



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

CORINA PRADO BASILIO

e- Tec Brasil: A EDUCAÇÃO A SERVIÇO DO CAPITAL

Maceió
2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

e- Tec Brasil: A EDUCAÇÃO A SERVIÇO DO CAPITAL

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Edna de Lima Bertoldo.

Maceió
2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

B312e Basilio, Corina Prado.
E-Tec Brasil : a educação a serviço do capital / Corina Prado Basilio. – 2011.
90 f.

Orientadora: Maria Edna de Lima Bertoldo.
Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 87-90.

1. Ontologia marxiana. 2. Educação à distância. 3. Formação do trabalhador.
4. Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil. I. Título.

CDU: 373.6

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

E-TEC Brasil: a educação a serviço do capital.

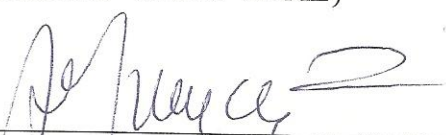
CORINA PRADO BASÍLIO

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 21 de setembro de 2011.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria Edna de Lima Bertoldo
(orientadora - CEDU-UFAL)



Profa. Dra. Maria Susana Vasconcelos Jimenez (UECE)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico este trabalho:

Especialmente aos meus pais, Jacira Prado Basilio e Manoel Basilio dos Santos (*in memoriam*), por terem me dado o amor e a educação que constroem o melhor de mim a cada dia;

A Ian, meu filho querido, pelo infinito amor e pelo companheirismo no meu processo de formação, tendo sido um colega assíduo nas disciplinas, agindo sempre com discrição nas aulas, embora fosse participativo (já em casa, sempre deu um jeitinho de interromper minhas leituras!);

Ao meu amigo Agnaldo Teixeira Junior, que com sua irreverência despertou em mim os mais contraditórios sentimentos. A saudade e a dor de tê-lo perdido em 7 de agosto só não são maiores que a gratidão que sinto...

Dedico este trabalho também ao Sr. Leandro Henrique Cavalcante da Silva (companheiro que perdi no dia 17 de agosto) e aos seus colegas de turma, por me estimularem a contribuir com a construção de uma sociedade verdadeiramente humana, onde todos os pertencentes ao gênero humano tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas potencialidades. Uma sociedade que respeite de fato, e não apenas de direito, as diferenças entre as pessoas.

E agradeço:

A todos os familiares e parentes que sempre me deram força, apoio e me encorajaram a vencer as dificuldades, especialmente meus irmãos Carrara, Carol e Cleber Carazo, e minha tia Jud;

Minha idolatrada prima Lú, pelo amor incondicional;

Minha querida e amada orientadora, por respeitar meu ritmo (lento) nesses quase dez anos de convivência!

Aos companheiros do “pacote”: Ed, Dri e Jil, pela unidade, fidelidade e compromisso de uns com os outros;

Ao querido amigo Jenner, que sempre me apoiou e me ajudou no crescimento intelectual e humano;

Aos colegas da do mestrado, especialmente Acioly, Sergio, Bartolomeu e Dalva, de quem sinto saudades da convivência.

A todas as minhas colegas de trabalho do Centro de Educação Especial Wandette Gomes de Castro, colegas que tanto amo, especialmente Cristiane, Paula, Rita, Alcina, Sandra, Martiene, Andréia Azevedo, Jucineide e Cristina, embora o Wandette não tenha me dado um dia de paz!!!

Aos companheiros do Grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana;

Aos professores e funcionários do CEDU, especialmente a Rosemeire Roberta de Lima, Georgia Cea e seu José Alves da Silva pela responsabilidade e dedicação despendidas aos alunos do Centro.

À Banca examinadora: Edna Bertoldo, Ana Gama, Socorro Aguiar e Susana Jimenez, que são exemplos de dedicação à construção teórica e prática de uma sociedade efetivamente livre.

À Obed, amigo querido, que de longe me faz ter paciência e fé nas pessoas.

RESUMO

O presente estudo, orientado pelo prisma da ontologia marxiana, tem o objetivo de analisar, sob a ótica do trabalho, a política educacional do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec) como instrumento de formação do trabalhador. O e-Tec, instituído pelo Decreto-Lei 6.301, em dezembro de 2007, já implantado em treze estados brasileiros e em fase de implantação nos demais estados e no Distrito Federal, propõe-se a oferecer formação de nível médio técnico a distância para trabalhadores das periferias das grandes cidades brasileiras e nos Arranjos Produtivos Regionais e Locais (APL). Parte-se do pressuposto de que o e-Tec, diretamente afinado com o projeto vigente de mercantilização do ensino, constitui uma ação política de aprofundamento do processo de aligeiramento e fragmentação do conhecimento produzido pelo homem através da história, e transmitido ao trabalhador mediante a educação escolar pública. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental, apoiada, em um primeiro momento, na revisão de textos voltados para a explicitação das relações entre o complexo do trabalho, a educação e reprodução do capital; a caracterização dessas relações no quadro da presente crise do capital, definida por Mészáros (2009) como de caráter estrutural, elementos esses que servem de base para a análise marxista do objeto de estudo aqui enfocado. A revisão da literatura prosseguirá, no sentido de revisitar a problemática da educação brasileira, articulando-a com a gênese e evolução da educação a distância, em seus contornos nacionais. O exame documental, por sua vez, contempla a parafernália legal, na forma de leis e decretos, que instituem e normatizam a educação a distância e, particularmente, o e-Tec como modalidade privilegiada de formação do trabalhador. Os resultados da pesquisa indicam que, com efeito, o e-Tec, como a EAD aplicada a qualquer nível de escolarização, tem por fim ser uma ferramenta da educação do trabalhador a serviço do capital, visto que sua estrutura e determinações estão organizadas para atender às necessidades do mercado em detrimento daquelas genuinamente humanas, tornando mais distante a possibilidade de uma formação integral do trabalhador que assuma, como perspectiva, a emancipação do homem.

Palavras-chave: Ontologia marxiana. Formação do trabalhador. Educação a distância.

ABSTRACT

This study was guided through the prism of Marxist ontology, aims to analyze, from the perspective of labor, the educational policy of the Technical College System of Brazil Open (E-Tec), as a worker's training. E-Tec, established by Decree 6301 in December 2007, already deployed in thirteen Brazilian states and being implemented in other states and the Federal District, it is proposed to provide training for middle level technical workers for the distance the outskirts of large Brazilian cities and the Regional and Local Productive Arrangements (APL). It starts with the assumption that the E-Tec, directly in tune with the current design of the com modification of education, political action is to deepen the process of streamlining and fragmentation of knowledge produced by man throughout history, and transmitted to the worker by public school education. It is a theoretical and research literature and public documents, supported at first, reviewing the texts focused on the clarification of the complex relationships between work, education and reproduction of capital, the characterization of these relationships in the present crisis of capital, defined by Mészáros (2009), as a structural character, elements which are the basis for a Marxist analysis of the object of study here focused. The literature review will continue, to revisit the issue of Brazilian education, linking it with the genesis and evolution of distance education in their national boundaries. The document review, in turn, includes the paraphernalia law, in the form of laws and ordinances, which establish and regulate distance education, and particularly the E-Tec as a modality for worker training. The survey results indicate that, in effect, the E-TEC as EAD applied to any level of education, has eventually be a tool of education of workers in the service of capital, since its structure and determinations are organized to meet the needs of the market at the expense of those genuinely human, growing fainter by the possibility of a comprehensive training of the worker to assume, as a perspective, the emancipation of man.

Keywords: Ontology Marxian. Training of workers. Distance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: trabalho e o papel social da educação na perspectiva marxiana	11
1.1 A centralidade do trabalho na construção do ser social	11
1.2 A reprodução do ser social	15
1.3 A relação entre educação e emancipação do homem	26
2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	29
2.1 Primeiro período da EAD: a utilização da imprensa e da correspondência	33
2.2 Segundo período da EAD: a utilização do rádio e da TV no processo de escolarização	38
2.3 Terceiro período da EAD: as novas tecnologias no processo educativo	43
3 A LEGISLAÇÃO DA EAD NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	50
3.1 EAD nas LDBs brasileiras	52
3.2 Decretos que normatizam a EAD no Brasil	58
4 E-TEC BRASIL: educação a serviço do capital	64
4.1 A normatização do e-Tec	67
4.2 Diretrizes curriculares para o e-Tec	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85

INTRODUÇÃO

O Governo Federal brasileiro, a partir da gestão de Lula, vem ofertando formação técnica de nível médio, na modalidade a distância, através do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec). Esta pesquisa investiga o e-Tec como possível política pública de educação consequente dos efeitos da crise estrutural que o capital vem enfrentando desde a década de 1970.

Este estudo está estruturado na perspectiva da ontologia marxiana e intenciona contribuir com as formulações de uma educação que tenha como perspectiva a construção de uma sociedade efetivamente livre.

O interesse em investigar o e-Tec surgiu da necessidade de se compreender essa nova forma que o Governo Federal encontrou de ofertar, através da modalidade distância, cursos profissionalizantes, com custos muito reduzidos, às camadas mais carentes da sociedade. O e-Tec foi criado para utilizar a estrutura já existente nas redes federal, estadual e municipal de ensino, e através da modalidade a distância, segundo o discurso do governo, garantir perspectiva de trabalho e inserção social ao democratizar e expandir o acesso à formação técnica de nível médio.

Com base nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), apresentados em janeiro de 2010, referentes à avaliação feita em 2009, em que 57,7% dos candidatos não atingiram a média na prova de Matemática e 47% não atingiram a média na prova de Linguagens (que inclui Língua Portuguesa), bem como nos dados apresentados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 2009, em que apenas 48% dos jovens brasileiros com idade entre 15 e 17 anos estão cursando o Ensino Médio, pode-se afirmar que a estrutura educacional, voltada para o ensino médio existente no Brasil, não é adequada para a oferta educacional na qualidade e quantidade que atendam minimamente às necessidades educacionais da classe trabalhadora.

Vale ressaltar que os dados acima, divulgados pelo Inep a partir do Enem, não separa as escolas públicas mantidas pelos estados e municípios das escolas da rede federal e tampouco das escolas particulares. Considerando que as duas últimas apresentam o nível de aproveitamento bem superior ao das duas primeiras, e que a grande massa de trabalhadores é atendida principalmente nas redes municipal e estadual de ensino, forçoso é concluir que a

qualidade do ensino ofertado aos trabalhadores é ainda pior do que os dados apresentados, pois o resultado das escolas da rede federal e da rede privada puxa para cima a média de aproveitamento da totalidade dos alunos avaliados.

Para alcançar o objetivo de investigar o e-Tec sob a perspectiva da ontologia marxiana, dividi-se o trabalho em quatro momentos: no capítulo 1, intitulado A relação entre trabalho e educação: trabalho e o papel social da educação na perspectiva marxiana, tratou-se a educação a partir da centralidade do trabalho, estabelecendo o lugar da educação no processo de reprodução do capital e os desdobramentos educacionais como consequência do projeto contemporaneamente engendrado pelo sistema para tentar fazer frente à sua profunda crise estrutural. No capítulo 2, foi abordada a trajetória da educação a distância, com um levantamento das origens dos principais fatos históricos da educação a distância no Brasil. No capítulo 3, denominado A legislação da EAD na educação brasileira, expõem-se as leis e decretos que criam e normatizam a EAD no Brasil. E, por fim, no capítulo 4, e-Tec Brasil: educação a serviço do capital, enfoca-se o discurso de inserção social e de crescimento econômico proposto pelo e-Tec, e as razões objetivas que inviabilizam a efetivação de tal discurso.

Assim sendo, este trabalho busca apresentar as razões políticas que fazem crer que o e-Tec se configura numa estrutura que agudiza a negação do acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural produzido pelo homem ao longo da história.

1 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: O TRABALHO E O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA MARXIANA

Partindo da centralidade do trabalho, busca-se abordar a problemática da educação técnica na modalidade distância no contexto atual brasileiro, procurando desvelar a natureza dessa modalidade educativa, seus limites e possibilidades no atendimento às necessidades do trabalhador.

Tonet (2005), com base em Marx, afirma que “assim como a linguagem e o conhecimento, também a educação é, desde o primeiro momento histórico, inseparável da categoria trabalho” (Idem, 2005, p. 212). Ver-se á mais adiantes, com base em autores marxistas, a intrínseca relação entre trabalho e educação, sendo o primeiro o elemento fundante do ser social, e o segundo o complexo fundado.

É a educação, inerente à humanidade, a transmissão de saberes necessária para a continuidade social e se faz presente na vida humana desde o principio da história do homem. É através da educação que o conhecimento é transmitido de geração em geração, ao longo da história.

1.1 A centralidade do trabalho na construção do ser social

Netto e Braz (2007, p. 29) afirmam que o trabalho “é uma categoria que além de indispensável para a compreensão da atividade econômica, faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade”. Assim, para esta pesquisa, antes de compreender as formas que a educação assume em nossos dias, é preciso compreender as relações que o homem estabelece no trabalho. Para Braz e Netto, Marx tem o trabalho, no seu sentido ontológico, como elemento fundante do ser social.

Segundo Marx, é através do trabalho que o homem se distancia da condição puramente biológica e passa a produzir sua existência, adaptando o meio às suas necessidades (id., p. 30-31). “O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 1983, apud BRAZ;NETTO, 2007, p. 31).

Lessa e Tonet (2008, p. 17) afirmam que “o único pressuposto do pensamento de Marx é o fato de que os homens, para poderem existir, devem transformar constantemente a natureza”. E ainda, que a autoconstrução humana se dá pela transformação da natureza através do trabalho, e ao se autoconstruírem como indivíduos no processo do trabalho os homens se constroem socialmente (id., p. 17-19).

O trabalho ao qual nos referimos aqui é aquele em que, ao interagir com a natureza, o homem busca satisfazer suas necessidades de forma consciente. O trabalho gera valor de uso. Bertoldo, com base em Lukács, aborda a importância de se tratar do trabalho na sua forma abstrata, reconhecendo, assim como o autor, a dificuldade e a necessidade de se tratar o trabalho em Marx. Segundo a autora:

Até agora nos preocupamos apenas em fixar esse aspecto originário do trabalho, deixando para análises ulteriores as suas formas mais desenvolvidas e complexas que surgem na posição econômica e social do valor de troca e nas inter-relações entre este e o valor de uso. É certamente difícil manter sempre com coerência este nível de abstração, no sentido marxiano, sem fazer alusão, nas análises singulares, a fatos que já pressupõem circunstâncias mais concretas, derivadas da sociedade concreta. (LUKÁCS, apud Bertoldo, 2009, p. 85).

