se tornou o foco para a captação de alunos. Através de suas metas para a EaD é possível ter uma visão da realidade enfrentada pelo país. De acordo ainda com Prof^a Belinda Tynan, é necessário mais envolvimento político, mais

inclusão social e participação, melhor estratégia para retenção de alunos e redução do impacto das novas TICs nos estudantes mais tradicionais (ABED, 2010).

Como desafios, a Austrália se coloca atrás de outros países que investem mais em Ensino Superior (Bradley 2008). O Governo Federal se preocupa por estarem nas universidades os alunos mais privilegiados, já que a parte desfavorecida da população está subrepresentada na Educação Superior. Também pretende caminhar em direção ao ensino em massa, pois uma das metas é atingir em 2025, 40% da população entre 25-34 anos, e em 2020 atingir 20% da população mais pobre. Atualmente, as instituições são avaliadas pela Agência de Qualidade das Universidades Australianas - (AQUA) "Australian Universities Quality Agency" - a fim de assegurar qualidade na Educação Superior. A partir de 2011, haverá também uma nova agência regulatória, a Agência de Padrões de Qualidade da Educação Terciária - "Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA)" - que assumirá as responsabilidades da AQUA e as responsabilidades do Estado, com poder para credenciar ou descredenciar programas de EaD (ABED, 2010).

Uma breve pesquisa da EaD nos Estados Unidos mostra que a prioridade nacional é a educação completa de adultos chegando a 60% de bacharéis. Para tanto, são necessários programas noturnos e de fins de semana, bem como investimentos em tecnologia e educação continuada. Um bom exemplo do que está acontecendo é a universidade Excelsior College, fundada em 1971 em Nova York, que tem seu foco voltado para os alunos com uma filosofia não tão diferente da australiana: "o que você sabe é mais importante do que onde ou como você aprendeu", esclarece Ebersole, professor titular dessa Instituição, que a missão Institucional é dar oportunidades para aqueles que historicamente foram desfavorecidos pela educação tradicional. Os obstáculos apontados pela *Excelsior College* para o atendimento em massa são a falta de infra-estrutura adequada e a aceitação da Educação a Distância pela educação tradicional (ABED, 2010).

Nos três exemplos, a atenção é direcionada para o aluno e a aprendizagem. Um relatório da empresa ¹⁰*Ambient Insight* divulgado em janeiro de 2011 informa que o mercado de produtos e serviços do *e-learning* (modalidade dentro da Educação a Distância que prevê ensino por meio de computadores, com aulas

¹⁰Empresa especializada em pesquisa para identificar oportunidades de tecnologia de aprendizagem. Sam Adkins é o CEO da empresa. Fonte: <http://www.ambientinsight.com/People/SAdkins.aspx>. Acesso em: 11 ago. 2011.

gravadas, sem a necessidade de comparecimento nos polos) nos Estados Unidos cresceu 16,8% nos últimos cinco anos. O total da chamada “indústria do *e-learning*”, que inclui o relatório Educação Básica e Superior, mais projetos governamentais e não-governamentais totalizaram 18,2 bilhões de dólares em 2010 e, até o ano de 2015, deverá chegar a 24,2 bilhões de dólares. Esse mesmo relatório aponta a América Latina, o leste Europeu e principalmente a Ásia como locais do mundo onde há maior tendência de crescimento do *e-learning* nos próximos cinco anos. O mercado da Educação Básica a distância, segundo o relatório, tem crescido muito mais rapidamente do que o total do mercado de *e-learning*. Para o autor do relatório, Sam S. Adkins, isso se deve aos novos lançamentos de escolas virtuais, além de recentes cortes em orçamentos públicos que estimularam a implantação de cursos de recuperação a distância, em substituição aos cursos presenciais. Quanto aos produtos e serviços relacionados ao *e-learning*, o estudo acredita que o crescimento do mercado de LMS (*Learning Management Systems*) tende a ser desigual, diminuindo no ambiente corporativo (-2,3%) e crescendo em outros ambientes.

2.1 EAD EM TEMPOS NEOLIBERAIS E A EXPANSÃO DO MERCADO DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A questão das ideologias é a categoria chave de análise na EaD. Ao se percorrer historicamente pelo Liberalismo, o Estado de Bem Estar Social, e a constituição do Estado Neoliberal entende-se como e porque a Educação a Distância chegou aos dias de hoje, seja na forma de universidades corporativas, cuja reestruturação foi permitida pelo avanço da EaD, seja na forma de universidades abertas que propõem equidade, ou na forma de IES convencionais que hoje estão aderindo à EaD e detém milhares de “teletrabalhadores” e “alunos” em seus diversos programas (LITTO e FORMIGA, 2009).

Com o processo de reestruturação produtiva e a expansão da ideologia neoliberal, ou seja, com as forças de mercado, o livre comércio internacional, a liberalização dos mercados, a privatização e o estímulo a entrada de capital estrangeiro – fundamentos do neoliberalismo segundo Carcanholo (2002) - exige-se

um novo profissional, com habilidades e competências necessárias para que possam atuar num cenário produtivo flexível, no qual as empresas vão se adaptando aos novos perfis dos consumidores. O profissional desejado é aquele que detém não somente o conhecimento especializado, mas o que possui uma capacidade de articulação, negociação e interação com todos os setores da empresa. Nesse processo, é exigido do trabalhador que se atualize continuamente, sob pena de ficar desempregado. Diz-se que é preciso buscar formação contínua e permanente, como prega o princípio de educação ao longo da vida das Nações Unidas¹¹, ao formular os chamados quatro pilares da educação.

Cumpra acrescentar como o Neoliberalismo se apresenta numa forma cruel, amparado pelo comércio internacional, pelos meios de comunicação de massa e pelos grandes avanços tecnológicos e de comunicação que deram propulsão à globalização. Neste contexto, Antunes e Alves (2004, p. 335), afirmam:

A classe trabalhadora no século XXI, em plena era da globalização, é mais fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada. Pode-se constatar, neste processo, uma perda significativa de direitos e de sentidos, em sintonia com o caráter destrutivo do capital vigente. O sistema de metabolismo, sob controle do capital, tornou o trabalho ainda mais precarizado, por meio das formas de subemprego, desemprego, intensificando os níveis de exploração para aqueles que trabalham.

Assim, a educação é chamada para desempenhar papel preponderante na formação da classe trabalhadora, citada por Antunes e Alves. A educação entendida como um tesouro a descobrir é apresentada como único caminho para os países em desenvolvimento para alcançarem progresso. A redentora dos problemas sociais acaba se tornando mais uma oportunidade de negócios, nicho de investimento, e a Educação Superior é uma fatia enorme desse mercado. Promove-se uma educação adequada aos interesses do capital, ou seja, que mantém as desigualdades. É justamente nesse contexto que se coloca a progressiva introdução da EaD no Ensino Superior brasileiro.

¹¹ Conceitos apresentados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. A educação ao longo de toda vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser [...]. Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas. Disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm#Relatório para a UNESCO>> Acesso em: 29 mar. 2011.

A visão da sociedade do conhecimento¹² é utilizada como um dos argumentos para evidenciar a necessidade de expansão do Ensino Superior, entendido não como mera qualificação dos alunos em nível profissional, pois faz-se necessário que esses alunos se tornem cômicos de seus direitos e deveres enquanto cidadãos. No entanto, essa visão é muito controversa, pois está ancorada em uma noção de sociedade que superaria o trabalho material degradado substituindo-o por um novo tipo de trabalho baseado na comunicação. Nessa nova sociedade, as redes, destacando-se a internet, ocupariam um papel de destaque. No entanto, como demonstram Ricardo Antunes e Ruy Braga (2009), acontecimentos históricos, como por exemplo, a entrada de gigantescos batalhões de trabalhadores na China, demonstra a falácia da tão sonhada sociedade do conhecimento da Era da Informação que praticamente apregoa o fim do trabalho e sua substituição pela comunicação. Fala-se fortemente sobre a sociedade do conhecimento, a era da informação, mas, qual conhecimento, e que informação? Apenas aquela que torna o indivíduo cada vez mais adequado aos interesses do sistema produtivo? O conhecimento e a informação da razão instrumental a serviço do capital e que faz da educação uma mercadoria?

Convém lembrar que entidades como a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial consideram a educação como um fator de alta importância para o crescimento da economia capitalista e para o desenvolvimento da sociedade do conhecimento (BORGES, 2009). É possível inferir então, que essa seja a razão pela qual a Educação Superior passa a ser alvo de reformulações que atendam as demandas da sociedade, especificamente do setor produtivo. Com o advento neoliberal, ocorre uma troca de foco na educação passando a ser vista como parte do mercado e trabalhando com ele, respeitando sua lógica, saindo de cena a perspectiva de sua “missão” social, pondo em xeque a questão da mesma como um direito público. Embutidos, então, na questão educacional, estão dois fatores: a) a educação é necessária para o preenchimento de demandas do mercado de trabalho, onde seriam feitas pesquisas quanto à necessidade das empresas – assim, é necessária alta qualificação na força de trabalho - acirrando, dessa forma, a competição (situação típica de sociedades neoliberais); b) a educação como um todo, culminando com a Educação Superior, acaba sendo um

¹² Considere-se por exemplo a obra do sociólogo catalão Manuel Castells: A era da Informação.

meio transmissor da ideologia neoliberal, o que provavelmente gera conflitos quanto à sua adaptação.

Retomando o raciocínio de que a educação passou a ser um produto, e alunos e pais, consumidores, os direitos da cidadania são substituídos pelos direitos do consumidor. Através da qualidade, tida como um “mantra”, pelos neoliberais, fica a premissa de que a educação já não pode mais ser vista como era antes, e que a preparação para o mercado de trabalho - dentro dos preceitos neoliberais - é a verdadeira ordem atual, pois os estudos são elaborados com base nas necessidades mercadológicas, e não nas necessidades da humanidade (SHIROMA, 2003). Ocorre dessa forma, a diversificação de modelos que respalda a abertura indiscriminada de faculdades e cursos guiados fundamentalmente pelos assim chamados interesses de mercado, no espírito das universidades corporativas (SAVIANI, 2010).

Nesse caminho, tem-se a capitalização rápida de empresas educacionais, pois a EaD é vista por diversos autores como um filão de novos consumidores da economia neoliberal. Gomes (2009) destaca que através das políticas neoliberais, da globalização e do grande crescimento de EaD em Instituições de Ensino Superior, o que acontece não é a disseminação do conhecimento a todos, mas sim, a massificação verificando uma baixa qualidade do que se deve ser ensinado.

Nas palavras da própria autora:

Nessa linha, a Educação a Distância suscita novas posturas, é preciso escapar de controles corporativos e da posição de vanguarda que ocupa no cenário educativo, sob pena de tornar-se uma modalidade de ensino mais vulnerável a esse arquetípico neoliberal, transformando-se na tábua de salvação – promovendo a democratização do ensino ou, na vilã – aparelhando-se de programas de servidão escravocrata (GOMES, 2009, p. 02).

Essas mudanças que ocorreram na educação foram eclodidas por diversos fatores, os quais não podem passar despercebidos, pois influenciaram o desenvolvimento da sociedade em todos os seus segmentos. O Mercado do Ensino Superior teve o início de sua expansão quando do final da década de 1960 e início da década de 1970 com a reforma universitária de 1968. O número de alunos em instituições superiores pulou de milhares para milhões, seguindo a tendência mundial (SCHWARTZMAN, 1989). Vale destacar que a democratização da Educação Superior foi a grande pauta dos debates e manifestações presentes no

cenário dos anos 1950 e 1960 no Brasil. Como em outros países do mundo aqui também o desfecho da Segunda Guerra Mundial, que teve vitória das forças chamadas democráticas, desencadeou uma onda de reivindicações, dentre elas o acesso à escola, e aqui se inclui o acesso a Educação Superior. Mas, mesmo que tal objetivo não fora alcançado, ao menos se pode afirmar que alguns passos foram dados e não se pode minimizar o impacto que reivindicação pela democratização da Educação Superior teve nesse período (MICHELOTTO, 1999, p. 32).

Na sequência desses acontecimentos é preciso recordar que tivemos no Brasil o Golpe Militar (1964) e as lutas por democratização foram mais do que nunca reprimidas. Mas, o desejo de fazer um Brasil grande, desenvolvido também, proporcionou o desenvolvimento de um Ensino Superior mesmo que fosse aos moldes e exigências do regime imposto. Com o fim da ditadura, entram em cena no Brasil, com muito mais evidência, as políticas neoliberais em que a expansão da educação e especificamente da Educação Superior ocupa um lugar de destaque. Nessas políticas, a influência de organismos internacionais como a Unesco e o Banco Mundial é muito marcante, que em seus documentos exarados em Conferências Mundiais elegem a educação como mola propulsora do desenvolvimento para os países considerados do terceiro Mundo.

Com isso, inaugura-se um mercado gigantesco mundialmente. O mercado da educação que não será mais uma responsabilidade do Estado, mas deverá ser mantida por recursos híbridos, de modo que o Estado assume um papel avaliador. A EaD aparece como uma grande estratégia de “democratização” da Educação e aqui é preciso dizer da Educação Superior alinhada aos interesses econômicos de desoneração do Estado. Para Dourado (2008), a globalização promove o desenvolvimento de relações, processos e estruturas de dominação política e apropriação econômica mundial, que por sua vez propicia alteração das formas de sociabilidade e jogos das forças sociais, conseqüentemente significando a emergência e dinâmica dos grupos sociais, classes sociais, estruturas de poder, acomodações, tensões e lutas em escala mundial. Vê-se, pois, como a reestruturação produtiva provoca mudanças em todos os setores da vida humana. Nesse sentido, a globalização desenvolve tecnologias eletrônicas que agilizam, intensificam e generalizam as articulações, as integrações, os antagonismos, as fragmentações e as mudanças sócio-culturais e político-econômicas e, por fim, geram desenvolvimento de nova configuração histórico-social (IANNI, 2006).

Segundo o mesmo autor, o Brasil está caracterizado por um alto avanço tecnológico versus pobreza extrema. Há relações patrimonialistas entre Estado e sociedade, domínio dos interesses da esfera privada em detrimento da esfera pública, e está constatada a necessidade de ampliar os direitos sociais e coletivos, tais como: saúde, habitação e educação. Devido a esse contexto, as reflexões sobre as políticas educacionais induzem a entender os processos de regulação e regulamentação, bem como, a relação entre proposição e materialização das ações e programas direcionados à educação. Por isso, é necessária uma análise dos indicadores educacionais e seus desdobramentos.

Quanto aos números relativos à educação pública e privada, segundo o Censo de 2006, houve um investimento bastante significativo do Setor Público na Educação Básica como o apoio técnico do Governo Federal, ações dos Estados e Municípios. Na década de 1990, houve a criação do FUNDEF que propiciou o incremento do número de matrículas, e em 2006 cria-se o FUNDEB significando avanço nas políticas de financiamento para expansão do acesso na escola (DOURADO, 2008). Em decorrência desse investimento estatal na educação básica, o setor privado vê para si uma grande oportunidade no Ensino Superior. Prova disso é que, entre os anos de 1984 a 2006, o número de privatizações de instituições educacionais é aumentado progressivamente de 68,64% das 404.814 vagas em 1980 para 87,41% das 2.629.598 vagas em 2006 (INEP, 2007).

A análise dos dados ainda mostra um tênue crescimento também no setor público a partir de 2003 com a criação de novas Instituições de Ensino Superior nos Estados, e um pequeno crescimento das instituições municipais entre 1980 e 2006. Para sintetizar a consolidação dos dados dessa expansão, pode-se afirmar que entre 1994 e 2006, a evolução das matrículas no Ensino Superior em cursos de Graduação, por rede, é de 1.661 para 4.677 (INEP, 2007). No caso das instituições federais, apesar da falta de recursos e da precarização do trabalho e da infraestrutura, novas diretrizes administrativas se expandiram. Segundo Dourado (2008), é no segundo mandato do governo Lula que a situação começa a melhorar com a constituição de um novo quadro docente.

O projeto de EAD já era utilizado desde 1995, com o lançamento da TV Escola e do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) pelo MEC, visando aperfeiçoar e valorizar tanto professores como gestores da rede pública, possibilitando a melhoria da qualidade do ensino, por meio de um canal de televisão

dedicado à educação. Posteriormente, diante da inexistência de profissionais qualificados foi criado o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), de nível médio com habilitação para o magistério na modalidade Normal. Tal programa foi formado a partir de uma parceria com os estados e municípios, objetivando a atualização de professores que atuam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e nas classes de alfabetização de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (MEC, 2010). Outras ações do MEC, de acordo com Dourado (2008), envolvem as seguintes ferramentas educacionais disponíveis na rede de EaD:

a) Rede interativa virtual da educação: produção de conteúdos pedagógicos digitais. De 1999 a 2003 foram produzidos pelo MEC 120 conteúdos digitais das disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática para o Ensino Médio. Material esse que pode ser acessado pelo site do MEC.

b) Curso de Formação pela Escola: visava estimular a comunidade escolar na elaboração de ações didático-pedagógicas de qualidade. Essa ação do governo é articulada em conjunto com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), visando uma formação continuada por meio da EaD. O objetivo desse projeto é atingir gestores escolares visando a sua qualificação permanente para a execução, o acompanhamento, a avaliação, o controle e a prestação de contas de programas do FNDE.

c) Mídias na Educação: formação continuada de professores em ambiente *on-line* denominado *e-ProInfo*. O objetivo era utilizar material pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem.