Analisando esse trecho da obra de Lukács, Bertoldo alerta para a importância e dificuldade de se tratar o trabalho em sua forma originária e a relevância dessa perspectiva para compreender a essência do ser social. Olhar para o trabalho como atividade entre homem e natureza sem a complexidade dos nossos dias, e sim como ação que, previamente idealizada ao se objetivar, tem a função de atender a uma necessidade humana de forma direta.

Não se trata de abandonar a investigação do trabalho no presente momento, mas de ter como base o trabalho em sua forma originária, de conhecer a raiz da atividade que funda o ser social, para depois buscar compreendê-lo como fenômeno da presente forma de sociabilidade.

Bertoldo (2009, p. 98), analisando o conceito de trabalho em Marx, afirma que este tem como ponto de partida uma necessidade que, ao senti-la, o homem se vê conduzido a buscar os meios para satisfazê-la. É, pois, a condição natural que estimula o surgimento do ser social, e é a forma como o homem conduz a satisfação de suas necessidades que o diferencia da natureza. Nas palavras de Marx:

Pressupomos o trabalho uma atividade exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem subordinar sua vontade. (MARX, 2011, p. 211).

Essa é uma passagem de “O Capital” largamente utilizada pelos marxistas para ilustrar a diferença entre a atividade de simples reprodução biológica que os animais exercem na natureza e a atividade humana.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se das forças da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2011, p. 211-212).

A diferença estabelecida na relação entre homem e natureza não suprime as necessidades de existência material, biológica do homem. Para continuar existindo, o homem precisa, antes de qualquer coisa, garantir a continuidade da vida. Segundo Marx e Engels:

O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como a milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora para manter os homens com vida. (MARX; ENGELS, 2008, p. 53).

A estrutura biológica não se extingue com a existência do ser social. Mesmo tendo construído uma diferença entre si e a natureza, o homem continua sendo um ser submetido às mesmas condições biológicas dos outros animais, e para manter-se como indivíduo e como gênero, precisa primeiramente garantir sua existência, alimentando-se, protegendo-se do frio e do calor excessivos, do ataque de animais e de doenças, enfim, manter-se vivo.

Marx afirma ainda que o homem é o único ser que tem a capacidade de antever o resultado de sua ação antes mesmo de praticá-la. A partir da prévia ideação o homem utiliza-se da causalidade para objetivar, concretizar o que anteriormente só existia de forma ideal.

Com base em Braz e Netto (2007, p. 30-31), é possível dizer que, para Marx, o trabalho, em seu sentido ontológico, é composto de teleologia e causalidade. O trabalho configura-se na junção de dois fatores: de o homem ser capaz de antever mentalmente o resultado de sua ação e da causalidade, ou seja, as condições materiais postas. Assim, o homem projeta mentalmente o resultado de uma ação e busca na natureza e/ou nos recursos já produzidos por ele os meios para atingir seu objetivo idealmente traçado.

Bertoldo (2009, p. 88), baseada em Marx, esclarece que a teleologia é um componente exclusivamente humano e que causalidade e teleologia não se dissociam, assim como não se dissociam “sociedade e natureza, teoria e prática, ação e pensamento”. O trabalho, da forma como Marx o explica, composto de teleologia e causalidade, é uma atividade humana que transforma não só a natureza para atender a uma necessidade humana, mas transforma também o próprio homem. A partir de uma necessidade atendida através do trabalho o homem modifica o seu meio e a si mesmo, ao tempo que cria novas necessidades que, ao serem atendidas, renovam o processo, dando continuidade ao ser genérico social.

O trabalho, a ação que o homem exerce sobre a natureza para atender a uma necessidade, distancia-o da própria natureza. A relação entre homem e natureza exercida através do trabalho não é uma relação puramente biológica, determinada pela simples necessidade de reprodução da espécie. Pelo contrario, é uma interação que acontece a partir de habilidades e capacidades construídas socialmente. A ação humana é consciente. A esse respeito, Bertoldo afirma que:

Para a concepção marxiana, as necessidades humanas não se limitam apenas a reprodução biológica do indivíduo, a exemplo da produção de alimentos, vestimentas, entre outras. À medida que o homem vai satisfazendo determinadas necessidades, outras vão surgindo, o que permite a continuidade e a evolução da história humana. (BERTOLDO, 2009, p. 95).

Com o processo de desenvolvimento social vão se complexificando as necessidades dos sujeitos sociais. Tonet cita Marx para tratar desta questão:

No tipo de atividade vital reside o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; a atividade livre e consciente constitui o caráter genérico do homem... O animal identifica-se imediatamente com sua atividade vital. Não se distingue dela. É a sua própria atividade. Mas o homem faz da sua atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital consciente. (MARX, apud TONET, 2005, p. 58).

O homem, embora seja um ser essencialmente biológico que nasce, cresce, necessita alimentar-se, proteger-se do calor e do frio e do ataque de animais, diferencia-se destes ao exercer sobre a natureza uma atividade consciente.

Marx e Engels, em “A Ideologia Alemã, afirmam que:

O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto a constituição corporal desses indivíduos e sua conexão com a natureza em geral. [...] No entanto, eles próprios começam a distinguir-se dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, esse salto é condicionado pela sua constituição corporal. Ao produzirem seu meio de existência, os homens, produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2008, p. 44, grifo do autor).

A autoprodução humana biológica e social se faz através da ação consciente que o homem exerce por meio do trabalho. Netto e Braz (2007, p. 30-31), ao estabelecerem as características do trabalho, dizem que diferentemente da ação natural, biologicamente determinada e praticamente invariável entre os outros seres biológicos e a natureza, o trabalho exige: a) instrumentos – o homem não atua na natureza de forma direta; b) habilidades e conhecimento; c) criação de novas necessidades.

A ação consciente põe em movimento o corpo humano, que por sua vez movimentando o seu meio. O homem se modifica, modifica o meio, interage com outros indivíduos, atende suas necessidades, ao tempo que cria novas necessidades. Sempre a partir do já existente.

1.2 A reprodução do ser social

No exercício de sua autoprodução o homem cria coisas novas, o que automaticamente amplia as necessidades, bem como o conhecimento. A tecnologia utilizada nas ações empreendidas para atender às necessidades sociais e biológicas, de forma mais ou

menos complexa, não extingue a forma originária de trabalho. Esta permanece independente do quão avançado ou primitivo seja o processo de trabalho.

Tonet afirma, com base em Lukács, que embora heterogêneas, teleologia e causalidade não se separam. Com base em Marx, o autor diz que a teleologia é

[...] o estabelecimento consciente de fins a serem atingidos, e que não podem ser abstraídos diretamente da realidade objetiva, portanto tem de ser ‘criado’ pelo sujeito. O que caracteriza o caráter essencial de liberdade de atividade humana. Esses fins, contudo, também não são uma criação inteiramente autônoma da subjetividade. Por um lado porque a própria subjetividade já é um produto social de modo que ela articula em si a individualidade e a genericidade. Por outro, porque a objetividade, se não determina o fim, põe o campo de possibilidades a partir das quais a subjetividade faz suas escolhas. (2005, p. 59).

O autor afirma com isto que a capacidade de criar é um ato livre que vai para além do que já existe. O meio ao qual o sujeito está inserido contribui para a ação consciente entre este e o próprio meio.

A teleologia ou previa ideação é a capacidade que o ser social tem de idealizar previamente o resultado de uma ação, mas para essa ideia tomar corpo, passar a pertencer ao mundo dos homens, é preciso que se concretize, que se objetive. Para tanto o sujeito deve lançar mão da realidade posta em seu meio e concretizar aquilo que em princípio existia apenas em sua mente.

Como já foi dito anteriormente, o trabalho cria o ser social, o que implica o fato de o homem produzir sua existência como ser genérico, que também implica a produção de bens que vão além da necessidade de reprodução biológica. A esse respeito Bertoldo afirma que:

O homem ao produzir seus meios para a superação das suas necessidades, não está apenas introduzindo novos instrumentos no seu meio ambiente. De acordo com a concepção marxiana, através de sua atividade, ele está sempre buscando superar suas necessidades e, na medida em que estas vão sendo solucionadas, novas necessidades vão surgindo. Trata-se de um processo dinâmico de geração e satisfação de necessidades. (BERTOLDO, 2009, p. 99-100).

Atividades artísticas como música, dança, atividades religiosas etc. são exemplos da ação humana que não estão submetidas à reprodução biológica, fazendo parte da reprodução social do homem. O trabalho gera uma complexidade cada vez maior tanto na forma como no

meio de execução. Conhecimento e habilidades são necessários para o trabalho, e são adquiridos, segundo Braz e Netto, através da “repetição e da experimentação, que por sua vez se transmite através do *aprendizado*” (BRAZ; NETTO, 2007, p. 31, grifo do autor).

O ato de aprender pressupõe o ato de educar. A educação é apresentada por educadores marxistas como sendo o elemento pelo qual a humanidade conserva e transmite os conhecimentos produzidos ao longo da história. A educação é uma categoria de extrema relevância para a formação dos sujeitos sociais.

Será analisada a educação primeiro como categoria que participa ativamente da constituição do ser social, para depois apreender alguns aspectos da atual forma que esta assume na estrutura econômica, política e social.

Com base em autores como Tonet e Bertoldo, que abordam a educação numa perspectiva marxiana, será feita uma explanação sobre a natureza e especificidade da educação no plano filosófico-ontológico, para então refletir sobre a educação técnica a distância como programa legalmente instituído pelo governo brasileiro e sua relação com o presente contexto social em que essa modalidade de educação está inserida.

Trabalho, educação, linguagem e conhecimento são categorias que não se separam, como afirma Tonet. O autor acrescenta que sendo o trabalho a raiz ontológica do ser social, para efetivá-lo os sujeitos carecem apropriar-se dos “conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos, etc., comuns ao grupo” (2005, p. 213). Segundo o autor, o processo educativo é fundamental para o pertencimento do sujeito ao gênero humano. Pertencimento este transmitido pelo processo histórico social, pela convivência com outros indivíduos. As relações sociais vão construindo o homem como ser genérico (2005, p. 213).

Ainda segundo o mesmo autor, “não se trata apenas de tomar posse do que está pronto e acabado. Trata-se também, nesse processo, de apropriar-se do que já existe e de, ao mesmo tempo, reciclá-lo e renová-lo, configurando desse modo o próprio indivíduo em sua especificidade” (2005, p. 214).

Ou seja, no processo de apropriação do conhecimento o homem não se detém naquilo que está sendo construído, criado; vai além: parte do que já existe para criar coisas novas, ampliar o que já foi produzido; sente novas necessidades e busca atendê-las incessantemente.

Leontiev afirma que a aquisição das aptidões necessárias à existência humana acontece através das relações em que os indivíduos mais jovens estabelecem com os que já estão de posse da bagagem de conhecimento que é própria do gênero humano.

Segundo o autor:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos de sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

É a educação o processo pelo qual os homens transferem e preservam os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente. É a educação, neste caso, um instrumento de conservação do conhecimento produzido pelo homem. Tonet afirma que:

no processo educativo é gasto na assimilação de elementos já existentes, sem os quais não se poderia criar o novo e sem os quais o próprio indivíduo não se constituiria como indivíduo. Isso acaba, no entanto, contribuindo para acentuar o caráter conservador da educação. (TONET, 2005, p. 216-217).

É importante observar que na última frase do parágrafo da citação acima, o autor faz referência ao caráter conservador da educação. Tonet esclarece ainda que esse caráter conservador não pode ser confundido com conservadorismo político-ideológico, mas se trata da capacidade que a educação tem de preservar os conhecimentos produzidos pelo homem. O autor afirma que “conservar, transmitindo às novas gerações aquilo que foi decantado e se transformou em patrimônio do gênero humano, é absolutamente fundamental para a continuidade deste mesmo gênero” (2005, p. 217).

O caráter da educação como instrumento de transmissão do conhecimento necessário à reprodução do homem enquanto gênero é abordado por Maceno; segundo o autor, “se o conjunto de conhecimentos necessários à existência do indivíduo e à reprodução social como um todo não é dado biologicamente, então o homem deve produzi-los e transmiti-los, de tal modo que a educação é puramente social” (2011, p. 32).

É, pois, através da educação que o indivíduo tem acesso ao patrimônio intelectual, o que lhe confere a oportunidade de tornar-se membro do gênero ao qual pertence.

Tonet resume a natureza essencial da educação como sendo a

apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo de modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico. (TONET, 2005, p. 222).

É importante não perder de vista que a criação do novo faz parte da natureza humana, como consequência do trabalho. O trabalho cria o novo; a educação é o meio pelo qual os sujeitos se apropriam do processo de criação que se efetiva no ato do trabalho. Essa reflexão remete à discussão, com base em Lukács, que Bertoldo efetua sobre teleologia primária e teleologia secundária. A autora é clara e concisa ao afirmar que:

as posições teleológicas primárias dizem respeito diretamente à relação entre homem (sociedade) e natureza, ou seja, aquelas que se encontram presentes na gênese ontológica do trabalho. Já as posições teleológicas secundárias, que consiste na ação do homem sobre os homens fazem parte das formas mais evoluídas da práxis social. (2009, p. 96).

A autora esclarece que a complexidade atingida pelo ser social acaba por criar uma divisão dentro da teleologia. Assim, com base em Lukács, Bertoldo considera a relação entre homem e natureza, ou seja, a ação do sujeito sobre o objeto, pertencente à teleologia primária. Já a ação do sujeito sobre outro sujeito, portanto, a transformação da consciência, pertence à teleologia secundária.

Com base na ontologia marxiana, em que o trabalho assume o papel de elemento fundante do ser social, as formas de sociabilidade são compreendidas como consequência das relações estabelecidas a partir do trabalho. Neste sentido, numa sociedade de classes, a produção econômica e todas as relações consequentes das relações de produção se darão majoritariamente em função da separação entre classes dominantes e dominadas. Como a educação cumpre um papel de elevada importância na reprodução do ser social, então a educação tende a apresentar como uma de suas características uma predominância de representação das ideias e concepções dominantes na sociedade.

Foi visto há pouco que a teleologia secundária é a atuação de uma consciência sobre a outra. Que a educação se configura em teleologia secundária, e que é através da educação que o patrimônio cultural acumulado ao longo da história é repassado para os sujeitos que constituem o gênero humano. Essas são algumas características ontológicas da educação no cumprimento de seu papel de reprodução do ser social. Ocorre que essa não é a única característica que a educação assume no decorrer da história humana.

Tonet ressalta a importância de não se distanciar da compreensão da natureza essencial da educação ao se tratar da educação vivenciada em um determinado momento do processo social. Segundo o autor (2005, p. 211-212), a natureza essencial da educação “é encontrada quando se captam os elementos que conferem identidade àquele determinado momento do ser”; já o papel histórico precisa ser tratado com base no estudo de cada momento histórico.

Nas formas de exploração do trabalho anteriores à forma capitalista, ou seja, na escrava e na servil, as técnicas utilizadas na produção eram passadas de geração a geração, no exercício do próprio trabalho. Não existia uma educação para o trabalho que se distanciasse da produção propriamente dita. A partir de Cambi (1999), é possível perceber que os embates teóricos sobre educação, desde a antiguidade clássica ao feudalismo, referiam-se à formação daqueles que não precisavam se preocupar com a produção, e a formação para o trabalho não se constituía numa preocupação dos educadores.

A riqueza como resultado da comercialização da produção gera a necessidade da especialização dessa produção. O desenvolvimento de novas formas de produzir um artigo qualquer, que alie rapidez e qualidade, faz com que esse artigo seja competitivo no mercado. Essa é a razão principal do desenvolvimento tecnológico dos meios de produção no capitalismo nascente.

O desenvolvimento das indústrias capitalistas provocou constantes avanços tecnológicos. A complexidade atingida pela produção requeria uma paralela educação escolar da classe trabalhadora, para que esta desse conta de produzir em indústrias cada vez mais mecanizadas e complexas. Assim, a educação escolar passou a se apresentar como condição indispensável ao crescimento industrial e individual em todas as sociedades desde o advento do capitalismo. A necessidade do capital de ter recursos humanos com maior qualificação técnica provocou o acesso dos trabalhadores às redes regulares de ensino. A educação como

qualificação da força de trabalho, historicamente se apresenta como instrumento que atende aos interesses da classe dominante.

Sem perder de vista a essência da educação apresentada por Tonet, lança-se o olhar para o presente momento de grandes avanços tecnológicos e comunicacionais, de economia globalizada e de ávida busca dos proprietários dos meios de produção por espaços cada vez mais amplos no mercado. Não se pode retirar da educação o importante papel que esta assume na construção da hegemonia neoliberal, seja pela formação da força de trabalho para o mercado de trabalho nos moldes capitalistas, seja pela transmissão dos ideais neoliberais como sendo o ideal representante dos interesses universais.

Os indivíduos pertencentes à classe trabalhadora, especialmente nos países emergentes, sofrem com a desigualdade social que se aprofunda a cada dia. Essas desigualdade é largamente sentida no processo educativo assumido pela sociedade no presente momento histórico.

Jimenez e Maia (2004, p. 105-107) fazem uma crítica aos paradigmas de educação concebidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) para o novo milênio. Esses paradigmas se utilizam das mudanças ocorridas no mundo do trabalho para justificar a mudança na concepção de educação. A educação adequada ao novo milênio deverá, segundo a ONU, estar centrada na construção de habilidades que adaptem o trabalhador ao mundo de economia globalizada.

E é sob o discurso de justificativa de preparação do trabalhador, para que este tenha êxito no mundo do trabalho, que está camuflado o aspecto desumanizante da proposta educacional da ONU. O aligeiramento, a fragmentação (que se apresentam sob a forma de educação a distância, cursos técnicos superiores com redução de carga horária, redução do conteúdo curricular), como também a mercantilização da educação, são orientações dadas pelos organismos internacionais aos países periféricos (JIMENEZ; MAIA, 2004, p. 117).

Ao Brasil são impostas pela ONU, de forma severa, políticas públicas que atendem aos interesses neoliberais. Segundo Machado, o modelo de Estado assumido pelo neoliberalismo caracteriza-se pelas:

Intensas mudanças no parque produtivo e no modelo de produção; redução significativa nas empresas estatais, com a privatização de dezenas delas nos países que adotaram esse modelo de governo; abertura desmedida para a

iniciativa privada, que assume uma série de áreas, antes, de domínio público; baixa acentuada nas intervenções sindicais, face à desregulamentação do emprego e à precarização do trabalho; repasse de responsabilidades sociais para a esfera privada e para a sociedade civil. (MACHADO, 2004, p. 142).

No bojo das privatizações dos serviços públicos está uma crescente presença privatizante do espaço educacional que pertencia quase que exclusivamente ao governo – especialmente no ensino superior –, como atendimento às “orientações” dadas pelo Banco Mundial.

Machado (2004) aponta que o caráter privatizante pode ser fortemente sentido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). Segundo a autora, “áreas como ensino superior (graduação e pós-graduação) e ensino médio são os principais alvos do fenômeno mercantil, caracterizado pela utilização crescente do *marketing* na venda do ensino, transformado nesse contexto numa mercadoria” (MACHADO, 2004, p. 149).

No contexto neoliberal a educação é um fértil mercado em que os alunos são vistos como meros consumidores do serviço educacional com a “oportunidade” de escolher entre a escola pública de qualidade ou uma escola pertencente à rede privada de ensino.

Bertoldo (2008), analisando o sentido da qualidade na perspectiva do capital e do trabalho, acentua que:

Quando o capital anuncia um discurso a favor da qualidade, tem como horizonte, aquela ‘qualidade’ que garanta o aumento de suas taxas de lucro. O trabalho, por seu turno, defende a universalização da educação – e esta deverá estar voltada para a elevação cultural da classe trabalhadora, diga-se de passagem – o que, é oportuno assinalar, só seria minimamente possível mediante a garantia de um sistema nacional de educação, público e gratuito. (BERTOLDO, 2008, p. 101).

Considerando que grande parte dos trabalhadores não têm a mesma possibilidade de ingresso na universidade pública, como também não possuem condições de arcar com as altas taxas da mensalidade do ensino superior, a ampliação do ensino superior tem se dado

mediante a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada através de programas de bolsas e de financiamento, a exemplo do PROUNI.¹

A prestação do “serviço educacional” tem se configurado no Brasil como um caminho que, ao mesmo tempo que gera lucro para as grandes redes de educação superior privada, possibilita o escoamento de recursos públicos para a iniciativa privada.

Dentro do discurso de “Todos pela educação de qualidade para todos”, a privatização é apenas um dos mecanismos de afastamento do Estado e transferência da responsabilidade para a sociedade civil sobre a educação. O MEC divulgou um *slogan* que dizia: “a escola não é do governo, é do seu filho”. Machado, ao criticar o *slogan*, afirmou que só faltou o governo completá-la: “assuma-a, pinte-a, construa-a, faça alguma coisa por ela” (MACHADO, 2004, p. 150).

A respeito da subordinação da educação à esfera das instituições internacionais do capital, Bertoldo afirma:

A educação brasileira, como, de resto, aquela vigente em qualquer outro país, é marcada pela luta de classes e as decisões referentes à política educacional não são definidas no interior das escolas e das universidades, mas atrelam-se às diretrizes emanadas de organismos de defesa do capital, presentemente, o Banco Mundial. Assim sendo, estando o país comprometido com os organismos internacionais, a destinação de financiamento e seu gradativo aumento para possibilitar a qualidade da educação pública, fica apenas no discurso vazio. (BERTOLDO, 2008, p. 102-103).

Os interesses neoliberais levam à redução da esfera pública na educação, retirando a responsabilidade do Estado e transferindo-a para a sociedade civil. A ampliação da esfera privada na educação tem sido uma das formas de preencher a lacuna deixada pelo Estado no atendimento aos serviços educacionais que garantam minimamente a formação do trabalhador. A ausência do Estado abre caminho para o crescimento do setor privado, ao tempo que a formação ideológica que atende aos interesses do capital é largamente implementada através de discursos e políticas privatizantes da educação.

O crescimento do setor privado na educação e a formação profissional aligeirada são direcionamentos políticos mascarados sob um falacioso discurso de ideal democrático

¹ A respeito da privatização do ensino superior, vale consultar a dissertação de mestrado de Adriana de Mendonça Costa intitulada: A Mercantilização da educação superior no Brasil: crítica marxista ao PROUNI.

proferido pelo governo brasileiro, ao tempo que atende às determinações do Banco Mundial. A respeito dessa dinâmica política educacional durante o governo Lula da Silva, Pinto diz que:

[...] o governo Lula da Silva, ao utilizar como pressupostos de ação para o mundo do trabalho, as políticas do Banco Mundial para a periferia do capitalismo, efetiva a desconstrução da educação pública brasileira como um direito social. O direito à educação é reconfigurado por meio de privatização em larga escala e da imposição de uma lógica empresarial de que são exemplos a certificação, a fragmentação do ensino e dos conhecimentos (considerando um dado o dualismo escolar) e o aligeiramento da formação profissional [...]. Essa desconstrução no entanto, é apresentada como ‘democratização do acesso a educação’ aos segmentos mais pauperizados da população brasileira. (PINTO, 2007, p. 57).

Assim sendo, os elementos centrais da política educacional promovida pelos organismos internacionais do capital são a privatização da educação – em especial em países periféricos como o Brasil – e a transmissão ideológica que vise garantir o consenso do sistema capitalista. Nessa mesma perspectiva teórica, Kátia Lima, comentando as organizações internacionais, afirma que:

A história dessas organizações está ligada ao aspecto financeiro, ao fornecimento de empréstimos aos países periféricos, mas, sobretudo, ao controle econômico e político que exercem com os países credores a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas. (LIMA, 2002, p. 43).

A lógica capitalista, pela sua própria natureza, exige, para que o sistema possa se manter, que instituições como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização Mundial do Comércio (OMC) cumpram o papel de direcionar as políticas que busquem garantir a hegemonia do capital através da “orientação” das diretrizes das políticas públicas, dentre estas, as políticas educacionais. A mercantilização da educação que se está vivenciando acha-se inserida num processo agudo de subordinação ao capital.

Pinto, com base em Lima, afirma que:

As análises dos principais documentos elaborados pelo Banco Mundial, a partir da segunda metade da década de 1990, demonstram que o reordenamento do Estado e a redução das políticas sociais e dos direitos do trabalho constituem os eixos norteadores das políticas dos organismos

internacionais do capital para a periferia do capitalismo. A efetivação de tal projeto de sociabilidade burguesa pela utilização da noção de ‘público não estatal’ (ou ‘bem público’) como fundamento político para: (a) diluir as fronteiras entre público e privado; (b) legitimar o perverso processo de privatização; (c) viabilizar a construção de um lucrativo campo de exploração para o capital em crise: a educação superior. (PINTO, 2007, p. 57).

O capital, por sua natureza, é incapaz de se manter sem que enfrente duras crises, crises estas que fazem parte da própria natureza do capital. Não há como manter o sistema sem que a sociedade atravesse esses momentos difíceis de elevada produção de riqueza concomitantemente com a socialização da miséria por parte da maioria da população.

Segundo análise de Mészáros, vivencia-se uma crise estrutural, e:

[...] não há nada especial em associar-se capital a crise. Pelo contrário, crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. Nesse sentido, a última coisa que o capital poderia desejar seria a superação permanente de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas frequentemente sonhem com (ou ainda reivindicam a realização de) exatamente isto. (MÉSZÁROS, 2009, p. 795, grifo do autor).

Assim, com base em Mészáros, pode-se compreender que as crises do capital são resultado da dinâmica desse modo de produção. Ainda com base em Mészáros, afirma-se que está implícito na natureza do capital passar por desestabilidades consequentes da desregulamentação das relações entre a produção, o consumo e a circulação.

As políticas públicas são imediatamente atingidas. Embora o trabalhador seja aquele que mais sofre com os efeitos da crise, ninguém escapa a estes. Em relação ao alcance da crise estrutural, Mészáros afirma que: “Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (2009, p. 797, grifo do autor).

Ajustes feitos pelo Estado para amenizar os efeitos da crise para o capitalista fazem com que o trabalhador sofra sanções ainda mais severas com a diminuição dos gastos públicos em áreas como saúde, educação, direitos trabalhistas. A contradição entre elevada produção

de riqueza e a miserabilidade na qual a maior parcela da população mundial está mergulhada é refletida de forma contundente na educação.

Segundo Mészáros, a crise que ocorre desde a década de 1970 tem como características o caráter universal (atinge todos os ramos da produção); o alcance global (atinge todos os países, sem exceção); a escala de tempo longa (contínua, permanente) e, nas palavras de Mészáros, rastejante. Dela não se faz alarde, embora corroa profundamente a vida de uma infinidade de homens e mulheres em todo o mundo (2009, p. 796).

A última característica apresentada por Mészáros a respeito da crise remete ao falacioso discurso voltado para as políticas direcionadas à educação em países periféricos. No discurso proferido pelos organismos internacionais, a educação é responsabilizada pela própria situação de pobreza. Esta é a justificativa para atribuir à educação o papel de redentora da pobreza.

1.3 A relação entre educação e emancipação do homem

A aprendizagem é inerente à natureza humana. A capacidade de aprender acompanha os indivíduos desde o nascimento até a morte. Aprender faz parte da vida, afirma Mészáros, ao tempo que levanta as seguintes questões:

[...] o que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a auto-emancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p. 47-48).