Além dessas ações governamentais de avanço do Ensino Superior, a EaD expande-se com a oferta de cursos, formação inicial e continuada de professores, e a Universidade Aberta do Brasil. Após a aprovação da LDB em 1996, houve o aumento do credenciamento de instituições para cursos de Educação a Distância com a predominância da esfera privada. Por exemplo, em cursos de Graduação nessa modalidade em 1999 havia apenas 2 instituições passando para 104 em 2007, sendo o setor privado, dessa forma, responsável por 59,61% desse cenário (DOURADO, 2008). Ainda quanto à expansão da EaD, é importante salientar que os dados não são bem precisos, uma vez que muitas instituições que ofertam cursos na modalidade a distância realizam as matrículas de seus alunos como se fossem

presenciais, e ainda há que contar com os 20% da carga horária de cursos presenciais que podem ser ministrados na modalidade à distância. Essa expansão segue de forma clara os preceitos neoliberalistas envolvendo a massificação em atendimento emergente do mercado, caracterizada por um ciclo abrangente além da ótica educacional, com os aspectos legais seguindo orientações de investimento do Banco Mundial e da Organização Mundial de Comércio, em conjunto é claro, com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases (id.).

A LDB de 1996 cria efetivamente a Educação a Distância, estabelecendo que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de Ensino a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Em 2005, um decreto nº 5.622 regulamentou o Artigo 80 da Lei nº 9.394, sendo que seu artigo 1º caracteriza a EaD como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 1996, p.10).

A partir desse momento abriu-se uma alternativa educacional para formação em nível médio, visando educação profissional, educação de jovens e adultos e o Ensino Superior para milhares de pessoas que necessitavam de escolaridade para atender a demanda do mercado de trabalho. O governo, atendendo a sua responsabilidade de incentivo à qualificação profissional, estabeleceu uma política para a formação de professores utilizando-se dos recursos disponibilizados pela Educação a Distância como: o PROFORMAÇÃO e o Programa Universidade Aberta (UAB), sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES). Em 1998, o Decreto nº 2.494 regulamentou o art. 80 da LDB, definindo a compreensão do que era a EaD, da oferta, do credenciamento, da autorização, dos exames referentes a essa modalidade educacional, e a Portaria nº. 301/98 normatizou os procedimentos de credenciamento para a oferta de cursos de Graduação e educação profissional tecnológica a distância (DIAS e LEITE, 2010).

Até o final do século XX existiam apenas cinco cursos de Graduação por EaD credenciados na área de formação de professores, tendo por objetivo “orientar alunos, professores, técnicos e gestores de Instituições de Ensino Superior que pudessem usufruir dessa forma de educação, ainda pouco explorada no Brasil e

empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos” (MEC/SEED, 2003, p. 3).

Com a Portaria nº 2.253 de 2001, o MEC autorizou as instituições de Ensino Superior a oferecerem disciplinas não presenciais, desde que não excedessem a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. Tendência essa já presente na Europa há mais de cinco décadas revelando a incorporação gradativa das mídias ao processo de formação superior. Após o pioneirismo da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), ocorrido em 1993, a LDB permitiu às diversas universidades, amparadas pela legislação federal, que criassem seus núcleos e/ou centros de EaD e qualificassem profissionais para trabalhar nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação a distância (DIAS e LEITE, 2010).

Em 2000, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) estabeleceu Indicadores de Qualidade para os Cursos de Graduação a Distância, demonstrando referenciais básicos e norteadores para a oferta com qualidade de programas/projetos ou cursos na modalidade de Educação a Distância (DIAS e LEITE, 2010). Então em 2003, o MEC publicou os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância, norteando os trabalhos das instituições e das comissões de especialistas. Seu objetivo era o de

[...] orientar alunos, professores, técnicos e gestores de instituições de Ensino Superior a usufruir dessa forma de educação ainda pouco explorada no Brasil e empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos” (MEC/SEED, 2003, p. 3).

Por iniciativa do Ministério da Ciência e Tecnologia e do Programa da Sociedade da Informação, em 1999 criou-se a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), um consórcio de universidades públicas com a missão de fomentar a Educação a Distância. Diante da crescente expansão da EaD em 2002, a Secretaria de Ensino Superior (Sesu) redigiu relatório no qual demonstra a preocupação do Estado com a forte tendência de incorporação de métodos, técnicas e tecnologias nos processos de Educação a Distância para o Ensino Superior (MEC/SESU, 2002).

De acordo com o relatório, a EaD apresentaria um potencial para a inclusão e melhoria da qualidade da Educação Superior no Brasil, propondo indicadores referenciais para elaboração de programas, projetos ou cursos em nível de Educação Superior a Distância. Moran (2005) comenta que no Brasil um dos primeiros objetivos da EaD focava a capacitação dos professores. Sua grande

vantagem é que esses cursos viriam ao encontro de um aluno motivado e preparado, aumentando assim a qualidade e a procura desse tipo de modalidade. Assim, percebe-se que muitos são os fatores para a expansão do mercado da EaD. Dentre eles pode-se citar a abertura mercadológica para empresas com capital estrangeiro, misto ou nacional; a mudança da sociedade que vive um momento onde o conhecimento e a comunicação predominam; a necessidade de educação continuada visto os avanços tecnológicos aos quais estamos expostos; e a própria falta de tempo de grande parte da população para estudar de forma presencial.

Dessa forma, a EaD aparece como um nicho de mercado, onde a informação pode ser transmitida com o auxílio da tecnologia da informação, de forma continuada, atualizando o profissional, atendendo assim, as demandas sociais. Todos esses aspectos contribuíram para o crescimento das Instituições de Ensino a Distância e para a expansão do mercado do Ensino Superior. Libâneo e Oliveira (1998, p.598-599) afirmam que “hoje as pessoas aprendem na fábrica, na televisão, na rua, nos centros de informação, nos vídeos, no computador e, cada vez mais, vão se ampliando os espaços de aprendizagem”. Esse cenário tem feito a Educação a Distância emergir com rapidez, pois, a EaD está

[...] sendo considerada uma modalidade de ensino capaz de suprir, a um baixo custo, o déficit educacional dos países, o que aparentemente garantiria a ascensão socioeconômica das pessoas que embarcam nos cursos de Educação a Distância existentes. Além disso, a Educação a Distância teria o poder de suprir a “deficiência” da escola e dos métodos de ensino e aprendizagem, que estão “ultrapassados” diante do pretense poder da parafernália tecnológica presente no mundo atual (BORGES, 2002, p. 7).

Essa concepção de EaD, juntamente com as pressões neoliberais, têm reforçado a expansão da oferta de programas.

2.2 AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO, DO BANCO MUNDIAL E DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO PARA O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA E SUA RECEPÇÃO NO BRASIL

Em relação à Educação Superior, pode-se dizer que existem duas forças ideológicas com posturas diferentes, mas nem tanto antagônicas: por um lado, têm-se as pressões do Banco Mundial para a mercantilização do Ensino Superior, e por

outro, com uma visão mais social, estão as propostas da UNESCO. Segundo a especialista sueca Berit Olsson, a UNESCO discute a sociedade como uma entidade coletiva, ao passo que o Banco Mundial dá a impressão de ver a sociedade apenas como um mecanismo para regular o sistema de mercado (DIAS, 2004).

Esse fato pôde ser observado na Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada em 2009, onde é destacada a importância dos investimentos no Ensino Superior para a formação da sociedade do conhecimento e incentivo a pesquisa. Já no preâmbulo, observa-se a indicação de que a Educação Superior deve receber apoio econômico dos governos, por ser parte de sua responsabilidade. Dessa maneira, estaria de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, já que a experiência da década passada prova que ajuda a erradicar a pobreza e também a incentivar o desenvolvimento sustentável. Resgata também questões éticas como a luta contra as “fábricas de diplomas”, fruto de um consenso entre educadores. Quanto à responsabilidade social da Educação Superior, claramente está solidificada a ideia de que esse nível de ensino é um bem público, e tem a responsabilidade de avançar na compreensão dos problemas sociais, assumindo a liderança social e na pesquisa, promovendo o pensamento crítico e a cidadania ativa (UNESCO, 2009).

Sobre o acesso, equidade e qualidade, afirmou-se na Conferência que não adianta ampliar o acesso sem ter garantida a qualidade e a conclusão efetiva dos estudos. *“Hay que llevar a cabo los esfuerzos para lograr que los educandos obtengan buenos resultados”* (UNESCO, 2009, p.03). Assim, não basta proporcionar apenas que os indivíduos iniciem um curso superior, mas é preciso examinar a qualidade de tais cursos e dar condições para que possam concluí-los. Os resultados estatísticos são colocados como meta a ser alcançada. Novamente, traz-se o Estado que deve fomentar o acesso, bem como dar apoio econômico para os que vêm de comunidades pobres.

Também é mencionada a Educação à Distância e as TIC's na ampliação da formação docente (fato consagrado), e como oportunidade de acesso igualitário à Educação Superior de qualidade. Para tanto, esse quadro de profissionais deve ser atraído e retido nas instituições, e deve estar comprometido com seus trabalhos. A EaD deve ser apoiada para a satisfação do aumento da demanda nesse nível de ensino. Porém, há também uma preconização da liberdade de mercado no tocante a mundialização da Educação Superior, conforme segue:

Las iniciativas conjuntas de investigación y los intercambios de alumnos y personal docente promueven la cooperación internacional. Los estímulos para lograr una movilidad académica más amplia y equilibrada deberían incorporarse a los mecanismos que garantizan una auténtica colaboración multilateral y multicultural (UNESCO, 2009, p.05).

O Banco Mundial criado em 1944 e também conhecido como “Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento” (BIRD) adotou uma linha de atuação focando principalmente nos processos da área educacional, intensificando esta vertente nas décadas de 1980 e 1990. Desde então, suas orientações e diretrizes vêm sendo utilizadas como base das políticas públicas educacionais brasileiras. Suas origens remetem a 1944, ano quando foi realizada a Conferência de *Bretton Woods* na qual foram criados organismos mundiais como Banco Mundial e FMI visando à cooperação financeira e monetária. Seu auxílio é feito mediante análise da situação econômica e financeira dos Estados, e entre os objetivos estabelecidos destacam-se o de incentivar investimentos no setor privado de capital estrangeiro (complementando-os) e “promover crescimento equilibrado, a longo prazo, [...] aumentando a produtividade, elevando o nível de vida e melhorando as condições de trabalho em seu território.” O principal voto vem dos EUA que detém 18% de participação no capital, o que permite afirmar que o Banco Mundial tem sido um instrumento de sua hegemonia (SGUISSARDI, 2009).

Quando é feita a análise das intenções do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) enquanto entidade de crédito, verifica-se uma preocupação com a rentabilidade das operações financeiras e a liberdade de mercado, o qual, segundo os princípios básicos de liberalismo econômico, deve determinar condições de preço, oferta e demanda, sem a intervenção do Estado. De acordo com Solé (1994, p. 23), denúncias têm sido feitas contra o Banco Mundial pelo não cumprimento das determinações presentes em documentos como a Carta das Nações Unidas, os quais pretendem preservar a soberania dos Estados na escolha de suas políticas internas e sistema político econômico e social. Ora, se existe pressão para a liberdade de mercado à custa de auxílio financeiro, é possível concluir que há interferência nas políticas públicas dos países requerentes, e segundo Sguissardi (2009, p. 59), esse interesse não é muito pelos empréstimos, mas pelo interesse de ajustar a política neoliberal nos países em desenvolvimento. O Banco Mundial propõe aos demais países que compõe o ideário neoliberal, que o fundamento econômico está nas bases de suas políticas sociais e ações, e a análise

econômica das propostas é feita através do método economicista¹³. O problema mostrado por Coraggio (1996, p. 102), é a abstração dessa análise, desconsiderando assim outros fatores que interferem, por exemplo, nos processos de ensino-aprendizado.

Quanto à relação Banco Mundial e Educação Superior, primeiramente dá-se importância para esse nível de ensino por sua contribuição para a produtividade do trabalho, desenvolvimento da sociedade e crescimento econômico (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 1). Percebe-se uma tendência para que o Ensino Superior seja orientado pelo mercado, caracterizando-o como um bem privado. São três orientações que chamam a atenção por suas relações com o Estado e a sociedade segundo o Sguissardi (2009, p.62):

Maior diferenciação institucional – incentivo à outros tipos de instituições como colégios técnicos e de educação à distância, preferencialmente na forma privada para economia do dinheiro público e maior aproximação das demandas mercantis. A diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais – significa o fim da gratuidade nas IES [Instituições de Ensino Superior] públicas e financiamento do ES [Ensino Superior] por cursos de curta duração, pela pesquisa encomendada pela indústria e outros sistemas de crédito. A redefinição da função do governo no ES – incentivo à iniciativa privada, maior autonomia das IES públicas e menos intervenção Estatal.

No documento do Banco Mundial de 1998 (*The financing and management of higher education*)¹⁴, encontra-se forte influência da ideologia neoliberal no ensino como um serviço do mercado: “crescente importância que em quase todo o mundo tem adquirido o capitalismo de mercado e os princípios da economia neoliberal” (WORLD BANK, 1998, p. 4). De fato, quando se verifica a expansão do Ensino Superior no Brasil, vê-se que essa política neoliberal tem influenciado profundamente as políticas públicas, e que essas orientações têm transformado a Educação Superior em bem privado¹⁵.

A Organização Mundial do Comércio (OMC), criada para incentivar o livre comércio entre países membros, não exclusivamente de bens materiais, mas também para criar regras e negociar para o setor de serviços, no caso a educação que é a questão que nos interessa nesse momento, Borges (2009) evidencia como a

¹³ Método neoclássico de análise muito criticado por não esclarecer os processos econômicos, e por contribuir para a expansão dos valores de mercado capitalista (CORAGGIO, 1996, p. 95).

¹⁴ A administração e financiamento da Educação Superior. Tradução própria.

¹⁵ Ver DOURADO, L.F. citado na Expansão do Ensino Superior.

Educação Superior é concebida por essa agência, a qual investe esforços para que aconteça uma reforma universitária regida pela lógica do mercado. A OMC adota também uma concepção de educação como um serviço público e não como um direito humano fundamental (id. p. 83). Tal concepção encontra-se nos documentos: Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) de 1995, *Servicios de Enseñanza – Nota Documental de La Secretaria* (1998), Comunicação dos Estados Unidos (2000), Comunicação da Austrália (2001), Comunicação do Japão (2002). A OMC tem como parceiros órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU) como a UNESCO e o Banco Mundial (BORGES, 2009). Nesses acordos podem participar da OMC governos e autoridades centrais e órgãos não governamentais desde que tenham sido designados pelos seus governos e ou autoridades. A concepção de serviço é que se configura como tal, desde que possa ser trabalhada dentro da lógica do mercado. As regras para o comércio internacional de serviços são estabelecidas por intermédio do Acordo Geral de Comércio em Serviços (GATS) (GATS, 1995 *apud* BORGES, 2009, p. 84; WTO, 1995).

As políticas educacionais passam a ser regidas por essa lógica advogando-se para o âmbito da educação a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. O discurso tende a atribuir o fracasso da escola pública à incapacidade do Estado em gerir o bem comum (SAVIANI, 2010). É preciso, portanto proporcionar maior acesso a educação, melhores resultados e para isso deve-se contar com a iniciativa privada. Claras são as estratégias da Organização Mundial do Comércio que estabelece a educação como insumo a ser tratado pelo mercado, tal como seguem as cinco regras básicas: a) tratamento da nação mais favorecida para que o tratamento na questão de prestação de serviços seja igualitário entre membros; b) transparência para normatizar a circulação de informações, como a obrigatoriedade de informar modificações e fornecê-las quando necessário; c) reconhecimento que é o reconhecimento dos processos educacionais sem que haja discriminação entre membros; d) pagamentos e transferências para regular as transações financeiras realizadas pelos membros, d) restrições para proteger o balanço de pagamentos no caso de dificuldade financeira; e) tratamento nacional para a extinção de barreiras, discriminações, e restrições, bem como a igualdade de condições quando houver concorrência entre membros com relação ao comércio internacional (WTO, 1995).

Sendo assim, a educação a partir de uma mudança conceitual, fica sob concorrência dos países membros, é regulada por essas determinações, e

consequentemente encontra-se submersa na lógica do mercado, o que a reduz à condição de um serviço como outros do terceiro setor, e acaba sofrendo pressões para que cada vez mais, torne-se mesmo uma mercadoria. As diretrizes da OMC estão no âmbito da Educação Superior visando atender às novas demandas sociais e à economia do conhecimento, já que a esse nível de ensino é visto como chave para o crescimento social e econômico (BORGES, 2009). As orientações para a educação, segundo o documento, visam à redução de custos e maior autonomia para as instituições, incentivando assim maior colaboração com o setor produtivo e incremento da relação com a indústria para geração de outras formas de financiamento, o que se configura como uma abordagem puramente administrativa em detrimento das questões didático-pedagógicas.

Quando se analisa a regra de liberalização do comércio de serviços, é importante salientar que no Ensino Superior significa a remoção de obstáculos do desenvolvimento desse comércio em relação aos seguintes modos de oferta: a) consumo estrangeiro para “limitações ao desenvolvimento da Educação Superior, tais como aquelas relativas à mobilidade dos estudantes, imigração e ao controle de divisas”; b) presença comercial, pois os obstáculos referem-se à impossibilidade da obtenção de licenças nacionais, restrições para os investimentos estrangeiros diretos e restrições na contratação de docentes (WTO, 1998). Nas comunicações dos Estados Unidos (WTO, 2000), Austrália (WTO, 2001) e a do Japão (WTO, 2002), é unânime a importância da Educação Superior para a atualidade, e é considerada um serviço comercializável. O que difere entre elas é que na dos EUA, a proposta principal é a redução de fronteiras e que a formação seja das competências que o mercado de trabalho exige. Na comunicação da Austrália, o objetivo é melhorar o trânsito de estudantes e investimento estrangeiro, e por fim, a do Japão objetiva maior negociação e liberalização aos mercados. Em comum e que chama a atenção é a função que o Estado deve assumir: não um financiador da educação, mas um supervisor e avaliador do sistema educacional (BORGES, 2004).

Até 2007, o Brasil não tinha assumido compromissos em serviços educacionais, nem na rodada do Uruguai, nem da Rodada de Doha. Mas não existem no Brasil restrições à inclusão de capital estrangeiro nas empresas, sendo que inúmeras organizações internacionais investem nas empresas educacionais nacionais, atendendo assim algumas das orientações da OMC (id.). No início do governo de Fernando Henrique Cardoso concebia-se que:

[...] a revolução provocada pela popularização das aplicações tecnológicas da teoria da informação, em todas as esferas da vida humana, trouxe consigo a rápida obsolescência dos processos tradicionais, especialmente o da relação ensino-aprendizagem. Exemplos diversos de treinamentos e de cursos a distância, contendo os elementos de planejamento, verificação gradual e avaliação final, nos mais diversos setores, com base na teoria de sistemas, indicam para uma nova relação educativa, definida pelo relacionamento entre usuário e fonte de informação atual (BORGES, 2002, p. 8).

Nesse novo contexto, o percurso da Educação a Distância seria repleto de inúmeros desafios que ainda devem ser enfrentados pelas instituições educacionais. Atualmente, segundo Borges (2002, p. 8), a Educação a Distância atende mais perfeitamente às necessidades pragmáticas neoliberais,

[...] pois se apresenta como uma forma de ensino mais barata, atendendo a um grande número de alunos por um custo relativamente baixo, tendo em vista inclusive a economia que se faz diante da não-necessidade de ocupação e manutenção de prédios, como também diante do número reduzido de pessoal para manter os sistemas em funcionamento.

Nunes e Lucena (2010) argumentam que tanto o surgimento de novas tecnologias como o barateamento do acesso a estas e a exigência crescente de formação e educação da cidadania

[...] contribuem para um melhor desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil. No entanto, é necessária não mais uma educação depositária de informações, mas uma educação voltada para a compreensão dos diversos potenciais intelectuais dos indivíduos, para melhor compreensão do contexto e sua influência no desenvolvimento das estruturas mentais, para compreensão das diferentes expressões das capacidades humanas, para melhor compreensão do mundo de amanhã, a partir de uma educação mais ajustada ao homem de hoje.

Com a formação humana direcionada geralmente ao campo econômico, a Educação a Distância aparece como um argumento à ação do projeto neoliberal. Borges (2002, p. 10) analisa criticamente este sistema de ensino afirmando que a Educação a Distância caracteriza-se,

[...] como uma modalidade de ensino baseada no controle por regras técnicas em detrimento das normas sociais, com pouco ou nenhum conhecimento das necessidades dos estudantes, guiando-se por orientações diretivas que visam a atingir os objetivos vislumbrados pela eficiência, relegando a segundo plano a interação pessoal. Além disso, também fazem parte dos programas desta área a utilização de materiais padronizados com produção centralizada, a maior autonomia do estudante baseada na auto-aprendizagem, a descontinuidade espacial entre aluno e professor, a comunicação diferida no tempo e a pretensa flexibilização de currículos, avaliações e horários.

Com o grande avanço desta modalidade de educação no Brasil e preocupados com a criação de novos cursos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) através da Portaria/MEC nº 4.361 de 29 de dezembro de 2004, estabelece novas normas para os processos de credenciamento/recredenciamento de Instituições de Educação Superior para oferta de cursos superiores a distância. Concomitantemente, o MEC comprometido com a qualidade do processo educacional e com a formação dos cidadãos através da Educação a Distância, propõe os Referenciais de Qualidade de EaD para Cursos de Graduação a Distância, já abordados nesse estudo anteriormente. Essa busca por qualidade e eficiência no Ensino a Distância evidencia a afinidade existente entre o governo brasileiro com as políticas neoliberais, posto que segundo Borges (2002, p. 10), esses eixos “são sustentados pelo neoliberalismo para justificar a racionalidade empresarial que passa a mover os sistemas de ensino”.

Vale lembrar também que na Educação a Distância espera-se que aluno converta-se sujeito ativo de sua própria aprendizagem, sendo responsável por sua formação, a qual é conduzida pelas exigências do mercado de trabalho. Essa afirmação carrega uma contradição, pois, se de um lado prega-se a autonomia do aluno com relação à aprendizagem, por outro, essa aprendizagem, está condicionada aos ditames do mercado, de tal forma que a formação humana integral, enquanto objetivo da educação como direito social básico é deixada de lado. Não importa que o ser humano e a sociedade sejam melhores, mas sim que o capital consiga atingir seus objetivos de lucratividade. A educação se torna apenas mais um produto para que esse mercado cresça. Portanto, sob essa perspectiva, pode-se afirmar que o ensino vai se massificando, conforme a lógica de acumulação neoliberal.

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

O professor é um trabalhador que não é remunerado pelas inúmeras horas extras de trabalho que realiza em casa, geralmente horas que excedem seu regime contratual e que ele cumpre sem reclamar porque, muitas vezes, é movido pela paixão pelo seu trabalho; queiramos ou não, a nossa profissão envolve sentimento, porque se produz como relação humana com o objetivo de emancipação. (SCHLESENER, 2009, p. 169)

Até aqui se procurou oferecer fundamentos teóricos, históricos, dados estatísticos que possibilitassem, mais adiante, uma reflexão sobre a organização do trabalho docente na Educação Superior a distância no sentido de apresentar os impactos da hiperespecialização sobre o mesmo. Para tanto, primeiramente se busca apresentar como historicamente é construída a identidade docente, sobretudo no que concerne ao docente do Ensino Superior, e para isso se reporta à origem da universidade e o seu desenvolvimento principalmente no contexto brasileiro. Na sequência procura-se mostrar como as novas relações pedagógicas oriundas das exigências do atual estágio do modo de produção capitalista dissolvem a identidade do professor ao lhe impor um trabalho fragmentado, marcado pela hiperespecialização e uma conseqüente perda de controle sobre a totalidade do processo de trabalho. Por fim, busca-se uma definição e caracterização do trabalho docente na Educação Superior a distância, de modo a procurar expressar como ficou o trabalho docente após sofrer – e ainda sofre - os impactos da hiperespecialização e como a fragmentação prejudicou a identidade docente e sua organização política.

3.1 COMO É HISTORICAMENTE CONSTRUÍDA A IDENTIDADE DOCENTE: QUEM É O PRODUTOR DE CONHECIMENTO HOJE?

Pensar no trabalho docente na Educação Superior implica pensar na universidade, sua origem, desenvolvimento e consolidação, e principalmente as transformações pelas quais passa no decorrer da história. Dessa forma, como apontam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 113), acontece um confronto dos aspectos registrados com a historicidade da universidade brasileira e a identificação que os docentes tem, individual e coletivamente, quanto à organização curricular e quanto à sua prática em sala de aula. Com isso se busca elementos para procurar demonstrar

como é historicamente construída a identidade docente num processo tanto individual quanto coletivo.

Dentro da definição moderna, as primeiras universidades surgiram na Europa medieval, durante o renascimento do Século XII como resultado de uma longa preparação iniciada no século VII. Considerando de modo mais abrangente, constata-se que na Grécia já no século V a.C, aparecem os primeiros profissionais do Ensino Superior remunerados. Tratava-se de um preceptorado coletivo, já que se responsabilizavam pela formação completa dos jovens que lhes eram confiados (MENDONÇA, 2000). No século VI a.C., a educação grega passou a conjugar um conjunto complexo de estudos com curso de retórica, medicina e filosofia. A educação grega seria incorporada e difundida pelos romanos que teriam como característica original o fato de oferecer a carreira jurídica.

Com o advento do cristianismo ocorreu uma substituição das escolas leigas pelas religiosas de tal modo que no século VI d. C. todo ensino no continente europeu era ministrado pela Igreja Católica. No entanto, esse caráter não demorou em provocar revolta nos professores e alunos que procuraram se organizar e se libertar do controle da Igreja. Para Mendonça (2000), a Europa apresenta-se como o berço do surgimento das primeiras universidades, inicialmente em países como Itália, França e Inglaterra no início do século XII. Posteriormente, essas instituições de Ensino Superior iriam se espalhar por todo o território europeu, e marcadamente a partir dos séculos XIX e XX por todos os continentes.

No Brasil, a história da criação da universidade mostra inicialmente uma resistência considerável, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não percebiam motivos para a criação dessa instituição na Colônia, entendendo ser mais viável que as elites da época fossem estudar na Europa. Fracassaram todas as tentativas de instituir uma universidade no Brasil no período colonial. Já no século XVI, os jesuítas tentaram criá-la, mas a Coroa portuguesa não permitiu (MOACYR, 1937). Padres e seminaristas tinham acesso ao conhecimento de nível superior dentro dos seminários nas áreas de Teologia, Filosofia, Gramáticas Grega, Latina e Portuguesa, entretanto, ninguém que estava fora dos conventos conseguia frequentar esse nível de conhecimento (FÁVERO, 2006).

Pimenta e Anastasiou (2010), analisando a historicidade da universidade no Brasil, afirmam ser possível identificar a influência de três modelos europeus: o

jesuítico¹⁶, o francês e o alemão que, em diferentes momentos históricos, foram predominantes e permanecem atualmente. Esses modelos exercerão influência direta na construção da identidade docente no Ensino Superior. Somente em 1808 com a chegada da Família Real¹⁷, é que se inicia o processo de implantação do Ensino Superior no Brasil. São criados Institutos de Ensino Superior de Medicina, Engenharia e Economia. Assim, o Ensino Superior começa no Brasil na forma de instituto isolado e com uma natureza profissionalizante para atender os filhos da aristocracia, que não podiam ir estudar na Europa devido ao bloqueio continental (SOUZA, 1991, p. 11).

O modelo adotado nesses Institutos superiores foi o franco-napoleônico¹⁸, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado. A adoção desse modelo teve por finalidade proceder a uma unificação ideológica (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 148-149).

Com esse modelo, objetivava-se formar quadros profissionais, priorizando as elites. Os alunos precisavam dominar a língua francesa. No que diz respeito à aula, o modelo não difere do jesuítico nem também a relação professor aluno. Mantém-se uma metodologia tradicional em que o professor é o transmissor do conhecimento (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

É preciso salientar que durante o período de 1843 a 1920, também fracassaram todas as tentativas de criação de universidades, sendo uma delas apresentada pelo próprio Imperador em sua última fala do trono em 1889 em que propunha a criação de duas universidades no Império, uma no Norte e outra no Sul que poderiam constituir-se centros de alta organização científica e literária. Na Constituição de 1891 o Ensino Superior é mantido como atribuição do Poder Central,

¹⁶ As referências para construção desse modelo são o método escolástico, existente desde o século XII, e o *modus parisiensis* em vigor na época na Universidade de Paris. Nesses modelos dominava o uso do latim, clareza de conceitos e definições, argumentação precisa, expressão rigorosa, lógica e silogística. Dois momentos são importantes nesse modelo: a explicitação do texto pelo professor e sua interpretação (*lectio*), e as perguntas do professor aos alunos e destes ao professor (*quaestio*). As primeiras instituições escolares implantadas no Brasil foram organizadas nesses moldes (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 145).

¹⁷ Diferentemente de toda América espanhola, que já criava em 1538 a primeira Universidade, o Ensino Superior no Brasil iniciou-se em 1808, no período colonial com a criação de escolas isoladas em consequência do pacto colonial entre as nações européias (MOROSINI, 1992, *apud*, PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 148).

¹⁸ Em sua organização administrativa tratava-se de um modelo de universidade centralizador e fragmentado. Por impossibilitar e dificultar processos divergentes de pensamento criou-se uma unidade impositiva que até hoje tem dificuldade e se atualizar.

mas não exclusivamente dele (FÁVERO, 2006).

Conforme explica Fávero (2006), baseando-se nos estudo de Michelotto (2006), apesar de postergada a criação de uma universidade apoiada em ato do Governo Federal, o regime de “desoficialização” do ensino gerou condições para o surgimento de universidades num movimento que provisoriamente deslocou-se para o âmbito dos Estados. Surgem, nesse contexto em 1909, a Universidade de Manaus, a de São Paulo em 1911 e a do Paraná em 1912. Somente em 1920, ou seja, 31 anos depois da proclamação da República é que se consolidou a criação de uma universidade no Brasil, legalmente apoiada por um ato do Governo Federal,¹⁹ a Universidade do Rio de Janeiro, formada pela união dos cursos superiores existentes na Escola Politécnica, na Faculdade de Medicina e na Faculdade de Direito (MENDONÇA, 2000). Trata-se da primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal²⁰ (FAVERO, 2006).

Para Favero (2006, p. 22), a criação dessa universidade reacende o debate sobre a questão universitária no Brasil que adquire expressão principalmente em função da atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). As questões mais recorrentes versavam sobre concepção de universidade, autonomia universitária e o modelo de universidade a ser adotado no Brasil. Contudo, o período que se estende de 1920 e 1968 compreende os anos mais críticos para a história da universidade brasileira, período ao longo do qual houve a efetiva implantação das instituições no Brasil e durante o qual assumiram a configuração que permanece até os dias atuais (MENDONÇA, 2000). Um documento que dispões sobre a organização do Ensino Superior e adota o regime universitário é o Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931.

Lançado em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, que procura elaborar um planejamento do processo educativo para todo o país, levanta questões sobre o ensino gratuito a todos e igualdade de acesso ao ensino, independente do sexo (COSTA e RAUBER, 2009).

No entanto, é preciso salientar de acordo com Fávero (2006, p. 21), que se a

¹⁹ Somente em 1915 a Reforma de Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu artigo 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar” (FÁVERO, 2006, p. 21-22).

²⁰ O presidente Epitácio Pessoa, a sete de setembro de 1920, por meio do decreto nº 14.343 instituiu a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) resultado da justaposição de três escolas tradicionais. Foi lhes assegurada autonomia didática e administrativa (FÁVERO, 2006, p. 22).

primeira República é caracterizada pela descentralização política, depois de 1930 essa tendência se reverte. Mas apesar disso, houve iniciativas em matéria de Educação Superior como a criação da Universidade de São Paulo em 1934 e a Universidade do Distrito Federal em 1935. Esta última perdurou até 1939 quando foi institucionalizada a Universidade do Brasil (UB), mantida e dirigida pela União – vale lembrar que o Ensino Superior sempre foi da alçada do governo central - e criada através da incorporação dos cursos da UDF, o que culminou na sua desativação e consequente extinção (FÁVERO, 2006).

Já no período pós 1945, notam-se importantes tentativas de luta pela autonomia universitária nos processos de institucionalização universitária e do Ensino Superior no país. Essas são acompanhadas pela expansão das universidades no Brasil que vão seguir ritmo do desenvolvimento da nação proporcionado pelo processo de industrialização. Porém, o que se buscava prioritariamente era a formação profissional com ênfase para a pesquisa e a produção de conhecimentos. É durante esse período que começam a surgir grandes pesquisadores no Brasil (FÁVERO, 2006).