Em resposta a esses questionamentos, Mészáros afirma que apenas a mais ampla concepção de educação pode contribuir com a construção de uma sociedade emancipada do

capital. Uma educação radicalmente diferente da educação formal ofertada nos bancos escolares, uma educação que seja desveladora do processo alienante e mitificador que os homens vivem sob a égide do capital. O autor aponta a capacidade de aprendermos em todos os processos da vida como uma possibilidade de formação crítica a respeito da condição material em que o sujeito está inserido. Nas palavras do autor: “[...] muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais” (2006, p. 53) e “os jovens podem encontrar alimento intelectual, moral e artístico noutros lugares” (2006, p. 54), longe da educação formal que tem por principal função salvaguardar os interesses do capital.

O autor, com base no legado de José Martí, ressalta a busca da cultura como essencial à construção da liberdade. Somente pelo conhecimento se é capaz de compreender a complexa teia entre essência e fenômeno, que resulta do processo histórico social, e a partir de então, de forma consciente, intervir sobre a realidade na busca da emancipação humana.

Tonet (2005, p.174), referindo-se à importância do conhecimento para a conquista da liberdade, afirma: “Quanto ao conhecimento, não há dúvida de que ele é absolutamente indispensável para um agir livre”. O que não significa dizer que o conhecimento por si só baste para a efetiva conquista da liberdade. “Se o conhecimento é condição necessária, no entanto, não é suficiente” (ibidem, p.175). Para que as ações humanas sejam efetivamente livres, é preciso que as condições objetivas estejam postas para tal. Tonet cita o conhecimento científico construído pelo homem ao longo do século XX como um exemplo de que não basta conhecer, visto que as contradições do capital são objetivamente um empecilho à aplicação do conhecimento de forma consciente e livre pelo ser social.

Para Mészáros, as reformas educacionais implementadas pelo Estado, inclusive as que se propõem democráticas, constituem num instrumento excludente e opressor a favor da elite. Constituem-se em alternativas de perpetuação da lógica centrada na manutenção da exploração capitalista e de preservação da ordem posta. Estas reformas são apenas paliativas e não oferecem ao homem um horizonte de universalização do resultado de suas próprias produções e conquistas. São, em última instância, instrumentos que ajudam a conduzir à continuidade do processo alienante que o capital imprime à sociedade para garantir sua perpetuação.

A crítica contundente apresentada por Mészáros à educação regular dirigida pelo estado pode ser enquadrado à EAD, visto que a educação a distância é um dos caminhos

percorridos pelos sistemas de educação para qualificar a classe trabalhadora na formação para o trabalho e para o exercício social dentro da ordem posta. O capítulo que segue aprofunda a reflexão sobre a EAD como instrumento do capital na formação do trabalhador ao trata da trajetória da educação a distância.

2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A modalidade EAD é uma crescente tendência nos espaços educacionais públicos e privados em todo o território brasileiro. Na produção acadêmica, a defesa da EAD predomina, com base em argumentos como: a EAD proporciona a universalização e a democratização do acesso à educação formal; é de baixo custo e permite alcance às regiões de difícil acesso. É importante considerar que a EAD é uma modalidade voltada especialmente para a formação da classe trabalhadora,² visto que para a classe burguesa estão reservados os mais bem equipados e melhores cursos presenciais, a exemplo do Colégio Vertice em São Paulo e do Colégio São Bento no Rio de Janeiro, com mensalidades que variam de 3 a 6 salários mínimos. Segundo o *site* da revista Veja, os melhores colégios particulares brasileiros têm os mais bem pagos professores do país, com salários que ultrapassam R\$ 7.000,00.³ É importante considerar também o discurso presente nos textos oficiais na legislação vigente a respeito da EAD. Consta, nos textos legais, que a EAD é um meio de democratizar o acesso à educação aos que precisam elevar a escolaridade para a empregabilidade e inserção no mercado de trabalho.

No entanto, o governo silencia o importante fato, do presente momento histórico, de brusca redução de vagas no mercado de trabalho. Segundo Antunes (2010), essas reduções são resultantes das transformações ocorridas no mundo do trabalho. Diz o autor:

O mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do desemprego estrutural, que atinge o mundo em escala global. Pode-se dizer, de maneira sintética, que há uma *processualidade contraditória* que, de um lado reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho *precário* e o assalariamento no setor de serviços. (ANTUNES, 2010, p. 47, grifo do autor).

² Fredric Litto é o atual presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância – Abed, presente no Seminário "Ensino a Distância e Banco de Dados sobre o Ensino Superior", ocorrido em outubro de 2009. Embora não tenha apresentado números, afirmou que em pesquisa aplicada pela Abed no ano de 2009 sobre o perfil do aluno da EAD, constatou-se que a maior parte dos alunos da EAD tem renda baixa e que normalmente é o primeiro da família a cursar uma graduação. (ULEN, 2009).

³ Um professor de universidade federal, com mestrado, 40 horas e com dedicação exclusiva, só ganha R\$ 4.000,00, sendo que quase metade desse valor se constitui sob a forma de gratificação, e portanto pode ser retirada a qualquer momento.

Considerando a assertiva de Antunes, é possível perceber que a elevação da escolaridade não garante a empregabilidade, pois a redução dos postos de trabalho inviabiliza a contratação do trabalhador com as garantias e direitos conquistados a duras penas.

Se as vagas no mercado de trabalho formal estão cada vez mais escassas, o que justifica então o investimento do governo brasileiro em educação técnica voltada para o mercado de trabalho através da EAD? Para a compreensão dessa questão é preciso fazer um resgate da história, dos fundamentos e da significativa ampliação da EAD no Brasil. Dar-se-a atenção especial à formação técnica de nível médio na modalidade distância, implementada em 2007, que, segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), alcança uma média de 8% da EAD no Brasil. O MEC (2007) esperava estruturar mil polos do e-Tec, distribuídos pelo país, e ofertar atendimento a 200 mil trabalhadores e trabalhadoras até o final de 2010.

Presente inicialmente nos cursos de nível superior, a EAD tem expandido seu alcance para a educação básica. Em 2008, segundo a Abed, eram mais de dois milhões e meio de alunos matriculados em instituições formais públicas e privadas de ensino, nos diferentes níveis educacionais e em cursos livres e corporativos. Com dados do Censo da Abed a perspectiva de crescimento para 2010 era de 23%.

O Censo realizado pela Abed, publicado pelo Ministério da Educação – MEC no início de 2010, referente a dados coletados no ano de 2009, em instituições que ofertaram educação a distância em 2008, apresenta, dentre muitas outras informações a respeito da EAD no Brasil, alguns dados que serão vistos a seguir.

A EAD foi responsável pela matrícula de 2.648.031 alunos em todo o território nacional. Do total de alunos matriculados em 2008, 1.075.272 correspondem a alunos matriculados em instituições públicas e privadas de ensino, credenciadas pelo Conselho Nacional de Educação ou pelos Conselhos Estaduais de Educação.⁴ Já os 1.074.106 restantes correspondem a alunos matriculados em cursos livres,⁵ e 498.653 alunos estão articulados na

⁴ As instituições credenciadas pelo MEC ou por um dos conselhos estaduais de educação têm seus cursos legalmente reconhecidos em todo o território nacional e podem emitir certificados equivalentes a instituições de ensino que trabalham na modalidade presencial.

Para os cursos de nível superior é necessário ser credenciado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, já para os cursos voltados para formação da educação básica, é necessário, além do credenciamento pelo CNE; credenciamento pelos Conselhos Estaduais de Educação, para a emissão de certificados válidos em todo o território nacional.

⁵ Cursos Livres são cursos que não foram credenciados pelos CNE e/ou Conselhos Estaduais de Educação. Destinam-se à formação técnica profissional.

educação corporativa⁶ na modalidade EAD (CENSO EAD.BR, 2010, p. 85). Fizeram parte da pesquisa 316 instituições presentes em todo o território nacional.

Ainda segundo o referido documento, a crise internacional – que afeta o crescimento da maioria das empresas nos mais diferentes setores da economia – não será impedimento para o crescente investimento em EAD no Brasil:

[...] apesar da crise internacional, instituições de EAD planejam investir 23% a mais este ano. A oferta de cursos novos em todas as modalidades quase dobrou. O MEC estima o crescimento de mais de 90% no número de Alunos de graduação. (CENSO EAD.BR, 2010, p. 1).

No prefácio deste referido Censo está dito pelo presidente da Abed que:

Acreditando que há um público internacional que tem interesse no dinamismo, expansão, e diversidade da EAD no país, criamos uma edição bilíngüe, na esperança de que este acesso a nossa comunidade possa provocar mais contatos e, talvez, mais parcerias entre instituições brasileiras e seus congêneres no exterior. (CENSO EAD. BR, 2010, p. 2).

A declaração supracitada indica, com a mais absoluta clareza, a total identidade entre a Abed e as instituições internacionais que vêm invadindo o espaço educacional brasileiro, impondo pacotes educacionais prontos, montados, como afirma Kátia Lima (2007) em seu artigo “Educação a distância ou à distância da educação?”. Com base em análise das orientações dos organismos internacionais como Banco Mundial, Unesco, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial de Comércio, Lima discute as condições de subordinação e da comercialização da educação em países periféricos, impostas pelo capital internacional.

De acordo com Trindade, Lima (2002) afirma, ainda, que, de modo geral, os fundamentos das propostas feitas pelos organismos internacionais intencionam a submissão ao processo de exploração do capital sobre o trabalho.

Resta silenciada no discurso da Abed toda a reflexão feita pelos educadores que criticam a EAD, a exemplo de Kátia Lima, acerca da privatização da educação brasileira. Artigos como “Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de

⁶ Educação Corporativa é a educação ofertada pela empresa para suprir a necessidade de qualificação e aperfeiçoamento de seus funcionários e que, assim como os Cursos Livres não é credenciada pelos Conselhos Estaduais de Educação e pelo Conselho Nacional de Educação.

exploração”, de Lima, denunciam a EAD como parte de uma política educacional imposta pelos organismos internacionais a países de economia dependente. Lima cita Leher para tratar da crise da educação como consequência da imposição de organismos internacionais de políticas de corte de verbas para a educação como reflexo da crise do capital:

A partir dos anos de 1980, com a crise de endividamento dos países periféricos, o BM e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajustes da economia latino-americana, especificamente da economia brasileira. A renegociação da dívida externa ficou condicionada ao aval destes organismos, a partir da realização desta política de estabilidade econômica e de ajuste estrutural. Na essência desse processo estava a reforma do Estado, na qual se insere a reforma educacional brasileira. (LEHER, apud LIMA 2002, p. 44).

Passada quase uma década das formulações feitas por Kátia Lima no artigo anteriormente citado, é possível constatar que o processo de subordinação da educação brasileira ao capital apenas se tornou mais agudo, dado o crescimento estatístico, nos últimos anos, da privatização da educação brasileira, especialmente através da EAD. Como instrumento de escolarização da classe trabalhadora, a EAD ocupa-se especialmente da formação de professores de ensino fundamental.

Com menor índice que a formação superior, mas com perspectiva de continuidade e abrangência no Governo Dilma Roussef, a formação técnica de nível médio na modalidade a distância recebeu incentivos na gestão de Lula, especialmente no último mandato. Foi implementado pelo Governo Lula, através do Decreto nº 6.301, em dezembro de 2007, o e-Tec, programa de formação técnica de nível médio a distância que, segundo o referido documento, tem como finalidade a democratização e ampliação da oferta da qualificação profissional e deverá trabalhar em colaboração com as redes federal, estaduais e municipais de ensino.

Tratar-se-a do e-Tec com mais profundidade ao longo deste trabalho; antes, no entanto, será descrito o percurso da EAD, especialmente no Brasil, desde suas primeiras iniciativas até os dias atuais.

Lancillotti⁷ (2009), com base em Belloni, Zamluti, Peters, Nunes e Maia, afirma que a história da EAD pode ser dividida em três momentos. O primeiro deles corresponde ao período que vai desde o final do século XIX até a segunda década do século XX; o segundo momento corresponde ao período do surgimento e utilização do rádio e da televisão como veículos de transmissão da EAD. O terceiro e último momento da EAD corresponde à introdução dos meios já utilizados com as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) na educação a distância. Embora se leve em conta essa divisão, dada a abrangência de sua utilização, encontra-se registros de utilização da EAD desde o século XVIII nos Estados Unidos.

2.1 Primeiro período da EAD: a utilização da imprensa e da correspondência

A EAD teve um início relativamente tardio no Brasil se comparada com outros países, a exemplo de Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, dentre outros. Essa modalidade de ensino vem sendo utilizada como alternativa educacional desde o século XVIII nos Estados Unidos, primeiro país a fazer uso dela. Segundo Nunes⁸ (2009, p. 2), a primeira experiência de educação a distância de que se tem registro é a anunciada pelo *Gazette*,⁹ na cidade de Boston, no ano de 1728.

A EAD ocupa sempre parte do espaço educacional negligenciado pelo Estado. A incapacidade de o Estado atender à totalidade da população cria as condições objetivas que propiciam o surgimento e crescimento dessa modalidade de ensino. Assim, Caleb Philips ministrava aulas por correspondência enviando semanalmente as lições para os alunos inscritos e fazia divulgação de seus serviços através do *Gazette*.

Muitos anos depois, em 1840, Isac Pitiman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência na Grã-Bretanha, mas a primeira instituição educacional a oferecer curso a

⁷ Lancillotti é doutora em História e Filosofia da Educação pela Unicampi (2008). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência, trabalho, história da educação, processo de trabalho docente.

⁸ Ivônio Barros Nunes é economista e estuda educação popular; foi, em 1986, responsável pela reorganização da EAD da Universidade de Brasília e coordenador do programa de Educação a Distância da Organização dos Estados Americanos para o Brasil.

⁹ *Gazette* – jornal de Boston – EUA.

distância foi o Skerry's Colege, colégio inglês que ofertou cursos preparatórios para concursos públicos no ano de 1880 (NUNES, 2009, p. 2-3).

Segundo Lancillotti (2009, p. 272), Inglaterra, França e Alemanha destacaram-se no cenário da EAD no século XIX ao investirem nesta modalidade de ensino. Ainda segundo a autora, esses países alegavam ser a EAD uma alternativa de atendimento à educação com baixo custo à população relativamente escassa, dada a extensão geográfica.

Dando continuidade ao levantamento da origem da EAD, a oferta de cursos de nível superior a distância, segundo Nunes (2009), teve início com as universidades de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha, que ofereceram cursos de extensão a distância no início do século.

Enquanto isso, o Brasil passa pelos séculos XVII, XVIII e atravessa o século XIX sem que a educação pública – ou seja, a educação presencial, pública e laica – fosse de fato disponibilizada para a classe trabalhadora. A falta de políticas públicas que garantissem recursos para este fim resultou na impossibilidade da implantação da educação pública. Nem mesmo com a Proclamação da República o Estado Nacional assume a responsabilidade do ensino primário.

Saviani (2008) afirma a incapacidade do recém-criado governo republicano brasileiro em elaborar uma política pública nacional de educação, mesmo havendo, em tese, um debate sobre a importância do sistema nacional de ensino. Diz o autor:

[...] embora a linha geral dos debates do final do Império apontasse na direção da construção de um sistema nacional de ensino colocando-se a instrução pública, com destaque para escolas primárias, sob a égide do governo central, o advento do regime republicano não corroborou essa expectativa. Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira constituição republicana. (SAVIANI, 2008, p. 170-171).

Há que se considerar também no posicionamento político do Governo Monárquico, e do Governo Federal, o fato de o Brasil dos séculos XVII a XIX ser um país de produção

agrária oligárquica, que portanto não tinha a necessidade de educação escolar para a qualificação da força de trabalho visando à produção de riquezas e à exploração do capital.

Com base em Mészáros, é possível afirmar que o que foi apresentado por Saviani no parágrafo acima é a lógica natural do desenvolvimento das políticas educacionais no processo de produção capitalista. Segundo Mészáros:

Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral. [...] Essa lógica exclui, com uma irreversibilidade categórica a possibilidade de legitimar o conflito entre as *forças hegemônicas fundamentais rivais*, em uma dada ordem social, como *alternativas viáveis* entre si, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/educacional. (MÉSZÁROS, 2009, p. 25-26, grifos do autor).

Assim, pode-se afirmar que no Brasil até o século XIX, por ser este um país de produção agrária com base escravagista, a política voltada para a educação escolar do trabalhador não seria possível no âmbito político, pois a base empírica naquele momento histórico não permitiria a construção de leis e ações que ultrapassassem os limites impostos pela reprodução social metabólica do capital.

Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha¹⁰ (1994), o governo central brasileiro, utilizando o discurso do princípio do federalismo e da autonomia dos estados, manteve no início da República a postura política educacional do período imperial, deixando sob a incumbência dos estados da Federação a responsabilidade de investir na instrução pública elementar. Essa postura política atendeu ao interesse dos estados do Sudeste, dominados pela oligarquia cafeeira. Não se tinha o intuito de investir em educação nas regiões Norte e Nordeste, que eram – e ainda são – as regiões as mais pobres do país. Ao mesmo tempo, os governantes dos estados no Norte e Nordeste brasileiro não viam a instrução pública como uma necessidade, já que a população dessas regiões era composta de camponeses.

Ainda segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), a pressão popular e as favoráveis condições materiais consequentes do progresso econômico e da complexidade social fizeram com que recursos públicos fossem destinados à instrução pública no Sudeste, elevando assim

¹⁰ Maria Elizabete S.P. Xavier – Doutora em Educação pela PUCSP; Maria Luisa Ribeiro – Doutora em Filosofia da Educação pela PUCSP; e Olinda Maria Noronha – Professora livre-docente de História da Educação na Faculdade de Educação da Unicamp/ SP.

a oferta da educação escolar nessa região. É preciso considerar, no entanto, que a elevação da oferta não significa necessariamente o atendimento a toda, ou à maior parte, da população, especialmente à classe trabalhadora. Apenas quando parte dos conservadores se viu preocupada com o amoldamento dos imigrantes às estruturas políticas brasileiras, e com as pressões feitas pelo movimento operário e pelos intelectuais progressistas que defendiam a universalização da educação, é que houve um maior investimento na educação pública no Sudeste, mas de modo algum esse investimento atingia universalmente a população.

A bandeira da universalização da escola era empunhada por progressistas das camadas superiores e média à cata de alianças com setores populares e embalados pelo ideário político moderno. Era levantada ainda pelos conservadores, preocupados com o controle das massas populares, principalmente diante da ameaça representada pelos imigrantes, que deveriam ser integrados “aos valores e costumes” nacionais. E finalmente, pelos movimentos operários do período, bastante significativos, que exigiam a universalização dos direitos de cidadania, entre eles o acesso à instrução. [...] já nos anos 20, esse sentido político conferido a questão escolar vai sendo gradativamente neutralizado. As camadas populares acabam caindo na armadilha que lhes lançava a ascendente burguesia industrial, através de seus intelectuais. Era o oportuno movimento da *Escola Nova*, que incorporava as reivindicações educacionais populares, no discurso, e resolvia o problema da formação das novas elites, na prática. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 117-118, grifos do autor).

Desse modo, no início do século XX, o Brasil republicano, com força de trabalho livre, com um parque industrial em ascensão e ainda sem um sistema educacional estabelecido, cria o ambiente favorável à utilização da EAD como meio de busca por qualificação por parte dos trabalhadores. Este espaço para a EAD surge, já que embora existisse um maior investimento na educação pública, especialmente no Sudeste do país, esta não dava conta de atender à demanda social dos trabalhadores que buscavam qualificação profissional para ampliar as chances de empregabilidade.

Assim, desde o final do século XIX os jornais do Rio de Janeiro anunciam cursos profissionalizantes por correspondência (ALVES, 2009, p. 9).¹¹ Mas o trabalhador que buscava qualificação a distância no início do século XX enfrentava dificuldades no acesso aos serviços dessa formação. Nas primeiras duas décadas do século passado, os cursos por correspondência tinham como entrave o incipiente sistema de correios, que dificultava o recebimento e envio de material.

¹¹ João Roberto Moreira Alves é professor, economista e ex-presidente da Abed.

A iniciativa que, por muitos autores que escrevem sobre a história da EAD no Brasil, é considerada como a primeira experiência brasileira de EAD, foi a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, sob a liderança de Roquete Pinto e Henrique Morize, no ano de 1923, dando início à EAD pelo rádio no Brasil (ALVES, 2009). Segundo Alves, a rádio era uma instituição privada que funcionava nas dependências de uma universidade pública¹² e transmitia programas educativos. De acordo com o autor, embora tivesse tido pleno êxito, os governantes da época se sentiram incomodados com essa iniciativa por recearem a transmissão de programas subversivos, levando o governo a criar mecanismos que inviabilizaram a manutenção da rádio, obrigando seus proprietários a doá-la para o Ministério da Educação e Saúde no ano de 1936. Em 1937, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.

Um fato importante é que, segundo Alves (2009), a rádio, ao passar a pertencer ao Ministério da Educação e Saúde, iniciou a oferta de inúmeros programas de EAD de iniciativa privada, a exemplo do “Escola Rádio Postal” e do “A voz da Profecia”.

Tanto no Brasil como nos demais países que investem em EAD, desde o surgimento da EAD, esta já aparece como aulas e cursos ofertados em função do lucro. Lancillotti (2009), ao citar Peters, levanta a seguinte questão:

No ensino a distância não se visava – como acontece geralmente no ensino público – buscar recursos financeiros, afim de que pessoas pudessem formar-se e receber educação, mas, sim, queria-se que as pessoas estudasse algo para que a instituição que oferecia ensino pudesse ganhar dinheiro – portanto ter lucro. Seus pioneiros eram empresários. (PETERS, apud LANCILLOTTI, 2009, p. 273).

Desde o início do século XX que o caráter privatizante do acesso à educação já se fazia presente no Brasil. A utilização da EAD foi, e ainda é, uma configuração da privatização da educação. Com o passar do tempo, a oferta de cursos pagos a distância foi se ampliando significativamente. Bertoldo (2008, p. 98), baseada em Mészáros, afirma que “o traço marcante do sistema do capital, desde seu nascedouro, é a total subordinação das necessidades humanas à reprodução do valor de troca”.

¹² A primeira instituição a abrigar a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi a Academia Brasileira de Ciências.

Na contramão do pensamento de Bertoldo, Luís Paulo Leopoldo Mercado, Edson Ary, João Roberto Moreira Alves são os autores utilizados nesta pesquisa que se colocam a favor da EAD, e apresentam essa modalidade de educação como um eficiente meio de universalizar a educação e de qualificar o trabalhador. Estes últimos autores, encaram a EAD como um instrumento eficaz no desenvolvimento das competências e habilidades de que os trabalhadores precisam para se adaptar às mudanças constantes no mundo do trabalho, na perspectiva do capital.

A adaptação ao mundo do trabalho para atender às necessidades do capital é uma perspectiva de formação que se necessita superar, e a EAD é uma ferramenta educacional que, ao que tudo indica, não é capaz de fornecer ao trabalhador, sequer os conhecimentos mínimos para que este possa qualificar-se tecnicamente, se quer, para o mercado de trabalho. A EAD parece limitar-se à formação da consciência com a individualidade e competitividade que interessa ao capital. Essas são questões abordadas no decorrer do trabalho. Para tanto, será dada continuidade ao levantamento histórico da EAD no Brasil.

2.2 Segundo período da EAD: a utilização do rádio e da TV no processo de escolarização

Os avanços tecnológicos e a popularização do rádio e da televisão ampliaram as possibilidades de alcance da EAD, dando origem ao segundo período da educação a distância. A tecnologia das rádios e TVs associada aos recursos impressos impulsiona a utilização da EAD, especialmente para os cursos livres.

O Instituto Rádio Técnico Monitor, criado em São Paulo no ano de 1939, ainda hoje oferta diversos cursos a distância. Fontes¹³ (2007) afirma que o Instituto Monitor nasceu para atender à demanda de força de trabalho especializada em técnica eletrônica para serviços de instalação e manutenção de receptores de rádio e aparelhos eletrônicos, que estavam em franca expansão de produção nas décadas de trinta, quarenta e cinquenta do século passado.

Embora inicialmente o Instituto Monitor tivesse como único objetivo fornecer capacitação para trabalhar com aparelhos eletrônicos, é interessante descrever o relato de Fontes a partir de Guarisi, atual vice-presidente do Instituto, sobre as razões que

¹³ Edson Ary Fontes – reitor do Instituto Federal do Pará – IFPA.

impulsionaram esta instituição à ampliação dos tipos de cursos. Segundo esses autores, um grande número de alunos dos cursos de eletrônica se deslocava com suas famílias de lugares distantes até a sede da empresa porque necessitavam de *instruções mais diretas*. Esse movimento fez com que os proprietários do Instituto Monitor percebessem a possibilidade de êxito com cursos para outros públicos, especialmente o feminino.

Inicialmente, o Instituto Monitor oferecia apenas cursos voltados a formar técnicos em eletrônica, passando a ofertar outros cursos, a partir da constatação de que poderia abarcar também outras demandas da sociedade naquele momento. Segundo Guarisi, um fato bastante peculiar fez com que o fundador da instituição pensasse em oferecer outros cursos além dos cursos de eletrônica: os primeiros cursos tinham por objetivo formar técnicos para atender exclusivamente a indústria eletrônica, mas como o Instituto Monitor recebia um grande número de alunos de regiões muito distantes, que vinham para São Paulo para receber instruções mais diretas e aqui chegavam acompanhados de suas mulheres, o Senhor Nicolas teve a idéia de oferecer cursos de interesse feminino, começando por corte e costura e caligrafia. Conforme a demanda, novos cursos foram sendo oferecidos, como datilografia e taquigrafia, dentre outros. (FONTES, 2007, apud GUARISI).

O Instituto Monitor é reconhecido como uma instituição de destaque na oferta de cursos de qualidade popularmente compreendidos como sendo de boa qualidade. No entanto, a necessidade de *Instruções mais diretas* apresentada no texto acima, e que nem sequer é discutida pelos autores que o apresentam, demonstra a incapacidade da EAD em formar o profissional técnico sem que esse tenha acesso ao fundamental aspecto da educação, já apresentado no primeiro capítulo, que é a relação social direta entre os sujeitos sociais. Como já dito neste trabalho, a educação é o meio pelo qual os sujeitos sociais têm acesso ao patrimônio cultural produzido ao longo da história, mas está subordinada à esfera da produção econômica, e assim toma diferentes contornos, a depender da forma de organização social.

As *Instruções mais diretas*, as quais os alunos requeriam, até com o deslocamento por grandes distâncias, inclusive com toda a família, são uma prova da importância e necessidade da relação direta entre os sujeitos no ato educativo. No capitalismo, pela primeira vez na história, a educação passa a ser proposta sem que o contato entre os sujeitos se dê de forma direta, e possa – para atender aos interesses econômicos do capital – se efetivar a distância.

Atendendo a essa necessidade posta pelo mercado (formar o trabalhador a distância), o Instituto Monitor se ampliou, se adaptou e se aproveitou da demanda do mercado ao longo do século XX, e se mantém em atividade até hoje, fazendo uso dos mais diversos meios de comunicação (telefone, material impresso, internet etc.) para ofertar cursos de educação básica, credenciados pelos órgãos educacionais oficiais, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental, 2º Segmento e Ensino Médio); Informática; Secretariado (com DRT);¹⁴ Educação Profissional (Habilitações Profissionais de Nível Técnico; Contabilidade, Transações Imobiliárias (com inscrição no Creci).¹⁵ Além disso, o Instituto Monitor ofertava também cursos livres, como cursos profissionalizantes de Eletrônica, *Silkscreen*, Eletricista, Enrolador, Publicitário, Montagem e Reparação de Aparelhos Eletrônicos, Chaveiro, Manequins e Modelos, Letrista, Cartazista, Caligrafia, Desenho Artístico, Chocolate, Corte e Costura, Bijuteria, Licores, Bolos, Doces e Festas, Sorvetes, Fotografia, dentre outros (ibidem, 2007).

Outra instituição de destaque nacional que oferta EAD é, segundo Alves (2009), o Instituto Universal Brasileiro – IUB, que foi criado por um ex-sócio proprietário do Instituto Monitor no ano de 1941. Inicialmente com atuação na área do ensino por correspondência no Brasil, o Instituto Universal Brasileiro – IUB ofertava cursos de datilografia,¹⁶ taquigrafia e estenografia, com o objetivo atender à demanda do mercado. Utilizava como meios de divulgação do seu produto não apenas a mídia escrita – jornais e revistas –, mas também o rádio, veículo de comunicação que tinha uma abrangência muito maior; dessa forma seus cursos chegavam aos mais longínquos cantos do país.