De acordo com Mendonça (2000), nos anos 1950 e 1960 o Ensino Superior brasileiro começa a sofrer uma forte influência política adotando novas ideologias como base de sustentação para os governos que se sucederam até 1964. É marcante a luta do movimento estudantil pela abertura da universidade à população e pela liberdade de expressão. “Os seminários da UNE sobre Reforma Universitária no início dos anos 1960, de modo geral colocam sempre o problema da universidade articulado com as reformas de base e questões políticas mais globais” (FÁVERO, 2006, p.30). Todavia, o cenário cultural nas universidades brasileiras passa a sofrer drásticas mudanças a partir de 1964 com o impacto do golpe militar que a todo custo buscava conter os debates travados pelos movimentos estudantis dentro e fora das universidades, por meio da repressão e da desarticulação dos movimentos. Para isso, os militares realizavam intervenções violentas dentro dos próprios *campi universitários*, tentando silenciar professores e alunos (COSTA e RAUBER, 2009).

Outras medidas são adotadas nesse mesmo período conforme Fávero (2006, p. 30):

Três delas merecem destaque: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC//USAID; o Plano Atcon (1966) e o relatório Meira Matos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado,

nos anos 1960, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira; traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra e venda de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como o fornecimento de equipamentos militares.

Essas medidas apontadas pela autora fazem notar como a história do Brasil e, conseqüentemente, a história da educação brasileira, estão marcadas pelo controle externo. Se inicialmente o controle era da metrópole portuguesa, no período do regime militar é o controle norte-americano que se estabelece.

A Reforma Universitária de 1968 será uma resposta devido as suas proposições. Com o objetivo de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, propõe-se, entre outros fatores: 1) o fim das cátedras, 2) o sistema departamental, 3) o vestibular unificado, 4) o ciclo básico, 5) o sistema de créditos, 6) a matrícula por disciplina, 7) a carreira do magistério e a Pós-Graduação.

Essa reforma reflete elementos do modelo alemão de universidade²¹ incorporados pelo Ensino Superior norte-americano e que chegam ao Brasil como resultado dos acordos MEC/USAID, conduzindo às reformas educacionais do período da ditadura militar. Segundo Sguissardi (2009, p.148), o aspecto mais importante dessa reforma era o que estabelecia a obrigatoriedade da associação ensino e pesquisa²² - modelo que o Banco Mundial considera muito custoso e pouco apropriado no mundo em desenvolvimento – porém, que jamais se implantou na Educação Superior do país em caráter predominante. Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 152) apoiadas em Chauí (1999), esses acordos foram preparatórios para o período da chamada universidade funcional, “etapa de um caminho de transformação da universidade como Instituição social para uma concepção de universidade organizacional, ocorrida nos últimos trinta anos do processo neoliberal”.

²¹ Também chamado modelo Humboldtiano, criado na Alemanha no final do século XIX, num momento em que o país perde o pioneirismo da Revolução Industrial. A Universidade surge num processo de edificação nacional. Neste modelo, o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência estabelecendo uma parceria na direção da construção do conhecimento (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 150-151).

²² Conforme relata Sguissardi, (2009, p. 151), por uma atilada estratégia de política de Educação Superior, deu-se, mediante os Decretos nº. 2.207/97, nº 2.306/97, nº 3.860/01, a mais concessiva interpretação da letra e não do espírito do Artigo nº 207 da Constituição Federal que estabelece a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por esses decretos, ficaram liberadas da obediência a esse princípio nada menos que 1.024 Instituições de Ensino Superior (IES) sobre um total de 1.180 IES em 2000, sendo apenas as universidades a elas obrigadas.

Para as autoras, no período da ditadura militar há uma estagnação do processo crítico quanto à formação na Graduação, ficando os professores sem oportunidades sistemáticas de reflexão sobre sua atuação como docentes. É reforçado o papel docente centralizador em que o conhecimento é reproduzido como verdadeiro, não deixando espaço para problematização e para crítica da realidade social, cultural, econômica e científica (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 153).

As diretrizes contidas na Reforma da Lei nº 5.540/68 referentes ao Ensino Superior vigoraram até 1996 quando foi aprovada a nossa atual LDB nº 9.394/96, de acordo com a qual, os professores do Ensino Superior serão preparados preferencialmente nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Agora, a competência docente passa a ser mensurada pelos resultados dos alunos no provão e as instituições são avaliadas pelo índice percentual de professores com titulação de mestre ou doutor, “o que pode revelar uma preocupação categorial com os resultados do ensino” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 153-154). Percebe-se aí, claramente a relação com as diretrizes do Banco Mundial.

Comentando sobre a universidade no Brasil no contexto atual, as autoras apontam que a formação docente para o Ensino Superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente. Dessa forma, é possível supor que em decorrência desses fatores, predomina ainda a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares dados como verdadeiros e inquestionáveis, que muitas das vezes são desarticulados e sem significado para o aluno e para o momento histórico e o que ele demanda.

Essas constatações mencionadas ajudam a perceber as contradições presentes no processo de formação da identidade docente no Ensino Superior na realidade brasileira, que se acentuam com a chegada das políticas neoliberais, pois, ao mesmo tempo em que se exige atualização, novas formas de ensinar e construir conhecimento, a situação a que estão sujeitos os obriga a trabalhar dentro de modelos tradicionais de reprodução de conhecimentos. Mesmo antes da promulgação da atual LDB nº 9.394/96, o Decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996 estabeleceu procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e Instituições de Ensino Superior. No seu artigo terceiro, o decreto institui indicadores de avaliação do desempenho global do sistema de Educação Superior:

Art.3º. Os indicadores de desempenho global referidos no inciso I do art. 1º serão levantados pela Secretaria de Avaliação de Informação Educacional - SEDIAE e compreenderão:

I - taxas de escolarização bruta e líquida;

II - taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso;

III - taxas de evasão e de produtividade;

IV - tempo médio para conclusão dos cursos;

V - índices de qualificação do corpo docente;

VI - relação média alunos por docente;

VII - tamanho médio das turmas;

VIII - participação da despesa com Ensino Superior nas despesas públicas com educação;

IX - despesas públicas por aluno no Ensino Superior público;

X - despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto - PIB por habitante nos sistemas público e privado;

XI - proporção da despesa pública com a remuneração de professores (BRASIL, 1996).

Esses elementos são fortemente marcados por uma concepção neoliberal de Estado na qual os direitos sociais são vistos como serviços e vão influenciar diretamente a docência universitária, no entanto, sem que o Estado se comprometa em desenvolvê-la. Trata-se de um sistema avaliador que se não se responsabiliza por um processo de construção da profissionalização docente, mas que impõe padrões nacionais que avaliam seu desempenho vinculando possibilidades de credenciamento ou recredenciamento de instituições (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

Um importante acontecimento da esfera social foi a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), cujo propósito era realizar a reforma do estado brasileiro, ocorrida durante o governo FHC, com desdobramentos para o sistema de Educação Superior. Estão presentes, nesse projeto, um conjunto de propostas condizentes com o modelo institucional gerencialista e uma afinidade orgânica das modificações apresentadas com os ajustes neoliberais recomendados pelos organismos internacionais. De acordo com o diagnóstico do MARE, o problema do Ensino Superior no Brasil estava na organização da universidade que atrelava ensino e pesquisa e seria demasiadamente onerosa para o Estado devendo, portanto, esse modelo de universidade deveria ser substituído. No MARE, que se baseava no modelo gerencialista, a Educação Superior é situada como um serviço não exclusivo do Estado e é colocada num setor competitivo, assim como a saúde a ciência e tecnologia. O que se propõe é uma universidade que separa ensino e pesquisa e principalmente favorece a privatização do Ensino Superior. Assim, visava-se a chamada modernização e aumento da eficiência da

administração pública. “É no interior desse Plano que se localiza o projeto de transformação das IES federais nas chamadas organizações sociais” (SGUISSARDI, 2009, p.33).

Além disso, articulado com o Mare e com os ministérios da área econômica, contingencia recursos de custeio e capital, desautoriza o preenchimento via concurso das vagas de docentes e de funcionários e congela salários de docentes e funcionários das IFES federais. Lançando mão de tais medidas além de outras que afetam diretamente direitos trabalhistas da comunidade universitária, contribui o clima político-institucional propício ao abandono da carreira docente nas IFES, em especial via aposentadoria, e à diminuição das previsíveis resistências à implementação, seja do projeto de transformação das IFES em organizações sociais, seja do projeto da autonomia universitária consubstanciado nas diversas propostas enviadas ou a enviar ao congresso Nacional (SGUISSARDI, 2009, p. 35).

No contexto dessas propostas reformistas é preciso destacar a reação incisiva e contundente das entidades representativas das IFES, entre essas, ANDES²³ e ANDIFES²⁴. A luta destas entidades foi fundamental na defesa dos direitos dos professores, e também para impedir que tais reformas se concretizassem plenamente. “O projeto foi considerado antiautonômico e a própria negação do preceito constitucional da autonomia”. Trata-se da própria negação da idéia de universidade (SGUISSARDI, 2009, p. 45).

Vale mencionar aqui Jacoby (1990), na sua obra “Os últimos intelectuais”, em que crítica os intelectuais ausentes, ou seja, o trabalho na universidade e a departamentalização afastam o intelectual do público em geral, e esse acaba confinado, produzindo apenas para o seu grupo, para o seu departamento, de modo que seu trabalho fica restrito a um determinado grupo e tem muito pouca ou nenhuma relevância social. A análise do autor é pertinente quanto à produção de conhecimento. Os campi se transformaram em locais em que ainda é possível o debate e a articulação das idéias, porém, com a departamentalização na universidade, agravou-se mais ainda a questão da produção intelectual. O problema é que essa produção fica restrita à universidade, e não tem alcance na sociedade em geral.

Para ser mais exato, os hábitos, e a linguagem dos intelectuais sofreram transformações nos últimos cinquenta anos. Os intelectuais mais jovens não só necessitam ou desejam um público mais amplo; quase todos são professores. Os campi são seus lares; os colegas, sua audiência; as

²³ Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

²⁴ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

monografias e os periódicos especializados, seu meio de comunicação. Ao contrário dos intelectuais do passado, eles se situam dentro do de especialidades e disciplinas – por uma boa razão. Seus empregos, carreiras e salários dependem da avaliação de especialistas, e esta dependência afeta as questões levantadas e a linguagem empregada. (JACOBY, 1990, p.19)

Instaura-se um modelo de universidade voltado para atender os interesses do sistema capitalista, ou seja, a produção científica e o trabalho dos intelectuais ficam subordinados aos interesses daqueles que possuem o controle dos meios de produção da vida material. Isso condiciona decisões sobre pesquisa, verbas, e impacta diretamente na organização da Universidade e no trabalho dos intelectuais que nela atuam. Com o objetivo de responder aos interesses de uma estrutura econômica, a pesquisa é separada do ensino que acaba por ser considerado como mera instrução que prepara o indivíduo para o mercado de trabalho. A pesquisa cada vez mais se afasta dos reais interesses da humanidade.

Em sua teoria sobre a totalidade do capital – expansão da força produtiva e sobre a força política dos intelectuais, Gramsci (2004) aponta o nascimento de um novo intelectual, o do tipo orgânico, que em decorrência das exigências do sistema capitalista, caracteriza-se por ser um grupo formado pelos interesses da classe dominante e que servirá a ela:

[...] todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhes dão homogeneidade e consciência da própria função. Não apenas no campo econômico, mas também no social e no político [...] (GRAMSCI, 2004b. p.15)

Uma das consequências desse processo é a perda da dimensão política de todas as relações de trabalho, nas quais se inclui a atividade docente. O que legitimava o trabalho intelectual e que os tornavam intelectuais, de acordo com Jacoby (1990), era o compromisso político desse tipo de atividade. Perder essa dimensão política levou o discurso intelectual a legitimar-se pelo fato de ser ou não científico, situação que redefiniu também o trabalho docente, no curso de seu descolamento da pesquisa. A cientificidade, fundada numa ideia de razão instrumental despojada de qualquer conteúdo político, sustenta uma pesquisa aparentemente neutra, mas na realidade voltada para a manutenção e o desenvolvimento da estrutura econômica e das relações de poder vigentes.

É justamente nesse contexto de ajustamento às propostas do modelo gerencialista neoliberal que a Educação a Distância aparecerá de modo mais latente como alternativa para ampliação da oferta de Educação Superior e condição para o progresso, principalmente nos países em desenvolvimento. Para Pimenta e Anastasiou (2010, p.188), os professores nesse contexto são “vítimas da sociedade do conhecimento²⁵, em um mundo onde o aumento das expectativas em relação à educação é contrabalanceado com soluções padronizadas, oferecidas com custo mínimo”. Então, é possível inferir que essa ideia está de acordo com as diretrizes do Banco Mundial.

Também Zabalza (2004, p. 28) comenta que houve muitas alterações na Educação Superior durante esses últimos anos, entre as quais se podem destacar a massificação, o controle social da universidade (qualidade e padrões), o novo conceito de formação contínua e a importante incorporação do mundo das novas tecnologias e do Ensino a Distância. Tais mudanças repercutem claramente na vida e no trabalho dos professores universitários. “O que se espera deles, as demandas que lhes são feitas variam ao sabor das grandes mudanças estruturais e funcionais que a universidade sofreu” (ZABALZA, 2004, p. 30). Ocorrem, portanto, mudanças no sentido social atribuído às universidades, e por que não dizer ao Ensino Superior, que vão impactar diretamente no trabalho docente realizado nesse grau de ensino. Como resultantes desse fenômeno, Zabalza (2010) aponta algumas repercussões para os professores que podem ser sintetizadas em quatro pontos:

1 - Ampliação das funções tradicionais, ou seja, a integração de atividades de assessoramento e apoio aos estudantes às tradicionais tarefas de explicação de conteúdos científicos, bem como a coordenação da docência com outros colegas e desenvolvimento e supervisão de aprendizagem em distintos ambientes de formação, e a preparação de materiais didáticos de apoio que possam ser utilizados por estudantes em EaD.

2 – Exigência de maiores esforços no planejamento, no projeto e na elaboração das propostas docentes. Mais alunos, maior heterogeneidade, e com a incorporação das novas tecnologias, a docência superior tornou-se mais complexa.

3 – Aumento da burocratização didática, ou seja, mais relatórios, reuniões de

²⁵ As autoras se referem à terceira Revolução Industrial em que os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular a informação, deixam mais explícitas a inoperância das instituições escolares e dos professores (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.102).

coordenação, maior controle documentado e revisões periódicas.

4 – O individualismo, a fragmentação curricular, a defesa da liberdade de cátedra e a opacidade das atuações docentes que alguns descrevem como resistência cultural dos docentes. Nem pressões das políticas universitárias, dos governos ou de doutrinas pedagógicas conseguiram transcender o mundo privado em que se petrificou a ação docente. Tal fenômeno teve efeitos positivos e negativos.

Esses elementos apontados por Zabalza (2010) evidenciam a realidade contraditória em que a universidade, os centros de Educação Superior e conseqüentemente os professores que atuam nesse nível educacional vivenciam. Por um lado, percebe-se uma busca muito acentuada para responder às exigências do estágio atual das forças produtivas, e por outro, tem-se a impressão que a universidade ficou ultrapassada devido as suas próprias contradições internas e dificuldade em flexibilizar suas estruturas. Tais constatações tendem a imputar sobre os professores as razões para o descompasso da universidade como o desenvolvimento social, provocando desvalorização e desprestígio de sua profissão, e conseqüentemente, da sua identidade.

Para melhor compreender esse processo, buscar-se-á evidenciar como as novas relações pedagógicas oriundas das exigências do atual estágio do modo de produção capitalista corroboram diretamente para a dissolução da identidade do professor em todos os níveis de ensino, com destaque para o Ensino Superior ofertado à distância.

3.2 AS NOVAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS QUE DISSOLVEM A IDENTIDADE DO PROFESSOR

Os anos 1970 e 1980, marcados pela reestruturação econômica e o reajustamento social e político, proporcionam o surgimento da gerência de acumulação flexível que provoca a crise da gerência de acumulação fordista e do Estado de Bem-Estar Social. Essa nova gerência impõe reformas ao Estado que passa de interventor a gestor, transferindo funções específicas do setor de serviços para ao mercado. No cenário brasileiro, esse ideário só é implementado com

sistematicidade a partir dos anos de 1990 quando começa uma série de reformas no Estado, tendo como centralidade a privatização (MANCIBO, MAUÉS e CHAVES, 2006). Sguissardi (2009), apoiando-se nos estudos de Schugurensky (2002), aponta que enquanto sob o Estado do Bem-Estar²⁶ e do Fordismo, a Educação Superior (universidade) era vista como investimento público de importância crucial para o desenvolvimento e a criação de empregos. No Estado neoliberal e na globalização, ela passa a ser vista como parte do problema econômico de cada país, entendendo esse como falta de competitividade internacional. De acordo com o autor, é possível considerar que esse debate tem início mais evidente na década de 1980. Em 1986, o Documento do Banco Mundial: *Financing education in developing countries: an exploration of policy options* (WORLD BANK, 1986) defende exaustivamente que os investimentos em Educação Básica terão mais retorno que os investimentos em Educação Superior. De maneira geral a posição do Banco Mundial pode ser sintetizada nos seguintes pontos:

- A educação primária é a mais produtiva forma de investimento, seguida pela educação secundária, e finalmente pela Educação Superior.
- O retorno é muito mais alto nos países pobres e declina de acordo com o nível do desenvolvimento econômico.
- Porque os subsídios são altos em muitos países, as taxas de retorno privado são consistentemente mais altas que as de retorno social, particularmente na Educação Superior.
- Em poucos países para os quais os dados estão disponíveis, o retorno para a educação tem permanecido relativamente estável ao longo do tempo (WORLD BANK, 1986, p.8).

Como se pode notar, está aberto o caminho para introduzir a tese do Ensino Superior como sendo um bem antes privado do que público, e que terá um grande impacto para os professores que atuam nesse nível de ensino. Essa tese será reiterada no documento ²⁷*Higer education: the lessons of experience* (1994). Para Sguissardi (2010, p. 174),

Correta ou não, esta tese – que desconsidera o fato geralmente aceito de que o conhecimento (objeto principal do Ensino Superior) é um bem público global – tem servido de complemento e reforço à tese do menor retorno social da Educação Superior com relação à educação básica e fortalecido as políticas públicas conducentes à significativa deserção do Estado da manutenção dos sistemas públicos de Educação Superior, ao incentivo à proliferação das instituições privadas, com e sem fins lucrativos, em geral de baixa qualidade, e à própria semiprivatização da universidade pública por

²⁶ Tal Estado de Bem-Estar social não ocorreu no Brasil.

²⁷ Educação Superior: as lições da experiência. Tradução própria.

diferentes mecanismos de utilização privada das funções e dos produtos dessas instituições, via, por exemplo, no caso do Brasil, as centenas de fundações (privadas) de apoio institucional.

Os reflexos da aplicação dessa tese serão sofridos diretamente pelos professores do Ensino Superior que acabam por ser considerados mão de obra muito cara para o Estado e que lhe oferece um retorno muito pequeno. Esse documento, além de apresentar um diagnóstico da crise da Educação Superior, imputando a causa do déficit público nos países pobres pelo fato de se comprometer os fundos públicos com uma universidade de modelo único de pesquisa, afirma que no setor da educação “há provas de que as inversões no nível terciário têm taxas de rentabilidade social mais baixa que as inversões no ensino primário e secundário [...] (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 14). Desse modo, o controle sobre o trabalho docente será ampliado, assim como a exigência de relatórios, a busca incessante de mostrar resultados numéricos com maior número de alunos formados e a exigência de publicações de livros e artigos, mesmo que em detrimento da qualidade.

De acordo com Sguissardi (2010), essa tese sofrerá uma atualização revisora em 2000 quando é elaborado um novo documento em parceria com a Unesco sob o título ²⁸*Higher education in developing countries: peril ant promise*. Nesse documento, a Educação a Distância será apontada como uma das formas de diversificação horizontal e vertical de modo a reduzir os custos e ampliar a oferta de Educação Superior.

La diferenciación puede darse también en sentido horizontal, merced a la creación de establecimientos manejados por agentes privados, tales como instituciones con fines de lucro, organizaciones filantrópicas u otras entidades sin fines de lucro, como asimismo, agrupaciones religiosas. El auge del aprendizaje a distancia, modalidad que cobra cada vez mayor importancia, es otro ejemplo de diferenciación, que se da tanto em sentido vertical como horizontal (GRUPO ESPECIAL, 2000, p.32).

Como está considerada nesse documento, a EaD é eleita como um exemplo de diferenciação que vai diretamente de encontro com o que se propõe de uma forma geral para Educação Superior, ou seja, uma diversificação tanto horizontal quanto vertical. O Banco Mundial compreende a educação como investimento, não como direito social, e dessa forma considera necessário, primeiramente reduzir seus custos. Propõe-se ampliar a quantidade de professores e alunos, e a EaD aparece

²⁸ Educação Superior em países em desenvolvimento: perigo e promessa. Tradução própria.

como uma estratégia muito adequada nesse sentido. Por isso, não parece estranho que se proponha ainda apoio ao ensino e ao financiamento privado, e também, que se confie aos grupos particulares a gestão da produção e a distribuição dos textos escolares (RODRIGUES DIAS, 2004).

No caso do Brasil, é a partir de 1994 que se inicia um consistente processo de redução de gastos públicos federais para o conjunto das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), desencadeando assim, a privatização desse nível de ensino de forma muito mais acentuada que na década de 1970 (SGUISSARDI, 2010). Como se pode ver, a ideia básica presente nas reformas educativas nas décadas de 1980 e 1990, em conformidade com as recomendações dos organismos internacionais, é que os sistemas de ensino devem se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade e redução nos gastos públicos (MANCEBO, MAUÉS e CHAVES, 2006). Dessa forma, o ideário neoliberal prega a nova era do mercado como a única via possível da sociabilidade humana, em que impera a ética utilitarista e individualista. Nessa lógica, o sucesso dos vencedores é atribuída unicamente ao seu próprio esforço, da mesma forma que a desgraça dos derrotados é imputada à sua própria incompetência (FRIGOTTO, 1998).

Assim, como apontam Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 40), é preciso atentar-se para os efeitos gerados na organização do trabalho quando a acumulação flexível e o Estado mínimo tomam à dianteira. Além do desemprego estrutural e dos efeitos desestruturantes provocados principalmente nos países periféricos os autores destacam:

1. A introdução de novas tecnologias e, em muitos setores, a decorrente desvalorização geral da força de trabalho, incluindo o aumento de controle do processo de trabalho; 2. O surgimento de novas formas de organização do trabalho parcial, temporário ou subcontratado, e 3. O ataque ao salário real e ao poder dos sindicatos organizados, o que, somado à eliminação de muitos direitos sociais e trabalhistas anteriormente conquistados pela sociedade, tem levado à crescente precarização do trabalho e da vida. (MANCEBO, MAUÉS e CHAVES, 2006, p.40)

Com base no que afirmam os autores, é preciso agora indagar sobre o trabalho docente, particularmente o trabalho docente na Educação Superior: Como ele fica nesse cenário? Kuenzer e Caldas (2009, p.61) colaboram na construção da resposta a esse questionamento ao afirmarem:

O primeiro pressuposto a ser considerado na análise das possibilidades transformadoras do trabalho docente é que ele é parte da totalidade do trabalho constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido,

portanto, à sua lógica e às suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho: produzir valores de uso e de troca.

Como explicam as autoras, a atividade do homem no processo de trabalho para produzir valores de uso realiza a transformação sobre o objeto de sua ação subordinada a um fim. Assim, uma parte da natureza será adaptada às necessidades do ser humano pela mudança de sua forma, mas esse processo não objetiva a produção de excedentes que acumulem riqueza. No entanto, sob o capitalismo é o valor de troca e não o de uso que se auto-expande com a finalidade de acumular riqueza que será apropriada pelo capitalista. A partir do momento em que o capital passa a ser detentor da força de trabalho e dos meios de produção, “determina-se o processo de alienação do trabalhador, que perde o controle do seu trabalho, das decisões sobre ele e, em decorrência, perde posse do produto do seu esforço” (KUENZER e CALDAS, 2009, p. 61). Cria-se uma práxis produtiva alienante entre o trabalhador e o produto do seu trabalho, bem como entre o trabalhador e os outros homens. Nas palavras de Kuenzer e Caldas (2009, p. 61) “relações sociais peculiares, que colocam homens – produtores e capitalistas – como opositores no processo de produção”. Essa alienação é concreta, material e ocorre nas condições históricas assumidas no capitalismo e não pode ser entendida como um simples jogo de palavras que tenta reproduzir o real de forma idealizada. É justamente na separação entre capital e trabalho, entre trabalho intelectual e instrumental, entre dirigente e trabalhador - oriunda da propriedade privada dos meios de produção - que se estabelece a contradição fundamental que caracteriza o trabalho no capitalismo, na qual a alienação do trabalhador é decorrente do trabalho enquanto relação social de produção de valor (KUENZER e CALDAS, 2009).

Com as prerrogativas neoliberais essa divisão do trabalho fica ainda mais acentuada. Entende-se que a educação precisa ser reformada para atender às necessidades atuais do mercado e isso não acontece sem prejuízo por parte dos docentes que sentem os impactos dessas mudanças diretamente. A lógica empresarial se instala no campo educacional. Escolas, faculdades e universidades, são consideradas como empresas, organizadas e geridas a partir de princípios empresariais. Em se tratando particularmente da universidade, busca-se uma superação da crise de legitimidade por meio da associação a uma imagem de moderna estação de serviços, adaptada funcionalmente às necessidades do

mercado e dos clientes consumidores. A universidade se torna refém do sistema financeiro e com ela os docentes que precisam também se submeter às regras do sistema.

É válido recordar aqui as propostas do já citado MARE, durante o governo de FHC, que propunha transformar as universidades em organizações sociais, retirando do Estado a obrigação pela Educação Superior, e ao mesmo tempo propondo políticas de privatização e competição que ferem diretamente direitos trabalhistas. Nesse contexto de reformas neoliberais, por exemplo, desenvolvem-se práticas de compra de material didático com um pagamento que não corresponde aos direitos autorais - prática que acontece de forma acentuada na Educação a Distância - como também a assinatura de contratos para concessão da imagem dos professores que lecionarão a distância, provocando a máxima extração da mais valia.

Mancebo (1998, p. 51-59) sintetiza em cinco pontos a proposta do modelo institucional gerencialista, a partir da análise dos principais documentos referentes à reforma administrativa do Estado brasileiro e de seus desdobramentos para o sistema de Educação Superior,²⁹ que podem ser assim expressas:

1. A racionalização de recursos que descarta ou, pelo menos, minimiza a centralidade do Estado na manutenção da educação, por meio da transferência das decisões de investimento e dos conflitos gerados nessa área para o mercado com toda carga de exclusão que tal escolha produz;

2. A adoção de avaliações gerenciais que abrangem o controle do sistema educativo, por parte de um núcleo central, mas sem intervir diretamente na sua gestão, pelo menos no que se refere à melhoria da oferta educacional;

3. A flexibilização da gestão justificada pela necessidade de ampliação do sistema e logicamente ao menor custo possível, o que implica mudanças profundas na organização do trabalho docente, principalmente na Educação Superior com a diversificação de instituições;

4. A descentralização gerencial administrativa construindo uma ilusão de participação, por meio do apelo a um maior compromisso e envolvimento dos seguimentos educacionais, inclusive com financiamento, mesmo que parcial;

5. A privatização dos sistemas educacionais, ou seja, a desoneração do

²⁹ Esses documentos foram formulados principalmente pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) e acompanhados de perto pelo Ministério da Educação (MEC).

Estado pelo desinvestimento na Educação Superior pública, bem como pela delegação de responsabilidades públicas para iniciativa privada.

Esses princípios revelam como os ajustes fiscais se impuseram como prioridade governamental, de modo que a dimensão da educação como direito social ficou relegada para um segundo pano. Como consequência, as práticas institucionais dos atores universitários passam a pautar-se mais profundamente pelo individualismo e pela competição. Instituições competem, trabalhadores competem e as avaliações pseudomeritocráticas são supervalorizadas pelo imediatismo da demanda do mercado de trabalho. Implanta-se uma lógica do desmonte da educação como direito e compromisso social coletivo, colocando em seu lugar a cultura da competição individualista.

No que se refere ao governo Lula da Silva, guardadas as devidas ressalvas, esse governo não escapou às tendências globais presentes nos sistemas educacionais de muitos países. Isso é demonstrado pela continuidade das teses neoliberais defendidas por organismos financeiros multilaterais em que está presente uma concepção privatista de Educação Superior. Como se pode notar, o trabalho docente é profundamente afetado por essas orientações assumidas e as políticas implementadas que comprometem o sistema educativo como um todo. Ao concentrar atenção sobre o trabalho docente na Educação Superior, notam-se entre outros fatores, dois elementos que merecem destaque. O primeiro diz respeito ao docente em si, configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial imerso numa nova organização do trabalho, e o segundo, diz respeito ao produto do seu trabalho que deve ser cada vez mais um conhecimento produzido rápido e economicamente útil (MANCEBO, MAUÉS e CHAVES, 2006).

Como assinalam Kuezer e Caldas (2009, p. 62)

[...] o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força do trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento tendo em vista a subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. Assim, seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo.

A partir dessas considerações, e tendo presente o contexto das reformas neoliberais que maximizam as imposições do capital ao processo de trabalho, é possível apontar as drásticas consequências que se manifestam sobre o trabalho

docente que, com base no que afirmam Mancebo, Maués e Chaves (2006, p.47), podem ser assim sintetizadas: precarização, intensificação do regime de trabalho, flexibilização do trabalho com aumento de tarefas e submissão aos múltiplos e rigorosos sistemas avaliativos nos quais a eficiência do professor é medida através de índices.

Nesse contexto de pressão sobre o trabalho docente para que produza mais, ou seja, para que alcance maiores resultados (índices estatísticos), é que a Educação a Distância passa a ocupar uma posição de destaque como estratégia de expansão que se adéqua às necessidades impostas pelo sistema produtivo no seu estágio atual. Com isso, visa-se promover a expansão da Educação Superior à custa de um incremento na relação alunos/docentes em que a criação da universidade Aberta do Brasil (UAB) pode ser considerada um caso exemplar na esfera pública (MANCIBO, MAUÉS e CHAVES, 2006, p. 49). Por isso, o que se buscará a seguir é fazer uma exposição da organização do trabalho docente na Educação Superior a distância evidenciando sua características principais a partir das quais se procurará apontar os impactos da hiperespecialização.

3.3 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

No Brasil até a década de 1990, a EaD vinha sendo pouco considerada tanto pelos órgãos oficiais com pelas Instituições de Ensino Superior, e era vista como uma estratégia marginal na área da educação, utilizada em situações de necessidade emergencial, compensatória ou de caráter experimental, e que não possuía continuidade. Como já apontado anteriormente, a Educação a Distância começou a ganhar maior importância e ser proposta como estratégia para expansão da Educação Superior sobretudo com o advento das reformas neoliberais que adentraram e permaneceram pelo setor educacional.

Já no início do governo Lula, vários trabalhos procuraram analisar as políticas públicas vigentes no Brasil, e um dos temas que atraiu atenção e críticas dos pesquisadores e que chegou a ser destaque nas reuniões das associações representativas dos professores como ANPED e ANFOPE, foi a Educação a

Distância e sua crescente utilização na Educação Superior, sobretudo na formação de professores. Daí em diante, esse crescimento permaneceu e se acentuou.

No que diz respeito ao processo pelo qual a EaD vem cada vez mais ganhando destaque no cenário educacional e mais ainda na Educação Superior, Segenreich (2006, p.163) mencionando uma análise comparativa das políticas públicas e da realidade da EaD, realizada por ele próprio em 2003 com base em documentos do MEC e de outros trabalhos especializados, aponta que: a) em relação à presença de cursos de Graduação a distância, era preponderante a presença das licenciaturas para as primeiras séries iniciais, com um número significativo de alunos (77% de um total de 84.723 alunos); b) as estratégias metodológicas concentravam-se, sobretudo, naquelas da primeira geração de EaD, apoiadas por pólos estrategicamente localizados objetivando proporcionar um espaço de abordagem presencial; c) preponderava a presença de universidades Públicas entre as instituições de ensino credenciadas pelo MEC para a oferta de EaD; d) não se podia ter uma ideia dos cursos de especialização sobre o espaço que ocupavam nas IES, pois não estavam totalmente cadastrados; e) um grande número de IES já fazia parte de uma ou mais Redes; f) não havia dados para quantificar as IES que estavam oferecendo disciplinas a distância conforme previsto na Portaria nº 2.253/2001 que autorizava a oferta de 20% da carga horária dos cursos presenciais.³⁰

A partir da aprovação da LDB nº 9.394/96, a EaD ganha status de modalidade plenamente integrada ao sistema de ensino. Conforme determina o Artigo nº. 80 dessa lei: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). O mesmo artigo no parágrafo quarto determina que:

§ 4º A Educação a Distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

³⁰ A Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004 autoriza as IES a ofertarem disciplinas na modalidade semipresencial, desde que esta oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso, e exige que seja realizada avaliação presencial (DIAS e LEITE, 2010, p. 18).