Acompanhando as demandas do mercado de trabalho que vinham surgindo no país, o Instituto Universal Brasileiro criou e ofertou novos cursos, como Auxiliar de Escritório, Caixa, Correspondente, Secretariado, Português e Inglês, conforme anunciava a revista *O Cruzeiro*, de 30/1/1943 (FONTES, 2007). Aos poucos o IUB foi adquirindo modernos equipamentos para impressão de material didático. Ainda na década de 1940 o Instituto Universal Brasileiro tornou-se uma das mais fortes instituições do ensino a distância no país.

Com a chegada da televisão ao Brasil, no início dos anos 1950, o IUB lançou o curso “Aprenda Rádio e Televisão”. Ainda na década de 50, com o ensino por correspondência

¹⁴ DRT – registro profissional expedido pelo Ministério do Trabalho.

¹⁵ Creci – Conselho Regional de Corretores de Imóveis.

¹⁶ Datilografia é um curso extinto por ter-se tornado totalmente obsoleto em razão da popularização dos computadores.

impulsionado pelas propagandas do Instituto Universal Brasileiro, algumas outras instituições surgiram para usufruir das inúmeras vantagens deste mercado, que parecia bastante promissor, a exemplo o Sistema “S”, através do Senac e Senai, que passaram a ofertar cursos a distância. O Senac iniciou suas atividades em 1946, oferecendo cursos por correspondência. Logo em seguida abriu, junto com o Sesc em São Paulo, a Universidade do Ar, que em 1950 já abrangia 318 localidades e 80 mil alunos (TORRES, 2009, p. 197).

O Senai também passou a oferecer cursos profissionalizantes a distância desde a segunda metade do século passado, tendo inicialmente uma média de 15 mil alunos por ano. Hoje são mais de 200 mil alunos matriculados em cursos livres, técnico-profissionalizantes, de pós-graduação e de educação básica em todo o país.

O Movimento de Educação de Base – MEB, criado pela Diocese de Natal, no Rio Grande do Norte, implantou, em 1959, algumas escolas radiofônicas que tinham por objetivo a educação do trabalhador. Vale dizer que o MEB destacou-se das demais iniciativas por ter assumido uma postura política crítica na perspectiva do trabalhador¹⁷. Segundo Saviani:

Observe-se que o MEB, criado pelo Decreto n. 50370, de 21 de março de 1961, assinado pelo presidente Jânio Quadros,[...]. Tratava-se de um movimento de responsabilidade da igreja católica, dirigido pela CNBB, mas cuja concepção e execução foram confiadas a leigos. Estes, porém, logo se distanciaram dos objetivos catequéticos, imprimindo ao movimento um caráter de conscientização e politização do povo. É essa característica que irá marcar os vários movimentos surgidos no início da década de 1960 para os quais o conceito de “educação popular” assumirá uma nova conotação, diversa daquela que prevalecera nas décadas precedentes. (SAVIANI, 2008, p. 317)

Em 1969, a censura imposta pelo então governo militar interrompeu o trabalho do MEB, fechando o programa.

¹⁷ Vale registrar que outra experiência de EAD na perspectiva do trabalho foi a escola por correspondência implementada por Gramsci. Segundo Sousa (2010) “Na contra corrente dessa regra geral, merece destaque a experiência empreendida por Gramsci voltada para uma Escola por Correspondência, esta, como vimos apontando, uma forma histórica de oferta da chamada educação à distância. A Escola por Correspondência foi implantada por Gramsci, em abril de 1925, como a única alternativa de formação da classe trabalhadora, em um contexto histórico marcado pelo fascismo de Mussolini. Ainda assim, para Gramsci, a Escola por Correspondência se constituía, rigorosamente, como uma opção emergencial, limitada e arriscada, ainda que necessária naquelas circunstâncias. Como anota Sousa (2010, p. 24), Gramsci temia “que os alunos achessem os conteúdos (teoria do materialismo histórico dialético, temas de política, educação etc.) rígidos, não contando, naquele modelo, com a possibilidade de questionar e debater”. A respeito da Escola por Correspondência em Gramsci, é interessante conferir ainda Del Roio (2006)”.

De acordo com João Alves (2011), a história da EAD no Brasil registra significativo crescimento na educação por correspondência entre as décadas de 1960 e 1980. Segundo o autor, “[...] o Ministério da Educação, em fins dos anos 70, apontava a existência de 31 estabelecimentos de ensino utilizando-se da metodologia de EAD, distribuídos em grande parte nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro” (ALVES, 2011). Algumas das instituições eram:

- Associação Mens Sana, com cursos a partir de 1967;
- Centro de Ensino Técnico de Brasília, em 1968;
- Cursos Guanabara de Ensino Livre, em 1969;
- Instituto Cosmos, em 1970;
- Centro de Socialização, em 1972;
- Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, em 1973;
- Universidade de Brasília, em 1973;
- Centro de Estudos de Pessoal do Exército Brasileiro, em 1974;
- Universal Center, em 1974;
- Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos, vinculada ao Governo do Estado do Rio de Janeiro, em 1975;
- Cursos de Auxiliares de Clínica e de Cirurgia, em 1975;
- Instituto de Radiodifusão da Bahia, em 1975;
- Empresa Brasileira de Telecomunicações – EMBRATEL, em 1976;
- Banco Itaú, em 1977;
- Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT, em 1980;
- Centro Educacional de Niterói, em 1980;
- Banco do Brasil, em 1981;
- Universidade Federal do Maranhão, em 1981;
- Colégio Anglo-Americano, em 1981;
- Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior, em 1982;
- Escola de Administração Fazendária, em 1985;
- Projeto Rondon, em 1986 (ALVES, 2001, p. 4).

O argumento apresentado por essas instituições para ministrar cursos na modalidade a distância era o seguinte:

Levar o ensino às mais diferentes partes do país; fornecer conhecimentos específicos sobre determinadas matérias (profissionalizantes, de um modo geral); transmitir conhecimentos a pessoas que já exerciam uma profissão, mas careciam de embasamento teórico; orientar pessoas que pretendiam fazer exames especializados. (ALVES, 2011, p. 3).

Os cursos oferecidos por essas instituições eram pagos. Nas palavras de Alves:

[...] a manutenção dessas organizações eram provenientes, em sua maior parte, dos pagamentos efetuados pelos alunos a título de compra do material elaborado para o curso. Cerca de 5.000 cartas eram remetidas diariamente

pelas organizações que desenvolviam, naquela época, o ensino a distância (ALVES, 2011, p. 4).

Na década de 1970, o Projeto Minerva nasce com o intuito de atingir uma grande massa populacional maior de 16 anos que ainda não tinha concluído o primeiro grau. Embora não tenha tido êxito em sua proposição inicial, o Projeto Minerva pretendia, ainda, trazer para o Brasil os cursos de graduação de professores na modalidade a distância vinculados à Universidade da Inglaterra. Essa proposta foi resultado do estudo de professores brasileiros coordenados pelo professor Newton Sucupira, enviados ao país de Gales. No entanto, o Governo brasileiro não viabilizou o projeto, adiando a liberação em lei da formação superior a distância por mais de vinte anos (COSTA; FARIA, 2008, p. 3).

Desde a década de 1970, a Fundação Roberto Marinho – FRM configura-se numa iniciativa de grande sucesso na EAD. A FRM ofertou e oferta até hoje cursos supletivos através de instituições privadas e não governamentais, fazendo uso da TV e de materiais impressos para complementar as aulas via satélites (COSTA; FARIA, 2008, p. 3).

2.3 Terceiro período da EAD: as novas tecnologias no processo educativo

A terceira geração da EAD, segundo a divisão de Lancillott, inicia-se na década de 1990 e faz uso das tecnologias já existentes, associadas às novas tecnologias da informação e da comunicação.

A mercantilização da educação brasileira, consubstanciada na importação de pacotes, segundo o discurso proferido tanto pelos organismos internacionais – que impõem políticas públicas de educação como condição para fornecer empréstimos ao Brasil – como pelo governo brasileiro, é um mecanismo de ampliação do aumento de número de vagas que democratiza a oferta educacional brasileira. De acordo com João Alves, é preciso ampliar a busca por apoios de instituições internacionais para baratear e acelerar o processo de expansão da EAD:

As instituições e também o Governo Federal têm buscado apoio de organizações internacionais para alavancar os programas; contudo, a participação dos mesmos se cingem a rápidas visitas, conferências e em atendimento a pessoas do Brasil que visitam ou fazem cursos de curta e média duração naquelas nações do primeiro mundo da EAD. [...] Quando

defendemos a cooperação internacional permanente numa primeira fase, objetivamos resultados mais rápidos e menores dispêndios (ALVES, 2011, p. 5).

Alves ainda acentua que “Podemos construir o nosso modelo de EAD, mas em todas as demais áreas do conhecimento sempre nos mostramos dentro de um modelo importador” (2001). O autor se mostra alheio aos custos humanos e sociais da submissão da formação do trabalhador brasileiro a projetos educacionais trazidos por países que historicamente alienam nossa força de trabalho.

A XV Conferência Mundial do *International Council for Distance Education* – ICDE, que aconteceu em Caracas – Venezuela, no ano de 1990, reuniu diversas instituições educacionais de várias partes do mundo e teve como um de seus resultados a criação do Cread – Consórcio-Rede de Educação a Distância, que tinha como intenção reunir organizações de EAD da América do Norte, América Central, América do Sul e Caribe. Apoiado pela Organização dos Estados Americanos e pela Organização Universitária Canadense o Cread, foi a primeira rede de EAD a ter êxito no continente americano (ALVES, 2011, p. 17).

Outra instituição fruto da ICDE foi a Rede Brasileira de Educação a Distância, cuja intenção era reunir as instituições brasileiras que de algum modo oferecem educação a distância no Brasil. “A falta de uma gestão empresarial fez com que também a Rede Brasileira de EAD não prosperasse dentro das expectativas, merecendo uma maior divulgação para seu progresso e alcance dos objetivos planejados” (ALVES, 2011, p. 18).

Em 1994 surge o Brasilead, instituição criada a partir do Seminário Internacional de Novas Tecnologias na Educação e na Formação Continuada. O seminário contou com a participação de cerca de cinquenta universidades públicas (idem, 2011, p. 19).

Foram grandes os esforços para organizar uma rede de EAD no Brasil, mas as dificuldades legais na regulamentação de cursos inviabilizaram o sucesso desta instituição. A LDB de 1996 contribuiu para amenizar as dificuldades dos investidores da EAD, já que a partir Lei 9.394 deixou de ser necessária a autorização individual para cada curso de formação básica, nível superior ou de pós-graduação. Até 1971 a EAD era legalmente tratada no texto da LDB como uma forma paliativa de atendimento educacional; a partir de 1996 a LDB passa, em texto, a assumir o papel de instrumento de democratização do acesso à educação para o atendimento à demanda socioeducacional e cultural.

O Decreto nº 2.494/1998 regulamenta o texto apresentado no artigo 80 da LDB de 1996. Segundo Neto (2006),¹⁸ este Decreto, substituído em 2005 pelo Decreto nº 5.622 e normatizado através da Portaria nº 301/1998, representou a concretização da inserção da EAD em território brasileiro após a regulamentação da oferta de nível superior a distância no Brasil.

O Brasil estabelece em lei o atendimento educacional em todos os níveis e modalidades. No desdobramento das possibilidades educacionais a distância, apresentadas pela atual LDB, a EAD não aparece mais como uma alternativa reparadora, passando a ser, segundo Gomes (2009), uma modalidade educativa de *status* mais elevado. Embora, segundo o autor, o texto da LDB tenha sido muito cauteloso, sem aproveitar plenamente o momento de construção da LDB para fazer da EAD uma política pública ainda mais abrangente na educação nacional, e desta última um meio mais abrangente de atender às necessidades educacionais da classe trabalhadora.

Segundo Mercado (2008), o empreendedorismo, através das universidades, tem impulsionado a oferta e procura por cursos na modalidade a distância para a qualificação e capacitação profissional nas mais diversas áreas, facultando o acesso à educação em diferentes níveis de ensino para os trabalhadores que não dispõem de tempo para frequentar a escola convencional ou têm dificuldades de acesso a esta por questões geográficas.

A falta de tempo para ter acesso à educação escolar e a distância geográfica como empecilho para a oferta dessa educação, que se faz necessária à formação do sujeito, são aspectos próprios de uma sociedade em que os interesses econômicos precedem o próprio homem. As longas jornadas de trabalho precário que impossibilitam o trabalhador a investir na sua formação, bem como os custos para se levar educação escolar às comunidades convencionalmente compreendidas como distantes ou de difícil acesso, são pesados e medidos pelo interesse econômico em detrimento do interesse essencialmente humano. E é para *resolver* os problemas *causados* pela falta de tempo e pela distância geográfica que a EAD se apresenta com uma solução economicamente interessante para o capital.

Jobim (2008) afirma, com base no Abred – Anuário Brasileiro e Estatístico de Educação Aberta e a Distância, que em pesquisa publicada em 2006, referente ao ano de 2005, o Brasil teve aproximadamente 1.278.022 alunos na EAD, distribuídos nos cursos ofertados pelas escolas públicas ou em instituições privadas credenciadas a ofertar ensino a

¹⁸ Francisco José da Silva Neto professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e membro da Associação Brasileira de Educação.

distância. Deste total, 203.378 foram atendidos pela rede pública em escolas estaduais ou municipais em cursos de ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, ensino técnico (ensino médio profissionalizante). Embora com percentual ainda bem inferior ao apresentado nos cursos de graduação e pós-graduação, a educação básica está sendo permeada pela EAD de forma crescente, visto que, embora não se tenha efetivado, o Governo brasileiro projetou apenas para o e-Tec a matrícula de 200 mil alunos até o final de 2010.