Como se pode notar pela leitura da legislação pertinente a EaD, há um esforço em redescobrir sua relevância social. Nessa lógica, os sistemas de EaD apresentam-se como meios adequados para democratização do Ensino em todos os níveis. Já o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta o funcionamento e a organização da EaD no Brasil, enfatiza a obrigatoriedade de momentos presenciais:

§ 1º A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

A partir da análise do decreto citado anteriormente, nota-se que a Educação a Distância no Brasil organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, e está contemplada a necessidade de momentos presenciais. A qualidade constitui-se como uma preocupação diante do crescimento dessa modalidade educacional no país. Assim, o MEC no documento Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) apresenta oito itens básicos considerados fundamentais para determinar a qualidade da EaD oferecida por uma instituição:

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

Nota-se, pois, que os elementos apontados nesse documento não têm força de lei, mas constituem-se como um referencial para as instituições que desejam oferecer cursos em EaD, compreendendo categorias que envolvem fundamentalmente aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. Mesmo balizado por colocações extremamente pertinentes, entre as quais se podem citar a ideia pluralista de que não há um modelo único para EaD, a concepção de conhecimento não como mera transmissão, mas construção, bem como a necessidade de qualificação permanente dos profissionais envolvidos, percebe-se

nos Referenciais de Qualidade para a EaD uma dicotomia entre professor e tutor³¹, uma vez que qualificam com o adjetivo “docentes” somente os professores, sendo os tutores adjetivados em outra categoria.

Tradicionalmente o professor é identificado como aquele que professa, ou seja, aquele que domina o que ensina, uma vez que seu ensino está fundamentado no seu próprio trabalho investigativo. O professor é, portanto, visto como alguém que ensina o resultado de sua pesquisa e isso lhe confere identidade e respeito. Mas, ao afirmar que a principal atribuição do tutor é o esclarecimento de dúvidas, os Referenciais de Qualidade para a EaD ainda se dirigem, sobretudo, às práticas mais próximas da transmissão de conhecimento nas quais tutoria é uma função mais de suporte técnico ou de repasse, e não de construção do conhecimento com os alunos como se divulga com frequência. Mostrar como se entende essa construção de conhecimento coletiva implica numa nova proposta de ensino e novo modelo de sociedade. Como afirmam Bruno e Lemgruber (2009), são postos diversos pontos de interrogação nas discussões sobre EaD que se estendem desde a própria existência de professores até o questionamento sobre a identidade docente do tutor. Convém esclarecer, no entanto, que EaD não prescinde do professor, como se sua mediação pedagógica pudesse ser exercida por técnicos especialistas em informática. Ao contrário, a função docente se alarga (BELLONI, (2008, p. 84).

Autores como Silva (2006) defendem a atribuição professor ao invés de tutor para os sujeitos que atuam em contato com o aluno quando mediado por tecnologias na EaD. Sobretudo na prática, professor e tutor exercem trabalhos que muitas vezes se confundem na Educação Superior a distância, ainda mais em cursos de formação de professores. O professor tutor assume, dessa forma, muitas responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem na EaD de tal modo que:

Considerando todos estes aspectos, implicados na qualidade dos cursos e no comprometimento com a aprendizagem dos alunos, não se justifica remuneração especialmente desvalorizada do professor tutor, como temos acompanhado nos cursos online, que precariza a própria docência. Tampouco a denominação de tutoria, que descaracteriza a função docente para profissionais que assumem a mediação pedagógica. Estes aspectos, nos cursos a distância, se considerarmos que a tutoria tem acontecido

³¹ Conforme explicam Bruno e Lemgruber (2009) a legislação não é clara no sentido de afirmar que tutor é professor, porém oferece elementos para essa compreensão. A Portaria nº 4.059/2004, em seu Art. 2º, quando prescreve: § Único. Para os fins dessa Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

majoritariamente neste formato de educação, deflagra intenções que podem comprometer a qualidade destes cursos (BRUNO e LEMGRUBER, 2009 p. 7)

Como é possível notar, trata-se de uma questão em debate ainda não resolvida, mas que está colocada e tem chamado a atenção de pesquisadores da área, sindicatos, entidades representativas da categoria, que atuam na defesa dos direitos dos professores e na preservação da identidade docente.

Do ponto de vista político e de gestão, uma das propostas em voga é a de dividir tarefas e, portanto, responsabilidades. Na prática, essa divisão de docência tem se apresentado: de um lado o professor, cujas funções se imbricam entre desenvolver o conteúdo, criar estratégias didáticas, estruturar o formato da disciplina (ou módulo) e acompanhar todas as atividades desenvolvidas pelo professor tutor. De outro lado temos o professor tutor (a distância), cujas funções se concentram nos processos de interação com os alunos e mediação pedagógica dos conteúdos e estratégias desenvolvidas pelo professor (BRUNO e LEMGRUBER, 2009 p. 7).

Fica latente nas considerações apresentadas pelos autores a questão da fragmentação do trabalho. De acordo com a perspectiva teórico-metodológica da qual se parte nessa pesquisa, esse tipo de trabalho característico de uma linha de produção não é possível, porque no materialismo histórico a educação é entendida como um processo de humanização, e a fragmentação caracteriza uma desumanização. No contexto de uma estrutura, que para garantir um grande número de clientes, separa o trabalho em tarefas específicas em que um elabora os materiais (aulas), o outro as apresenta, outros elaboram as avaliações e outros as corrigem, a tal ponto que se transforma o significado do professor, não promoverá a construção sólida do conhecimento. Isso porque provoca a descaracterização da prática educativa que se converte num processo industrial. Professores não podem ser tratados como extensão de máquinas, como coisas, e alunos e conhecimentos não podem ser considerados como produtos.

Também o INEP possui instrumentos de avaliação aprovados pelo Ministério da Educação em 2007. Nesse documento são apresentadas três categorias de avaliação: organização institucional para EaD, corpo social e instalações físicas. Essas categorias possuem peso e se desdobram em indicadores que possibilitam a avaliação (LEITE, 2005). Contudo, apesar de toda legislação, referenciais e instrumentos avaliativos, é preciso indagar sobre os fundamentos dessa organização, enfim sobre o modelo de educação a distancia adotado no Brasil e

quais os impactos de sua organização para o trabalho dos professores.

A separação entre conteúdo e método – que também acontece no sistema presencial - acaba por permitir a avaliação quantitativa, ou seja, importa avaliar o quanto se aprendeu, o que se transmitiu de conhecimento, da mesma forma que importa ampliar o número de sujeitos que frequentam e concluem o Ensino Superior. Há, portanto, uma concentração na importância da técnica utilizada como ferramenta fundamental para o alcance dos objetivos almejados em termos quantitativos. O professor e todos os sujeitos envolvidos no processo acabam reféns da técnica e dos instrumentos tecnológicos utilizados, pois é necessário se adaptar a eles. Em um contexto mais geral, Petters (2009) afirma que existe uma diferença estrutural entre educação universitária convencional e Educação a Distância. Na concepção desse autor, mesmo que se considere essa diferença óbvia, não é de forma alguma trivial lidar com ela. Nas palavras do autor:

Acredito que o exame e a análise dessa diferença é fundamental para a verdadeira compreensão desta forma de ensinar e aprender. Há muitos membros do corpo docente que acreditam e estão mesmo convencidos de que a única diferença é a penas a “distância” e a importância da mídia técnica necessária para transpor o abismo entre quem ensina e aprende. Na opinião deles o resto do processo de ensino aprendizagem permanece idêntico. No entanto esta opinião está errada, mostra uma abordagem equivocada à Educação a Distância e revela uma atitude pedagógica inadequada (PETTERS, 2009, p. 69).

Essa constatação do autor oferece elementos que evidenciam a necessidade de investigar os fundamentos da Educação a Distância. Tais fundamentos implicaram diretamente no modo como se organiza o trabalho nessa modalidade educacional e necessariamente impacta sobre o trabalho docente. Belloni (2008), ao se referir a definições de EaD, comenta que em sua maioria tais definições tendem a definir a Educação a Distância por aquilo que ela não é, ou seja, a partir da perspectiva do ensino convencional da sala de aula. Para essa autora, a forma como Petters concebe a Educação a Distância é diferenciada, uma vez que ele aplica à EaD o modelo fordista, elaborado para descrever o processo de produção industrial de um dado período do capitalismo.

Para Petters,

Educação a Distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de

ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (PETTERS, 1973, apud, BELLONI, 2008, p. 27).

Não obstante a polêmica provocada pela definição de Petters por utilizar conceitos da economia e da sociologia industrial, é preciso reconhecer que suas teses representam uma tentativa de ir além das definições meramente descritivas que procuram explicar as particularidades da EaD a partir de um contexto sócio-econômico mais amplo, principalmente relacionando com o mercado de trabalho (BELLONI, 2008). Desse modo, segundo Petters (2009), os modos de organização dos sistemas de EaD, bem como sua estrutura didática podem ser melhor compreendidos a partir dos princípios que regem a produção industrial, especialmente os de produtividade, divisão do trabalho e produção de massa. A EaD implica dessa forma, a divisão do trabalho de ensinar com a mecanização e automação da metodologia de ensino e a dependência da efetividade do processo anteriormente planejado, o que implica uma transformação radical no papel do professor e do estudante que passam a ser regidas pelos processos técnicos. Em outras palavras, a organização do trabalho buscando a máxima eficiência é regida por regras técnicas, e não pela interação pessoal ou pela natureza e especificidade do trabalho educativo. Dessa forma, ficam aqui latentes os princípios do taylorismo, antes mencionados, a tal ponto que na EaD a mesma fragmentação do trabalho que na fábrica separou conhecimento (gerenciamento) e técnica (parcelamento de tarefas) está presente no ensino a distância, no qual o conteúdo acaba separado da técnica no processo de formação. A técnica é considerada o elemento mais importante ficando o professor e todo processo de ensino e aprendizagem sujeitos ao controle desses mecanismos.

Belloni (2008) afirma que a confiança excessiva no valor heurístico dos modelos economicistas prejudica as teses de Petters e deixa de considerar um aspecto importantíssimo, que é a consideração de que as experiências de EaD fazem parte do campo da educação embora de modo particular e às vezes marginal. A autora também cita as críticas feitas pelos professores e dirigentes da *Open University* inglesa, que defendendo sua instituição, a qual Petters tomou como exemplo de industrialismo instrucional, defende a presença de uma filosofia humanista que orienta a educação por ela ministrada, não obstante a importância da

tecnologia educacional e da necessária organização industrial (BELLONI, 2008, p. 20).

De acordo com Belloni (2008) pesquisadores da área também criticam o reducionismo de Petters e defendem modelos mais integrados, abertos e flexíveis que se adequem à fase pós fordista do desenvolvimento capitalista do final do século XX. Segundo essa análise, os modelos predominantes em EaD são baseados em uma epistemologia positivista e uma ontologia empiricista, permeada pela tradição behaviorista de instrução programada. Esses modelos deveriam ser substituídos por outro mais aberto e flexível, denominado aprendizagem aberta (AA). Isso não significa que EaD e Aprendizagem Aberta sejam duas coisas opostas, mas que é no campo da EaD que esse modelo de educação, aberto e flexível (AA) encontra terreno fértil para se desenvolver (BELLONI, 2008).

A partir do que se expôs, é possível perceber uma ligação entre o modo de organização da EaD e o modo de produção vigente em determinado momento histórico. Dessa maneira, tal organização obedece a princípios pautados por um sistema maior no qual está inserido, nesse caso, o sistema capitalista no estágio atual em que se encontra. É preciso agora perguntar: Como se efetiva tal organização e quais os impactos dessa organização para o trabalho docente? É importante ressaltar como o faz Petters (2009,) que a EaD não é de forma alguma um formato de aprendizagem bem definido e fixo, mas que sempre esteve e está em estado de transição. O autor distingue sete modelos: 1) preparação para exame, 2) educação por correspondência, 3) multimídia (de massa), 4) Educação a Distância em grupo, 5) aluno autônomo, 6) Ensino a Distância baseado em rede e 7) modelo de sala de aula tecnologicamente estendida.

Todos esses modelos aglutinam características da EaD e são determinados pela focalização em determinado elemento, como por exemplo a utilização de tecnologias. No entanto, eles não perdem sua relação com a realidade concreta em que se desenvolvem e da qual dependem diretamente. Atualmente, os modelos que focalizam o aprendizado em rede³² e a integração de diversas mídias têm sido destacados. De uma maneira geral, Preti (2002, p. 32) aponta como características

³² Diversos autores: Levy (1999), Siveira (2001), Alves e Nova (2003), Preti (2002), entre outros, apontam novos papéis para alunos e professores em que a rede permitiria uma revisão das concepções tradicionais desses atores, proporcionando novas formas de comportamento comunicativo mais significativos no processo de construção e difusão do saber (DIAS e LEITE, 2010, p. 35).

fundamentais da Educação a Distância:

- Educando e educadores estão separados pelo tempo e/ou espaço;
- Há um canal, ou canais que viabilizam a interação (canais humanos) e/ou a interatividades (canais tecnológicos) entre educadores e educandos. Trata-se portanto de um processo mediatizado;
- Há uma estrutura organizacional complexa a serviço do educando: um sistema de EaD com sub-sistemas integrados (comunicação), orientação acadêmica, produção de material didático, gestão etc.;
- A aprendizagem se dá de forma independente e individualizada (auto-aprendizagem) e por meio de interações sociais (com os colegas do curso, os orientadores acadêmicos, etc.).

Como explica o autor, subentende-se pela apresentação dessas características que essa modalidade nem sempre é adequada para todos os segmentos populacionais, dadas às suas exigências. Conforme relata, há experiências com crianças, adolescentes e jovens que foram mal sucedidas, por isso essa modalidade está muito mais voltada para atender a população adulta (PRETI, 2002). Outro aspecto importante comentado por esse autor é adoção da terminologia orientador acadêmico em substituição a tutor. Para Preti, essa é uma opção epistemológica, já que numa perspectiva interacionista, “a aprendizagem se dá na relação dialógica e de trocas entre educador e educando, não cabendo a ideia de submissão ou de tutela, ainda mais quando tratamos de adultos” (2002, p.33). Porém, é preciso lembrar que tal terminologia não é a que está sendo utilizada, ao menos nos documentos oficiais do MEC que falam de tutor presencial e tutor a distância. Nesse sentido, o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) defende a centralidade do papel do professor que não pode ser substituída pela do tutor nos processos de EaD. Ainda com relação à CONAE (2010), é preciso destacar o posicionamento contrário à adoção da EaD na formação inicial de professores. De acordo com o documento final da Conferência:

A **formação inicial** deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/às professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na **modalidade de EaD** para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. (CONAE, 2010, p. 83, negritos no original).

Trata-se de um posicionamento bastante rígido, apesar de permitir a utilização da EaD em caráter excepcional. Porém, percebe-se claramente a intenção

presente no documento de alertar para os perigos de oferecer uma preparação inadequada aos professores, o que acarretaria consequências muito danosas ao sistema educacional brasileiro como um todo. A necessidade de formar professores não pode ser transformada em oportunidade de negócio para vender diplomas como alerta o documento final da Conferência. A necessidade de formação permanente no mundo atual é um dos refrãos mais repetidos por aqueles que promovem a proliferação dos cursos na modalidade a distância entendida como uma forma de atender à necessidade de formação que se estende por toda a vida. Kenski (2009), ao tratar da formação do professor em um mundo em rede destaca que a atualização permanente é condição fundamental para o bom exercício da profissão. Para a autora,

O professor que deseja melhorar suas competências profissionais e metodologias de ensino, além da própria reflexão e atualização sobre o conteúdo da matéria ensinada, precisa estar em estado permanente de aprendizagem. Isto se torna ainda mais importante no momento em que os sistemas educacionais são chamados ao oferecimento de múltiplas disciplinas específicas e de curta duração, em seus cursos presenciais e a distância para todas as idades (KENSKI, 2009, p. 88).

Mesmo reconhecendo a importância da formação contínua, é preciso alertar para o fato que uma atualização imposta pelas necessidades do sistema nem sempre colabora para um adequado processo formativo. O professor - especificidade do seu trabalho - acaba solapado pelo discurso da qualidade e da eficiência que nada mais fazem do que atender às necessidades do capital. Portanto, a educação passa a ser pensada e organizada da forma que melhor atenda as necessidades impostas pelo sistema (múltiplas disciplinas específicas e de curta duração, em cursos presenciais e a distância para todas as idades). Opta-se por investir o mínimo para alcançar o maior resultado lucrativo possível. As consequências para os envolvidos diretamente no processo – os professores – são catastróficas.