Para Niskier (2009), é preciso agir e reconhecer a existência de uma cultura pós-moderna. Ele aponta os avanços tecnológicos nas comunicações como um meio de ampliação do espaço de preservação e troca das raízes culturais, especialmente no interior do país. Este autor, como o preço elevado constitui um impasse para a integração da educação com a cultura, sugere a utilização dos incentivos audiovisuais oriundos dos recursos adquiridos através dos *rouanets*,¹⁹ bem como a criação de um órgão oficial para a produção de *software* que, além de atender ao Brasil, poderia também se estender para as nações vizinhas que se interessassem.

O *marketing* “inteligente”, conforme termo de Niskier, e a EAD seriam os instrumentos de integração entre a educação e a diversidade cultural brasileira. No entanto, na opinião deste autor, é preciso vencer a barreira burocrática para a utilização dos recursos já disponíveis para ampliá-los nas escolas, e ampliar também a rede de intranet em todo o país (NISKIER, 2009, p. 28). Segundo Santos (2009), a EAD é uma forma prevista em lei de baratear a educação. Segundo o autor:

A adoção da EAD pode trazer muitas vantagens para as IES, previstas pela legislação, como no caso dos decretos (MEC, 2008) que normatizam essa modalidade educacional: substituição de até 20% da carga horária de cursos de graduação e pós-graduação por atividades a distância; liberação de salas para novas turmas e expansão para novas áreas geográficas; redução de custos com folha de pagamento e manutenção; custos mais baixos para os alunos; oferta de disciplina extracurriculares a distância; capacitação do próprio professor e funcionário, entre outras. (SANTOS, 2009, p. 25).

As reflexões de Niskier e de Santos revelam uma subordinação das práticas educativas aos interesses do mercado. Para Jimenez e Maia (2004), todo o processo de mudança que traçou um “novo” mapa-múndi a partir da globalização imposta pelos países

¹⁹ *Rouanet* - Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, que estabelece o incentivo à cultura. O dinheiro vai da fonte financiadora direto para o projeto cultural, sem passar pelo Estado, e pode ser descontado do imposto de renda anual.

desenvolvidos aos países subdesenvolvidos, levando em conta as mudanças econômicas, políticas e sociais, norteou a idealização de uma nova pedagogia que tem a responsabilidade de responder adequadamente aos desafios do século XXI. Dinamismo, adequações ao mundo em constante transformação, são características apontadas como essenciais para a sobrevivência no mercado.

Essa nova forma de conceber a educação teve início com a Conferência Mundial sobre Educação, organizada pela ONU e financiada pelo Banco Mundial, que aconteceu em 1990 na Tailândia, com o tema “Educação para Todos”. Foi considerada um marco no pensamento educacional contemporâneo (ibid., 2004, p. 105-106).

Castro (2005) também afirma que as determinações do capital provocam as reformas do Estado, bem como as ações políticas administrativas educacionais visando atender aos interesses do mercado, ao sabor das necessidades impostas pelos avanços tecnológicos. Assim, o conhecimento é tido como eixo central da atividade produtiva, fazendo com que a educação apareça como uma das condições indispensáveis para que os países possam atingir a competitividade que os levará a inserir-se na economia mundial. Com base em Fonseca a autora afirma que:

[...] a política educacional, vista na ótica neoliberal, está inserida no âmbito das políticas de desenvolvimento produtivo em apoio à competitividade internacional com base no enfoque integrado que abrange políticas de desenvolvimento tecnológico, capacitação de mão-de-obra e aperfeiçoamento de mercados de capital a longo prazo. (FONSECA, apud CASTRO, 2005, p. 28).

Com base em Carnoy, Castro afirma, ainda, que os países desenvolvidos fazem a reforma educacional com vistas a acentuar a competitividade, enquanto os países africanos e latino-americanos que estão em desenvolvimento estruturam suas reformas objetivando a redução dos gastos com educação. A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, o Brasil passa a cumprir os compromissos assumidos com os organismos internacionais nesta conferência, implantando o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e o Plano Nacional de Educação (2001). O plano político estratégico caracteriza-se pelos seus aspectos descentralizadores, desregulamentadores e racionalizadores de gastos e de tempo destinado à educação. Dessa forma a EAD torna-se um importante instrumento na consolidação dessas ações educacionais do governo, visto que a política da EAD está voltada para a centralização das diretrizes e avaliação das instituições

que as ministram, ao tempo que representa uma redução dos gastos com a educação, especialmente através da abertura para o setor privado, que passa a investir cada vez mais nesta modalidade de ensino.

O Brasil, a partir da década de noventa do século XX, teve sua política educacional transformada como parte do conjunto de mudanças empreendidas pelo Estado, para atender aos interesses do capital em crise. Segundo Castro:

[...] era preciso construir um estado mínimo e ao mesmo tempo forte, capaz de se contrapor às organizações sindicais que haviam assumido um papel importante na consolidação de políticas sociais de bem-estar universalista. Este ideário de estado mínimo teve impacto direto sobre a educação. (CASTRO, 2005, p. 29).

Castro (2005), citando Carnoy, diz que as reformas educacionais podem ser percebidas na competitividade, na transferência de recursos do nível superior para níveis inferiores de ensino e na perspectiva da educação como meio de mobilidade e igualdade social. Nesse bojo está a utilização cada vez maior da Educação a Distância.

Ao trabalhador do mundo globalizado compete uma incessante responsabilidade individual de qualificação e adequação às regras do mercado como condição para sua colocação e manutenção nos postos de trabalho. A formação desse trabalhador “competente” implica a internalização da individualidade e da competitividade. Machado (2004), analisando as consequências das políticas implementadas pelo Estado sob a orientação do Banco Mundial, afirma que entre essas orientações estão a privatização da educação e a formação de um trabalhador voltado a si mesmo, preocupado com seu bem-estar e desvinculado das preocupações sociais e coletivas. Ao tratar da privatização da educação, Machado cita Lauriell e apresenta, com base neste autor, a privatização em seu mais alto grau, atingindo até mesmo os bens sociais como saúde e educação, como uma característica neoliberal.

O artigo “Educação a distância ou a distância da educação”, de Lima (2007), apresenta a educação a distância como uma lucrativa empresa para os capitalistas brasileiros e internacionais, sob a condução de organismos internacionais do capital. Assim, segundo a autora:

A ofensiva internacional do capital tem, dessa forma, sufocado o uso crítico-emancipatório das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e da educação a distância, como alternativa complementar à formação profissional, na medida em que omite a busca do empresariado internacional por lucratividade, por intermédio da venda de pacotes tecnológicos; o

aprofundamento da dependência científica-tecnológica dos países periféricos, bem como a importante ação da educação a distância, na conformação de mentes e corações ao projeto burguês de sociabilidade. (LIMA, 2007, p. 81).

O eixo norteador desse novo processo de educação, segundo a Comissão da ONU, é a liberdade de pensamento, motor da inovação, da criatividade e da capacidade de conviver com um mundo em mudança constante. Dentro desse universo, compete ao Banco Mundial investir em educação, principalmente nos países periféricos, impondo discursos e projetos educacionais da ONU e o modelo da produção capitalista, que devem ser assimilados pelos trabalhadores. Trata-se de medidas que visam, na opinião de Jimenez e Maia (2004), desqualificar o trabalho e, por conseguinte, as relações de classe como referência central de organização da sociedade contemporânea, cuja configuração delineada pelo avanço tecnológico confere à ciência – em lugar do trabalho – o papel central na produção. Nas palavras das autoras:

[...] os especialistas da ONU estabelecem uma relação direta entre o que entendem como novas necessidades educacionais e a dita sociedade do conhecimento ou da informação, no contexto do presente século. Como é sabido, tal paradigma pretende desqualificar o trabalho e, por conseguinte, as relações de classe, como referência central de organização da sociedade contemporânea, cuja configuração delineada pelo avanço tecnológico e comunicacional teria erigido a ciência – em lugar do trabalho – ao posto de principal força produtiva. (JIMENEZ; MAIA, 2004, p. 114).

A transferência de foco, do trabalho para a ciência, além de desconfigurar a luta de classes, como apontam as autoras acima, traz para a educação a responsabilidade de resolver os problemas sociais. Pois se o conhecimento é a base da força produtiva, a transmissão do conhecimento é *fundamental* para que a(s) comunidade(s) resolva seus problemas econômicos e, conseqüentemente, seus problemas sociais. Pergunta-se: se é o conhecimento o elemento central para a produção econômica, por que então a política internacional do capital tem direcionado seus esforços para a formação precária da classe trabalhadora dos países periféricos?

Prosseguindo a reflexão sobre a formação do trabalhador através da EAD, o próximo capítulo contém as determinações legais que o Brasil segue (as orientações do BM) e que viabilizam o crescimento da oferta educacional através da ampliação da oferta de EAD em todos os níveis educacionais.

3 LEGISLAÇÃO DA EAD NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Textos de autores como Niskier, Fontes, e outros que apresentam a EAD como eficaz alternativa educacional para a formação do trabalhador enfatizam que as mudanças na educação no Brasil requeridas pelo empresariado brasileiro, em consonância com o mercado internacional, apontam como necessária a formação do trabalhador dinâmico, criativo, polivalente, capaz de acompanhar as mudanças tecnológicas. O trabalhador precisa ser um sujeito “crítico”, capaz de compreender as mudanças de um mundo globalizado e de se readaptar ao mundo sempre que necessário. Um sujeito assim não “brota do chão”, muito pelo contrário, sua construção deve ser permeada por instrumentos que permitam uma formação e adequação que lhe propiciem a capacidade de enfrentar os desafios postos pelo mundo globalizado e cada vez mais competitivo.

Menezes (2004), ao citar Silva Filho, discorda deste quando afirma que “os anseios dos educadores – a Escola única, voltada para o desenvolvimento pleno, a preparação para a cidadania e a preparação para o trabalho – vão ao encontro das necessidades dos empresários” (SILVA FILHO, apud MENEZES, 2004, p. 126). Para Menezes, a “educação escolar tem se configurado historicamente um campo de confronto em face dos interesses antagônicos de classes”. A autora afirma ainda que:

No caso brasileiro, podemos afirmar que se a expansão quantitativa da rede pública de ensino fundamental e médio tem significado um avanço das forças progressistas, a deterioração progressiva da mesma escola, revela o peso das forças conservadoras que resistem diante da pressão das camadas populares por educação escolar de qualidade. (MENEZES, 2004, p. 127).

Assim é que, como resposta à educação requerida pelo trabalho, são ampliadas as vagas para a classe trabalhadora e, em contraposição a essa conquista, as forças conservadoras do capital impõem dificuldades cada vez mais agudas à possibilidade do acesso à educação escolar com a qualidade requerida pelos trabalhadores.

A respeito do poder do capital sobre as necessidade humanas, Mészáros pondera:

Antes de mais nada, é necessário insistir que o capital não é simplesmente uma “entidade material” [...] mas, é *em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico*. A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como

uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe *a mais* poderosa – estrutura totalizadora de controle a qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes contra os fracos. (MÉSZÁROS, 2009, p. 96).

Para o capital, os homens e suas necessidades devem adaptar-se ao mais alto grau de exploração e subserviência ao totalitarismo de seu sistema, que impõe a sujeição humana à miséria diante de larga produção de riqueza.

O Estado, como meio de garantir a reprodução capitalista, é fundamental no controle social tanto exercendo o poder coercitivo da força, como nas formulações teóricas que constroem o consenso dos direitos legais de perspectiva burguesa como sendo formulações que atendem aos interesses de todos, proprietários dos meios de produção e classe trabalhadora. Como se fosse possível compatibilidade entre explorar e ser explorado. Segundo Mészáros:

Na verdade o Estado moderno pertence a materialidade do sistema do capital, e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para a expansão e para a extração do trabalho excedente. É isso que caracteriza todas as formas conhecidas do Estado que se articulam na estrutura da ordem sociometabólica do capital. (MÉSZÁROS, 2009, p. 121).

Através do Estado são elaboradas disposições legais que organizam a sociedade de classes antagônicas. Nesse sentido, não basta que se imponha a divisão de trabalho de forma hierarquizada, é preciso que ideologicamente tal divisão seja inquestionável. Assim é que através das leis são estabelecidas as disposições que em tese igualam a todos, proprietários e despossuídos dos meios de produção.

3.1 EAD nas LDBs brasileiras

A ampla abertura da educação para a privatização e para o ensino a distância caracteriza as disposições constantes na LDB/96, que se destinam à requerida modernização da educação, necessária para o pleno desenvolvimento educacional brasileiro. Desenvolvimento este que atende, segundo o discurso do Governo Federal desde Fernando Henrique Cardoso a Dilma Rousseff, à demanda social brasileira. Segundo o discurso desses governos, a EAD vem dando resultados positivos, que podem ser comprovados pelos índices de matrículas e de resultados das avaliações feitas periodicamente pelo Ministério da Educação nos diferentes níveis educacionais. O número de matrículas pode ser averiguado mediante os dados estatísticos levantados todo ano por meio do censo escolar. As avaliações também são feitas anualmente, por meio da Provinha Brasil e do ENEM.

Embora a EAD já estivesse sendo utilizada desde a década de 1930 no Brasil, não existia lei ou regulamentação para sua ampla utilização ou para que os cursos oferecidos tivessem seus diplomas reconhecidos pelo Estado brasileiro. A primeira legislação educacional a tratar da EAD foi a LDB 4.024/61,²⁰ que regulamentava os cursos de educação básica e de formação superior na modalidade a distância, desde que o MEC avaliasse e permitisse caso a caso, curso a curso (GOMES, 2009, p. 21).²¹

Ainda segundo Gomes, a LDB nº 4.024, através do art. 104, autorizava cursos a distância sob forma de Programas que recebiam pareceres dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação para que pudessem funcionar, e eram classificados pelo MEC como cursos experimentais. Eis o texto do art. 104 na íntegra:

²⁰ A LDB nº 4.024 nasce com a criação da Comissão de Educação criada em 1947 para elaborar o projeto de lei da educação. Em 1948 a Comissão envia o projeto para o Congresso Nacional, e após três anos de estudo e divergências entre defensores da escola pública e defensores da privatização da educação, o projeto foi arquivado em 1951. Em 1957 o texto volta à discussão e conta com participação popular através de igrejas, sindicatos, centros culturais e imprensa, e somente em 20 de dezembro de 1961 nossa primeira LDB é aprovada, para vigorar a partir do ano seguinte (SAVIANI, 2008, p. 305 – 308). Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), o caráter de favorecimento ao ensino particular da LDB nº 4.024/61 serviu de estímulo para a criação de cursos de educação não escolar como os Movimentos de Cultura Popular (MPCs); Centros Populares de Cultura (CPCs) e Movimento de Educação de Base (MEB), organizados respectivamente pelas Prefeituras de Recife e Natal; União Nacional dos Estudantes (UNE) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Ainda segundo essas autoras, o texto da Lei de 1961 favoreceu a criação de cursos particulares de nível médio, profissionalizantes de qualidade duvidosa. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 176 – 221).