Conforme conclui Preti (2002, p. 71)

A EaD portanto, como modalidade pressupõe a otimização e intensificação não só do atendimento aos alunos, mas também do recursos disponíveis para ampliação de oferta de vagas, sem que isso represente a instalação de grandes estruturas físicas organizacionais. Esta otimização de recursos humanos e financeiros, com consequente relação baixa de custos-benefícios, talvez seja o aspecto que mais interessa a administradores e governantes e faça com que apoiem experiências em Educação a Distância.

Nessa organização otimizada e intensificada, de acordo com o que afirma esse autor, os elementos constitutivos são: 1) distância física de professor e estudante, 2) estudo individualizado e independente, 3) processo de ensino-aprendizagem mediatizado, 4) uso de tecnologias, 5) comunicação bidirecional. Suas características são: 1) abertura, ou seja, amplitude na oferta de cursos e redução de barreiras e requisitos de acesso, 2) flexibilidade de espaço, tempo e ritmos de aprendizagem, 3) adaptação para atender às necessidades dos alunos, 4) eficácia do suporte tecnológico administrativo que estimula o estudante, 5) formação permanente, haja vista a grande demanda por atualização, 6) economia de tempo espaço e recursos (PRETI, 2002). Quanto à sua estrutura e funcionamento, Preti (2002) aponta alguns elementos como necessários a uma organização em EaD: 1) o aluno: é um adulto que irá aprender a distância, 2) os orientadores acadêmicos com a função de acompanhar e apoiar os estudantes, 3) material didático que possibilita o diálogo entre o professor e ao aluno, 4) centro ou núcleo de EaD composto por uma equipe de especialistas em EaD, comunicação, multimídia e tecnologia educacional para oferecer todos os suportes necessários ao funcionamento do sistema de EaD. O autor ainda aponta duas necessidades que precisam ser atendidas para o adequado funcionamento desse sistema: 1) a comunicação deverá ser multidirecional, com diferentes modalidades e vias de acesso, e 2) a estrutura organizativa composta por subsistemas para concepção, produção, distribuição de materiais didáticos, direção de comunicação, condução do processo de ensino aprendizagem, avaliação e os centros (pólos) ou unidades de apoio (PETERS, 2002).

O professor também assume características bastante particulares nessa forma de organização da educação. De acordo com Belloni (2008, p.83), o docente assume múltiplas funções que podem ser assim expressas:

- Professor formador que orienta o estudo, a aprendizagem, e dá apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, processar a informação e a aprender.
- Conceptor e realizador de cursos e materiais que prepara os planos de estudo, currículos e programas, seleciona conteúdos e elabora textos base para as disciplinas do curso.
- Professor-pesquisador que pesquisa e se atualiza em sua disciplina específica, em teorias métodos de ensino/aprendizagem, reflete sobre sua prática e participa da pesquisa dos seus alunos.

- Professor tutor que orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina.

- Tecnólogo educacional que é responsável pela organização pedagógica dos conteúdos e por sua adequação aos suportes técnicos a serem utilizados na produção de materiais de curso, sendo sua tarefa mais difícil integrar as equipes pedagógicas e técnicas.

- Professor recurso que assegura uma espécie de “balcão de respostas” para as dúvidas pontuais dos alunos relativas ao conteúdo e à organização dos estudos e avaliações.

- Monitor que coordena e orienta a exploração de materiais em grupos de estudo, de modo que sua função se relaciona mais com sua capacidade de liderança do que com o conhecimento dos conteúdos estudados.

Como expressa a própria autora, essa lista não é exaustiva e nem todas as funções estão presentes em todos os modelos de EaD. No entanto, elas demonstram a divisão do trabalho na Educação a Distância, cuja característica principal é conforme “a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (BELLONI, 2008, p. 81). Esses elementos apresentados de forma bastante sintética ajudam a perceber a complexidade presente na organização de um sistema de EaD. Nele o professor tende a se tornar uma entidade coletiva, ou seja, a totalidade do seu trabalho fica dependente das outras partes que atuam no processo. Do mesmo modo, o professor é convocado a desempenhar múltiplas funções, muitas vezes para as quais não foi preparado.

Zuin (2006, p. 974) ao tratar da Educação a Distância referindo-se ao papel do tutor e do professor virtual faz menção ao autoritarismo imagético³³, ou seja, da sociedade atual e afirma nesse sentido que

[...] o desejo de transformar o professor numa entidade coletiva não corrobora o risco de reforçar tal autoritarismo imagético? A liquefação da figura do professor, que se torna uma espécie de prestador de serviços (Belloni, op. cit., p. 82) ou mesmo um recurso para o aluno, ilustra, despidoradamente, o seu processo de coisificação. É neste contexto que o data show, ou seja, o show de dados, expressa não só o modo “adequado” de como se deve transmitir os conteúdos pedagógicos, como também a

³³ O autor se refere ao Brasil como um país no qual o poder das imagens religiosas foi gradativamente substituído pela força das imagens televisivas, durante o processo de consolidação da indústria cultural na ditadura militar e focaliza como prioritária a reflexão sobre a permuta da autoridade pedagógica pelo autoritarismo da imagem (ZUIN, 2006, p. 946-947).

nova função do professor: o animador de espetáculos audiovisuais. A violência que se dissemina na fragmentação da forma e do conteúdo das imagens televisivas é expressão de uma sociedade cujas relações de produção se “esmeram” pela reprodução de relações humanas fragmentadas. É necessário atentar, portanto, para os prováveis danos psicológicos que tal lastro social determina.

Essa constatação de Zuin aborda questões fundamentais no que diz respeito ao trabalho docente na Educação a Distância. O principal diz respeito à própria figura do professor, uma vez que a desintegração do seu trabalho pelas necessidades de adequação ao processo significa, por conseguinte sua própria “liquefação”, ou seja, o seu desfazer-se, a perda da sua identidade. Como expressa Zuin o professor torna-se um recurso, um prestador de serviço para o aluno o que ilustra despididamente o seu processo de reificação. O professor torna-se uma engrenagem no processo, no entanto trata-se de uma engrenagem flexível de fácil substituição e que se adapta a outros pontos do processo que se desenvolve dentro do sistema.

Nesse sentido, os impactos da hiperespecialização sobre o trabalho docente podem ser compreendidos a partir de dois horizontes. O primeiro diz respeito à excessiva divisão do trabalho, pela qual o professor acaba por desempenhar uma pequena parte do processo demasiadamente simples, o que acarreta por consequência a desvalorização do seu trabalho. O outro horizonte diz respeito à necessidade de ser adaptável às necessidades do sistema educacional no qual está inserido, o que o leva a realizar trabalhos para os quais não se preparou e que muitas vezes não estão relacionados com a especificidade do trabalho docente, mas são necessidades impostas pelo modelo de produção vigente.

De acordo com Kuenzer e Caldas (2009, p. 64),

Os serviços educacionais, como os demais serviços, sofreram os impactos da crise do capitalismo no final do século e início deste, forçados a ser reorganizar para serem competitivos e assegurar acumulação, desencadearam as estratégias próprias da reestruturação produtiva, neste sentido não se diferenciando das demais empresas, a não ser pela especificidade do processo de trabalho. Assim, combinaram complexificação tecnológica com redução de força de trabalho, hierarquizada segundo novas formas de articulação entre qualificação-desqualificação e quantidade de trabalhadores, além de incorporar mecanismos de descentralização, em particular, ou no caso dos professores, de contratos por tarefas específicas, com tempo determinado.

Na perspectiva adotada por Kuenzer e Caldas trata-se de compreender e

apreender o trabalho docente enquanto processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica em entendê-lo como inscrito na totalidade do trabalho, tal como se objetiva no modo de produção capitalista (2009, p. 59). Assim, verifica-se que o trabalho docente na Educação a Distância está marcado por contradições na concepção e organização que manifestam as contradições do sistema capitalista de produção no seu atual estágio de desenvolvimento.

As consequências da hiperespecialização são, pois, a intensificação do individualismo que conduz à desintegração da força de organização política dos professores e, por conseguinte, facilita a manutenção de *status quo* desejado pelas classes dominantes que detêm os meios de produção e os mecanismos de controle ideológico. Soma-se a essas consequências o desgaste físico, psíquico e emocional dos professores que não poupam esforços para responder às exigências impostas pelo sistema, no cumprimento de prazos, horários, preenchimento de relatórios que constituem uma sobrecarga de trabalho a ser cumprida sob pena de perder o emprego, cuja função pode ser imediatamente substituída. Na EaD a pressão sobre o trabalho docente é ainda mais acentuada pela necessidade de se trabalhar de acordo com necessidades específicas dos sistemas adotados. As máquinas e a maneira como estão configuradas acabam por ditar as regras, os tempos e movimentos para atingir a qualidade certificada por padrões internacionais. Ao professor cabe adequar-se na medida do possível ao que o sistema lhe impõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois das análises aqui realizadas sobre a EaD, e mais especificamente sobre trabalho docente na Educação Superior a distância e os impactos da hiperespecialização, expressa-se a consciência de que não é possível esgotar um tema tão abrangente e complexo como esse. Contudo, é possível ponderar que a análise realizada a partir do referencial teórico metodológico do materialismo histórico permite fazer algumas considerações importantes.

Como se procurou evidenciar, a EaD já pode ser considerada uma política de Estado no Brasil. Não se trata mais de programas esparsos e sem continuidade, mas há uma legislação própria, um controle do estado e os programas são ofertados em todo território nacional utilizando várias mídias, havendo concentração principalmente na área de formação de professores como demonstram os dados apresentados ao longo do trabalho. Considerou-se que a EaD ainda se adéqua às necessidades do sistema produtivo no seu estágio atual. Ou seja, ela possui características como flexibilidade, rapidez, baixo custo e facilidade de horários que respondem aos imperativos do mundo contemporâneo.

Dessa forma foi possível constatar como a retórica neoliberal vem impondo uma centralidade à educação no processo produtivo, atribuindo-lhe a função de preparação da mão-de-obra para o mercado de trabalho. Em tal cenário, exige-se novas mudanças na educação, o que conseqüentemente, remete-nos à Educação a Distância. A EaD com o propósito de integração social e amenização da desigualdade aparece reforçada no governo Lula bem como no discurso da atual Presidente Dilma Rousseff. É possível notar, que o verdadeiro propósito camuflado por discursos de democratização e promoção de cidadania é criar mercado consumidor necessário ao neoliberalismo em que a educação aparece como uma grande oportunidade de negócio lucrativo.

No capitalismo globalizado a educação e o trabalho educativo assumiram características bastante singulares. O avanço tecnológico e, sobretudo, a contínua utilização de serviços chegaram também ao setor educacional. Assim, a educação se tornou insumo necessário para o sistema, cujas ocupações exigem maior qualificação. Ela se converteu em um grande nicho para geração de lucros. Nesse cenário, a EaD aparece como uma estratégia muito atraente. A progressiva

introdução da EaD é notável principalmente no Ensino Superior, com ênfase na formação de continuada de professores que apresenta-se como uma tendência hegemônica e ares salvacionistas.

Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa concentrou-se na investigação dos impactos da divisão no trabalho docente da Educação Superior a distância, e buscou demonstrar como a contínua fragmentação do trabalho, muito característico na EaD, conduz a uma liquefação da figura do professor, o que leva conseqüentemente à perda de identidade, precarização e contínua desvalorização de sua profissão. A base teórico-metodológica que orientou a condução da pesquisa foi o materialismo histórico. Nessa perspectiva, “o conhecimento não pode se entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder” (SEVERINO, 2010, p.116). A pesquisa percorreu um caminho de análise que passou pelo estudo das mudanças que aconteceram na organização do trabalho e os seus impactos na educação, abordando o contexto internacional e nacional da Educação a Distância e procurou identificar como se organiza o trabalho docente na EAD no âmbito do Ensino Superior objetivando demonstrar que impactos sofreu com a hiperespecialização.

Com a contínua expansão da EaD, questionou-se se tal fato não seria mais uma confirmação da contínua precarização do trabalho docente e, conseqüentemente, da educação como um todo. Quanto aos impactos da hiperespecialização, a partir do estudo feito, é possível dizer que eles podem ser compreendidos a partir de dois horizontes. O primeiro diz respeito à excessiva divisão do trabalho, pela qual o professor acaba por desempenhar uma pequena parte do processo demasiadamente simples, o que acarreta, por conseqüência, a desvalorização do seu trabalho. O segundo diz respeito à necessidade do professor se tornar adaptável às necessidades do sistema educacional no qual está inserido, o que o leva a realizar trabalhos para os quais não se preparou e que muitas vezes não estão relacionados com a especificidade do trabalho docente, mas são necessidades impostas pelo modelo de produção vigente.

Como conseqüências de tal hiperespecialização tem-se a intensificação do individualismo com a contínua desintegração da força de organização política dos professores e, por conseguinte, a manutenção de um estado de coisas desejado pelas classes dominantes que detém os meios de produção e os mecanismos de controle ideológico. Além disso, tem-se o desgaste físico, psíquico e emocional dos

professores que não poupam esforços para responder às exigências impostas pelo sistema, no cumprimento de prazos, horários, preenchimento de relatórios, entre outras exigências que na EaD são ainda mais acentuadas, considerando as particularidades dessa modalidade educativa que na maioria das vezes força os trabalhadores a adaptarem-se aos sistemas e tecnologias empregados.

Disso decorre que a fragmentação do trabalho docente tem como objetivo, entre outros, aumentar a extração de mais-valia de um trabalho que, historicamente por suas características sempre foi explorado (SCHLESENER, 2009). O tutor na EaD é professor, pois está investido de função docente. Mas como se procurou mostrar, a adoção dessa nomenclatura acaba por justificar entre outras perdas salariais, caracterizando a baixa remuneração. Primeiramente, é uma situação resultante da fragmentação do trabalho docente, e como anteriormente explicitado, está intensificado na educação a distância. Segundo, possibilita contratação precária desse profissional que perde uma série de direitos, por não ser considerado legalmente professor, apesar de sê-lo na prática. Contudo, vale ressaltar que as análises aqui realizadas, visam indagar sobre os impactos da hiperespecialização sobre o trabalho docente que na Educação Superior a distância se manifesta de forma bastante acentuada, e evidenciar que ela está circunscrita num contexto de contradições que são, pois as mesmas contradições do sistema capitalista. O trabalho docente está assim “atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo” (KUENZER, 2009 p. 62).

Como se apontou no decorrer do trabalho, a Educação a Distância começou a ganhar maior importância e ser proposta como estratégia para expansão da Educação Superior, sobretudo com o advento das reformas neoliberais que se adentraram pelo setor educacional e permaneceram. A EaD passou a ser escolhida por governos e organizações internacionais como uma estratégia para democratização do acesso a educação principalmente no nível superior. Mas, apesar de se falar em democratização do ensino, em modernização, em maiores oportunidades para os menos favorecidos, as análises aqui realizadas caminharam no sentido de demonstrar como os imperativos econômicos não deixam de mostrar sua força avassaladora. Na Educação a Distância, essa situação implica em respostas muito mais complexas do que discursos redentoristas possam oferecer para os problemas educacionais.

Ficam, pois, caminhos de pesquisa abertos para posteriores estudos que

venham a colaborar no aprofundamento do tema, enriquecimento do debate e principalmente para promoção de uma educação melhor para todos, em que a identidade e os direitos conquistados pelos professores e de todos os trabalhadores sejam preservados. Em um contexto de redefinição, tanto o trabalho docente quanto as condições desse trabalho acentuam a necessidade de aprofundar o debate sobre esse tema. É importante explicitar os vários aspectos que o trabalho docente abrange, tanto no que se refere ao conjunto das condições que possibilitam a prática educativa e o processo de aprendizagem, a partir da implementação da EaD no Ensino Superior, quanto nas condições de possibilidade de uma formação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABED, **Associação Brasileira de Educação a Distância**. <<http://www2.abed.org.br/>>. Acesso em 15 jun. 2011.

ALVES, G. **Toyotismo**. Rede de Estudos do Trabalho. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org>>. Acesso em: 12 mai. 2010.

ALVES, J. R. M. (1998) **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. Artigo do Programa Novas Tecnologias na Educação. Disponível em: <http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm> Acesso em: 03/01/2011.

_____. **Os reflexos da nova regulamentação da educação a distância**. Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.dead.ufpa.br>> Acesso em: 03 mai. 2011.

ALVES, L.; NOVA, C. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

ANTUNES, R.; ALVES, G. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335- 351, maio/ago. 2004.

ANTUNES, R.; BRAGA, R. (orgs). **Infoproletários – degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARREDONDO, S. C.; CUNHA, João Carlos. **Planejamento e avaliação da aprendizagem em Educação a Distância**. Curitiba: NEAD/UFPR. 1999.

ATCON, R. P. **Rumo à reformulação e estrutural da Universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC/DES, 1966.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia** (El Desarrollo em la práctica). Washington, DC.: BIRD-Banco Mundial, 1994.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 5ªed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BOAVENTURA, E. M. **A educação na Constituinte de 1946: Comentários**. In: FÁVERO, O. (org.). A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BOHADANA, E.; VALLE, L. do. **O quem na educação a distância.** Rev. Bras. Educ. vol.14 n. 42 Rio de Janeiro set./dez. 2009.

BORGES, Â. **Mercado de trabalho: mais de uma década de precarização.** In: DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (org.). A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2009, p. 81-94.

BORGES, R. **A contra reforma da Educação Superior.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://antigo.andes.org.br/publicacoes/caderno_andes_gtpe.pdf>. Acesso em: 05 mai 2011, 21:30:11.

BORGES, R. M. R. **Educação a Distância (ou a favor da distância?).** Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002.

BOSCHETTI, V. R. **Plano Atcon E Comissão Meira Mattos: Construção Do Ideário Da Universidade Do Pós-64.** In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.27, p.221 –229, set. 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art18_27.pdf>. Acesso em 05/04/2011.

BOSI, A. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRADLEY, D.; NOONAN, P.; NUGENT, H. & SCALES, B. **Review of Australian Higher Education: Final report.** Canberra: DEEWR, 2008.

BRASIL, 1996. **Decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996.** Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/graduacao/docs/decreto2026.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2011, 20:50:41.

BRASIL, MARE. **Plano Diretor da Reforma do Estado.** Brasília, DF. 1995.

BRASIL, MEC/SEED, 2000, **Relatório TV Escola 1996-2002.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/relatividades/TVEscola19962002.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2011.

BRASIL, **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da LDB, que estabelece as diretrizes e bases da Educação a Distância.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 04/05/2011.

BRASIL. **Decreto N.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 04/05/2011.

BRAVERMAN. H. **Trabalho e capital monopolista.** A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. **A dialética professor-tutor na educação online:** o curso de Pedagogia -UAB- UFJF em perspectiva. III Encontro Nacional sobre hipertexto. Belo Horizonte: 29 a 31 de outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2011, 12:21:21.

CARCANHOLO, M. D. **Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC.** In: MALAGUTI, Manoel; CARCANHOLO, Reinaldo A; CARCANHOLO, Marcelo D. **Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo.** São Paulo: Cortez, 2002.

CATTANI, A. D. **Trabalho e autonomia.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CHAUÍ, M. **A universidade operacional.** Folha de S. Paulo, São Paulo, Domingo, 09 de maio de 1999. Cadernos Mais, p. 3. In: SGUISSARDI, W. **Universidade Brasileira no século XXI Desafios do presente.** São Paulo: Cortez, 2009.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 4. ed. São Paulo: Makron, 1993.

CONAE 2010 – CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Construindo o Sistema nacional Articulado de Educação. O Plano nacional de Educação, Diretrizes e estratégias de Ação.** Documento Final, Brasil, MEC. 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>> Acesso em 05/05/2011.

CORRAGIO, José Luís. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 75-124.

COSTA, E. B. de O.; RAUBER, P. **História da Educação: Surgimento e Tendências atuais da Universidade no Brasil.** Revista Jurídica UNIGRAN. Dourados, MS | v. 11 | n. 21| Jan./Jun.2009. Disponível em: <http://www.unigran.br/revistas/juridica/ed_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf>. Acesso em: 03/05/2011.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DIAS, A. **Tutoria em Educação à Distância: Avaliação e Compromisso com a Qualidade.** In Anais do XI Congresso Internacional de Educação à Distância. Salvador: 2004.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a distância.** Petrópolis: Vozes, 2010.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <http://www.priberam.pt /DLPO/default.aspx>. Acesso em 14 dez. 2010.

DOURADO, L. F. **Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios?** In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 fev. 2011, 14:10:32.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** 4. ed. São Paulo: Edusp, 1996.

FÁVERO, M. L. A. **Da Universidade “modernizada” à Universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar**, *In*: Educar em revista nº 28/ jul.-dez. 2006. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

FÁVERO, O. **A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: Contrapontos**. *In*: FÁVERO, Osmar (org.). A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FELIX, M. da C. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial**. São Paulo: Cortez, 1984.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional**. Uma reflexão crítica. 13 ed. rev. e amp. São Paulo: Vozes, 2007.

FINELLI, R. **O “pós-moderno”: verdade do “moderno”**. *In*: COUTINHO, C.N. e TEIXEIRA, Andréa de Paula. Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir. Nascimento da prisão**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1994.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito**. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A produtividade da escola improdutiva – Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos**. *In*: GOMEZ, Carlos Minayo et. al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalho. São Paulo: Cortez, 2004, p. 13-26.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA ARETIO, L. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1995.

GARCIA, C. A. X.; CASAGRANDE, L. M. K.; PEREIRA, S. M. **Da taylorização ao Toyotismo: a fragmentação do processo de gestão da escola pública**. UNIrevista - Vol. 1, nº 2, abr. 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Garcia_et_al.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2010, 10:25:32.

GENTILI, P. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, J. L. (orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. São Paulo: Histedbr, 2005, p. 45-70.

GOERGEN, P. **Pós-Modernidade, Ética e Educação: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados: 2005.

GÓES, M. 1964 – Os acordos MEC-USAID. **Em direção aos “anos de chumbo”**. In: CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GOMES, C.A.C. **A legislação que trata da EaD**. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 21-27.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, o jornalismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. 2v.

GRUPO ESPECIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDADE. **La Educación Superior em los Países em Desarrollo: Peligros y promessas**. 2000. Disponível em: <<http://wordbank.org>>. Acesso em 01mai. 2011.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1985.

HELLER, A.; FEHÉR, F. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia; regime autoritário e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

HORTA, J. S. Baía. **A educação na Assembléia Constituinte de 1946**. In: FÁVERO, O. (Org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006.

JACOBY, R. **Os últimos intelectuais – a cultura americana na era da academia**. São Paulo: Trajetória cultural, 1990.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOFLER, L. **História e dialética**. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2010.

KUENZER, A. Z. **Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (p.55-75).

_____. **Exclusão includente e inclusão excludente a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações introdução entre educação**

e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. [orgs.] *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Histedbr, 2005, p. 77-96.

_____. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão.** In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. do R. **Trabalho docente: comprometimento e resistência.** In: PRADO, Eliane Mimesse et. all (orgs.) *Educação em Debate*. Curitiba: UTP, 2009.

LEITE, L. S. **A EaD: o desafio continua.** Disponível em: <<http://www.pedagogia.pro.br/ead.htm>> Acesso em: 22 maio 2005.

LEITE, S. **Histórico da Unirede.** Disponível em <http://www.unirede.br/>. Acesso em 30/04/2011.

LEMGRUBER, M. S. **Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos.** Rio de Janeiro: Revista do SINPRO, v. 02, p. 42-9, 2008.

LEVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: 34, 1999.

LIMA, L. C. **O paradigma da educação contábil: perspectivas gerencialistas no Ensino Superior em Portugal.** In: SGUISSARDI, V.; SILVA Jr., J. R. (orgs.) *Políticas públicas para Educação Superior*. Piracicaba: Unimep, 1997. p. 23-62.

LITTO, F. **Previsões para o futuro da aprendizagem.** Coluna do autor no site Aprendiz, de 26/02/2002. Disponível em <www.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/f_litto/id260202.htm> Acesso em 02.03.2011.

LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen.** São Paulo: Cortez, 2009.

MANCEBO, D. **Autonomia universitária: Reformas propostas e resistências cultural.** *Universidade e Sociedade*, ano VIII, n.5, p.51-59,1998.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. **Educar em Revista**, no. 28, p.37-53. Editora UFPR, 2006

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. **Crise e Reforma do Estado e da Universidade Brasileira: Implicações par ao trabalho docente.** *Educar em Revista*, nº. 28, p.37-53. Editora UFPR, 2006.

MARTINS, C. B. **O novo ensino superior privado no Brasil.** In: _____. (Org.). *Ensino Superior Brasileiro – transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MARTINS, O. B. **A Educação Superior à Distância e a democratização do saber.** Petrópolis: Vozes, 1991.

MARTINS, O. B. et al. (Org.) **Fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na Educação à distância**. Curitiba: MEC/SEED/ UFPR, 2000.

MARTINS, O. B.; POLAK, I. N. de S. (Org.). **Educação a Distância na UFPR: novos caminhos e novos rumos**. 2 ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

MARTINS, O. B.; SÁ, R. A. **Fundamentos, políticas e legislação em Educação à Distância**. Curitiba: Ibpex, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Para a crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **Manuscritos Filosóficos**. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap01.htm>. Acesso em: 16 fev. 2010.

MEC/INEP (Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da educação superior 2006 – Resumo Técnico**. Brasília, 2007.

_____. **Resumo técnico. Censo da Educação Superior 2008**. Brasília: 2009. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/Censo_Superior_2008_Resumo_Tecnico.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2011, 10:10:43.

_____. **Resumo técnico. Censo da Educação Superior 2009**. Brasília: 2010. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2011, 10:21:32.

MEC/SEED. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>> Acesso em 10 mai.2011, 21:00.

MEC/SESU. **Comissão assessora para educação superior a distância**. (PORTARIA MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2011, 20:46.

MENDONÇA, A.W.P.C. **A Universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151, Maio/Ago. 2000.

MICHELOTO, R.M. **A liberação do acesso e a extensão como estratégias de democratização da Universidade**. A experiência da Itália e do Brasil. Tese de doutorado – UFSCar, São Paulo, 1999.

_____. **UFPR: Uma universidade para a classe média.** In: MOROSINI, M. C. (Org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos.* Brasília-DF: Inep, 2006, p. 73-84.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-2889.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2. In: FAVERO, 2006.

MOHUN, S. **Maquinaria e produção mecanizada.** Verbetes In: *Dicionário do Pensamento Marxista.* Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MORAN, J. M. *et al.* **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. **Tendências da educação on-line no Brasil.** In: RICARDO, Eleonora Jorge (org.). *Educação Corporativa e Educação a Distância.* Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005.

_____. **Modelos e avaliação do Ensino Superior no Brasil.** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/index.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2010, 10:09:01.

MOTTA, F. C. P. **Administração e participação: reflexões para a educação.** *Educação e Pesquisa.* vol.29 no.2 São Paulo July/Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república.** São Paulo: EPU, USP, 1974.

NETO, J. F. de M. **Extensão Universitária, autogestão e educação popular.** João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

NISKIER, A. **Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança.** São Paulo: Loyola, 1999.

NOSELLA, P. **Trabalho e Educação.** In: GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalho.* São Paulo: Cortez, 2004, p. 27-42.

NUNES, F. L. B.; LUCENA, A. N. C. **Formação em Educação a Distância para professores do ensino profissionalizante da rede pública federal do Rio Grande do Sul.** Disponível em: <<http://www.iiiep.org.br/pdfs/doc012.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2010, 10:09:07.

OLIVEIRA, C. R. **História do trabalho.** São Paulo: Ática 1995.

OLIVEIRA, J.; LIBÂNEO, J. C. A. **Educação Escolar: sociedade contemporânea.** *Revista Fragmentos de Cultura,* v. 8, n.3, Goiânia: IFITEG, 1998, p.597-612.

ORSO, P. J. (org) **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias.** Campinas: Autores Associados, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

_____. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PINHEIRO, M. F. **O público e o privado na educação: um conflito fora de moda?** In: FAVERO, Osmar (org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo, 2001.

PRETTI, O. **Fundamentos e Políticas em Educação a Distância**. Curitiba: Editora Ibpex, 2002.

PROTA, L. **A universidade em debate**. Londrina: UEL, 1998.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos: o contínuo crescimento do desemprego em todo o mundo**. São Paulo: Makron Books, 2004.

RIDENTI, M. **O fantasma da revolução brasileira**. São Paulo: UNESP, 1993.

_____. **Intelectuais e romantismo revolucionário**. São Paulo em Perspectiva, v.15, núm. 2, São Paulo, abr/ jun., 2001.

REIS, D.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. (orgs.) **O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)**. São Paulo: Edusc, 2004.

RELATÓRIO MEIRA MATOS. Rio de Janeiro, Paz e Terra, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969.

RODRIGUES DIAS, M. A. **Dez anos de antagonismos no Ensino Superior em nível mundial**. *Educação e Sociedade*, vol. 25, núm. 88, outubro, 2004, pp. 893-914. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87314214012>>. Acesso em: 10 set. 2011, 10:19:21.

SANCHO, J. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Trabalho didático e história da educação**. In: BRITO, S. H. A. de. A organização do trabalho didático na história da educação. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. São Paulo: Histedbr, 2005, p. 13-24.

SCHLESENER, A. H. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. 3 ed. Curitiba: UFPR, 2007.

_____. **A escola de Leonardo – Política e educação em Gramsci**. Brasília: Líber Livro, 2009.

SCHUGURENSKY, D. **Autonomía, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá**. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto (Org.). Reformas en los Sistemas Nacionales de Educación Superior. La Coruña, Es: Netbiblo, 2002, p. 109-148.

SCHWARTZMAN, S. **Situação e Perspectivas do Ensino Superior no Brasil: os resultados de um seminário**. Educação Brasileira, v. 12(25), p. 181-192, 1989.

SEGENREICH, S. C. D. **Desafios da educação a distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação**. Educar em Revista, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, n.28, p. 161-177 jul./ dez. 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SGUISSARDI, V. **Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____, V. **O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições**. In: Universidade Brasileira no Século XXI. Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. **Ensino Superior em tempos de adesão pragmática**. In: MORAES, M. C. M. de (Org.) Iluminismo às Avessas. Rio de Janeiro DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, M. E. P. **A metamorphose do trabalho docente no ensino superior: o impasse das licenciaturas**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2001.

_____. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, S. R. **Gestão da Educação nos anos 90: Equidade e conservadorismo.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Políticas Públicas e Gestão da Educação. Polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital. A miséria na era da informação.** São Paulo, Perseu Abramo, 2001.

SMITH, A. **Riqueza das nações.** 2 ed., São Paulo, Hemus, 1981.

SOLÉ, A. P. **Las políticas del FMI Y del Banco Mundial Y los derechos de los Pueblos.** Texto apresentado ao Tribunal Permanente dos Povos (TPP), em Sessão sobre as Políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, celebrada em Madrid de 1 a 3 de outubro de 1994.

SOUSA, M. J.; FINO, C. N. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional.** In: Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Vol. I. (pp. 371-381). Braga (Portugal), Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

SOUZA, N. A. **O Colapso do Neoliberalismo.** São Paulo: Global, 1995.

SOUZA, Paulo N. P. de. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior Brasileiro.** São Paulo: Pioneira, 1991, ps. 3-121.

TAYLOR, F. W. **Princípios da administração científica.** São Paulo: Atlas, 1995.

TUMOLO, P. S. **Trabalho, vida social e capital na virada do milênio:** apontamentos de interpretação. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 159-178, abril 2003 159. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mai. 2010, 10:25:32.

UAB 2009 **Universidade Aberta do Brasil** - MEC - <http://www.uab.mec.gov.br>.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre a Educação Superior – 2009:** A nova dinâmica da Educação Superior e da pesquisa para a mudança e desenvolvimento social. (Sede da UNESCO, Paris, 5-8 de Julho de 2009).

VIERA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil.** Brasília: Liber Livro, 2007.

WOMACK, J. P.; JONES, D. T.; ROOS, D. **A máquina que mudou o mundo.** 12 ed. São Paulo: Campus, 1992.

WOOD JUNIOR, T. **Fordismo, Toyotismo e volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, 2001, p. 6-18.

WORLD BANK - **Financing education in developing countries: an exploration of policy options** (1996). Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED281800.pdf>. Aceso em 30 mar. 2011, 20:15.

_____. **The financing and management of higher education:** a status report on worldwide reforms, 1998.

_____. **Task Force in Higher Education and Society. Higher education in developing countries: peril and promise.** Washington, DC.: The World Bank, 2000. Disponível em: <<http://www.tfhe.net>>. Acesso em: 20 jan. 2010, 21:10:54.

WTO. **The General Agreement on Trade in Services (GATS): objectives, coverage and disciplines.** 1995.

_____. **Servicios de enseñanza** – nota documental de la secretaria. 1998.

_____. **Communication from The United States:** higher (tertiary) education, adult education and training. S/CSS/W/23, 2000.

_____. **Communication from Australia.** Negotiating proposal for education services. S/CSS/W/110, out/ 2001.

_____. **Communication from Japan.** Negotiating proposal for education services. S/CSS/W/137, mar/2002.

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário seu cenário e seus protagonistas.** São Paulo: Artmed, 2004.

ZUIN, A. A. S. **Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006.