²¹ Candido Alberto da Costa Gomes – professor titular da Universidade Católica de Brasília e membro do corpo editorial da Revista Brasileira de Administração da Educação.

Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículo, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob jurisdição do governo Federal. (BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação. Brasília, DF: Senado Federal, 1961).

Dez anos mais tarde, foi aprovada uma nova legislação educacional. A Lei de nº 5.692/71 manteve as disposições da lei anterior e ainda ampliou as possibilidades de atuação da EAD no Brasil, através do art. 25, que regulamenta os cursos supletivos. Segundo Neto (2006), os supletivos, que faziam uso de correspondência, rádio e TV para as aulas, preparavam os alunos para as provas que eram feitas fora do Programa.

Já para Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), a proposta de universalização do ensino que se buscava desde a década de 1920 começou a ser normatizada pela LDB nº 4.024/61 e pela LDB nº 5.692/71, embora as desigualdades sociais latentes comprometessem a universalização do Ensino Básico e a democratização do acesso tenha ocorrido de forma desigual.

No período entre as décadas de 1960 e 1970, o discurso de democratização da educação proferido por professores como Newton Sucupira, Arnaldo Niskier, entre outros, que defendiam a EAD, encaminhava-se no sentido de que o Estado brasileiro estendesse a EAD especialmente para a formação de professores da educação básica em nível de graduação. Os defensores da EAD no Brasil passaram a se organizar nos anos 1970, quando fundaram, em 1971, a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT. Através da ABT os defensores da EAD tentaram ampliar a utilização dessa modalidade de ensino nos diferentes níveis educacionais, mas as políticas públicas não corresponderam aos anseios desses educadores, e a EAD não deu grandes passos até a década de 1990, quando da promulgação da LDB 9.394/96.

A década de 1990 se inicia com a discussão da ampliação da responsabilidade da sociedade civil nos espaços que antes eram ocupados pelo Estado. No que toca à educação, o processo de privatização se configura como instrumento que viabiliza a descentralização característica de uma sociedade que vê no Estado mínimo um meio de equilíbrio para a crise do capital. A privatização da educação tem ocupado um espaço cada vez maior desde a década de 1990. Os cursos de educação a distância oferecidos pela iniciativa privada

corresponderam a 75% do total de matrículas em EAD de nível superior e 27% na educação básica no Brasil no ano de 2008 (CENSO EAD. BR, 2010, p. 1).

O e-Tec põe-se totalmente subordinado aos interesses do mercado. Uma ilustração disso é o item b – Articulação Institucional e Oferta dos Cursos, constante no documento Diretrizes para Elaboração de Projetos de Ensino Técnico de Nível Médio a Distância –, que estabelece que a oferta de cursos deve acontecer com vistas a atender à demanda do mercado regional. O documento estabelece ainda que qualquer curso pode ser suspenso quando a necessidade do mercado for atendida e justifica a possibilidade da extinção dos cursos como um meio de evitar o excedente de força de trabalho. Eis o trecho do documento que trata dessas questões:

A oferta de educação técnica à (sic) distância pode ser flexível em sua abrangência, ou seja, um curso pode atender em um dado período a um determinado conjunto de municípios e, em outro momento, a outro conjunto de municípios. Esta característica permitirá aos governos Estaduais e Municipais um planejamento estratégico que considere as condições locais de demanda e a oferta de profissionais qualificados, atraindo investimentos e gerando desenvolvimento, sem criar excedente de profissionais que não possam ser inseridos no mundo do trabalho local e regional. (BRASIL, Diretrizes para Elaboração de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Ensino Médio a Distância, 2007).

Essa determinação só é possível numa sociedade que tem na educação um meio de qualificação totalmente subordinado ao capital, o que remete à crítica que Mézáros faz da educação formal nos moldes do capital:

[...] a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. (MÉSZÁROS, 2009, p. 55, grifos do autor).

Com base nas ponderações de Mézáros, entende-se que numa sociedade fundada na expropriação do trabalho, discursos como o que está presente no documento Diretrizes para Elaboração de Projetos de Ensino Técnico de Nível Médio a Distância, em que a oferta educacional está voltada para atender ao mercado, se fazem necessários para o amoldamento ideológico do trabalhador, a fim de que este compreenda a realidade sob a ótica do mercado e não se rebele contra este último.

Tonet (2005), ao tratar da educação como patrimônio social, afirma que a apropriação da educação não escapa às relações antagônicas de classes. Assim, a educação na sociedade capitalista não poderia deixar de representar os interesses político-ideológicos da classe dominante, visto que esta terá sempre um peso maior de representação na estrutura da educação levada a todas as camadas sociais. Nas palavras do autor:

este processo de apropriação, pelos indivíduos, do patrimônio social, não poderá deixar de ser atravessado pelos antagonismos sociais. Por um lado, o patrimônio ao qual nos referimos, não é, de modo algum, um todo hegemônico e acabado, e muito menos neutro. Ele é um vasto e complexo campo, sempre em processo, no interior do qual, a cada momento e a partir de determinados fundamentos, valores e objetivos, são selecionados, por meio de políticas educacionais, currículos, programas e outras atividades, certos elementos julgados mais importantes. [...] é aqui que se faz sentir o peso das questões político-ideológicas. Em uma sociedade de classes o interesse das classes dominantes será sempre o pólo determinante da estruturação da educação. (TONET, 2005, p. 222).

A LDB 9394/1996 trata direta e indiretamente da EAD nos artigos 5º, 32, 38, 40, 47, 80, 87, e através desses artigos se torna possível a utilização da EAD como forma de garantir o acesso à formação do trabalhador nos diferentes níveis de ensino.

No art. 5º, a referência à EAD aparece no § 5º, ao estabelecer que “Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino o Poder Público criará formas alternativas de acesso, independentemente da escolarização anterior” (LDB 9.394/96). Ao tempo que a lei garante o direito à educação, abre precedente para ampla interpretação das formas e condições do acesso a esse direito. Tonet (2005) afirma que na sociedade de classes antagônicas o acesso à educação como patrimônio social não poderia deixar de ser atravessado por contradições, que se tornam ainda mais agudas no capitalismo, visto que enquanto são criadas as condições de acesso à realização das aspirações humanas, essas condições são bloqueadas pelos limites da propriedade privada (TONET, 2005, p. 221-222).

A ampliação do acesso à educação presente na LDB/96 traz consigo uma larga gama de possibilidades para a diversidade de como essa expansão se dará. Historicamente dualista, a educação brasileira não só mantém a dualidade que lhe é característica desde a educação colonial, como encontra na lei possibilidades maiores da direta interferência da classe dominante sobre a formação da classe trabalhadora.

O inciso 4º do art. 32 diz que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (LDB, 9.394/96). No dicionário a palavra *complementar* está definida como: “*Faz alguns bicos para complementar sua renda*” (AURÉLIO, 2004, p. 178, grifo do autor), e a palavra *emergência*: “situação crítica, incidente. Caso de urgência”. (2004, p. 279). Considerando o significado das palavras, em condições normais, para uma educação escolar de qualidade, ainda que nos moldes capitalistas, esta deve acontecer de forma presencial, sendo o ensino a distância uma alternativa a ser evitada e apenas admitida em caso de urgência.

O art. 40 trata da formação profissional e abre precedente para a EAD ao estabelecer que “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por *diferentes estratégias* de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, grifo nosso). As diferentes estratégias estão sendo o caminho largamente utilizado pelas instituições que ofertam educação a distância para cursos de nível médio profissionalizante.

O art. 47, referindo-se ao ensino superior, estabelece que o ano letivo é independente do ano civil e deverá ter no mínimo duzentos dias de trabalhos acadêmicos efetivos. No § 3º, desobriga a frequência de alunos e professores nos cursos de educação a distância. Lima (2007, p. 82) afirma que a educação a distancia e a privatização do ensino superior são os dois eixos norteadores da política do BM voltada para a educação nos países periféricos. A mesma autora, em outro momento, identifica quatro estratégias do BM para a formação superior em países periféricos da América Latina, Ásia e Caribe. Sobre a primeira estratégias, a autora discorre:

A primeira prevê a diversificação das instituições de ensino superior, sob o pressuposto do desenvolvimento de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias, incluindo os cursos politécnicos, os cursos de curta duração e a educação à (sic) distância através das universidades abertas com seus modernos meios eletrônicos. (LIMA, 2002, p. 47).

A educação do trabalhador nos países periféricos segue um molde estabelecido pelo BM, para que se adapte às necessidades do capital. O BM argumenta ainda que a proposta por ele apresentada pode “[...] contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação pós-secundária e fazer com que os sistemas de ensino se adéquem melhor às necessidades do mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, apud LIMA, 2002, p. 47).

O art. 80 da LDB 9.394/96 é o mais festejado pelos investidores em EAD, pois é através dele que a EAD passa a ser não somente autorizada, mas incentivada em todas as modalidades e níveis de ensino, e em educação continuada em instituições públicas e privadas. O texto, na íntegra, diz 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.

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

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

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

§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 do tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelas concessionárias de canais comerciais.

As orientações de aligeiramento e barateamento da educação da classe trabalhadora trazidas pelo BM desde o início da década de 1990 levam a LDB de 1996 a escancarar definitivamente as possibilidades para a EAD em todos os níveis educacionais e, especialmente, para a formação superior.

A EAD também aparece no art. 87, Título IX, § 3º, e estabelece que os municípios devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isto, recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996). Com esses artigos a EAD amplia seus espaços e fica cada vez mais distante da categoria de “experimental”, da qual fazia parte desde 1961. A formação docente é estatisticamente maior entre os jovens e adultos que ingressaram no curso superior nos últimos anos. Segundo o “Censo BR” publicado em 2010, o maior crescimento nos setores públicos e privados de cursos de EAD ocorreu na área de formação do professor.

A formação superior na modalidade a distância atende aos interesses do capital que, ao elevar a estatística de certificação, o faz com redução de custos e de tempo de investimento na formação do trabalhador. Num mercado de desigualdades crescentes a responsabilização do sujeito sobre a dificuldade de conseguir uma colocação no mercado de trabalho é uma

concepção alicerçada na perspectiva burguesa voltada para o individualismo. Segundo documento da UNESCO:

[...] *encorajar modalidades de ensino menos caras* (carreiras menos longas, mais objetivas, que recorram parcialmente a responsáveis por cursos profissionais remunerados por hora...), *ensino a distância, obter apoio do mundo industrial e econômico, oferecer parceria com o mundo do trabalho*[...]. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, apud LIMA, 2007, p. 84, grifo do autor).

Assim, sob a orientação dos organismos internacionais como BM e Unesco, os avanços tecnológicos devem ser utilizados na educação na contramão da humanidade. O conhecimento tratado como mercadoria barata e ofertado aos trabalhadores de países periféricos, embrulhado num discurso de democratização que se efetiva especialmente porque é incorporado pelos governos, passa a fazer parte da política educacional, como é o caso da educação brasileira.

3.2 Decretos que normatizam a EAD no Brasil

Embora a LDB, nos diversos artigos acima mencionados, já trouxesse algumas determinações sobre o funcionamento da EAD, estas não são suficientes, e a própria LDB remeteu a regulamentações futuras, sob forma de decreto, para a efetiva normatização e legalização do ensino a distância.

Para atender a essa necessidade, foi publicado no Diário Oficial da União, em 11 de fevereiro de 1998, o Decreto de nº 2.494, para regulamentar o art. 80 da LDB 9.394/96 e dar “outras providências” a respeito da educação a distância. Segundo esse decreto:

[...] educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL. Decreto nº 2.494, de fevereiro de 1998. Aprova Regulamenta o Art. 80 da LDB nº 9.394/96).

Embora o texto do Decreto acima estabeleça o conceito de EAD, o credenciamento, a regulamentação e a avaliação dos cursos a distância também foram postos nesse Decreto, mas remetidos à futura ampliação da regulamentação, a saber:

- a. o credenciamento institucional obedecerá a exigências a serem estabelecidas em ato próprio do Ministro de Estado (Art. 2º *caput*);
- b. dependem de “regulamentação a serem fixadas pelo Ministro de Estado” tanto o credenciamento de instituições do sistema federal de ensino quanto a autorização e reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema (Art. 2º, §5º)
- c. a avaliação para credenciamento e renovação de autorização de cursos terá seus procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado. (BRASIL. Decreto n. 2.494, de fevereiro de 1998. Aprova Regulamenta o Art. 80 da LDB n. 9394/96. Art. 2º, §5º).

Para atender às necessidades postas pela normatização específica de competência ministerial foi baixada a Portaria MEC 301, em 7 de abril de 1998, normatizando os dois primeiros aspectos. Em 25 de abril de 2008, o Decreto nº 2.561 substituiu o Decreto nº 2.494. Em 27 de abril de 2008 é publicado o Decreto nº 2.561, que substitui a redação dos artigos 11 e 12 do decreto anterior, estabelecendo a seguinte redação:

- a. Art. 11. Fica delegado competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 1967, para promover atos de credenciamento de que trata o § 1º do art. 80 da Lei 9394 de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas. (BRASIL. Decreto n. 2.561, de abril de 2008).
- b. Art. 12. Fica delegado competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da lei 9394 de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas nos âmbitos de suas respectivas atribuições para oferta de cursos a distância dirigidos a educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico. (BRASIL. Decreto n. 2. 561, de abril de 2008).

Essas normatizações têm validade até 2005, quando da promulgação do Decreto 5.622/2005, que substitui e regulamenta atualmente a EAD em todos os níveis e modalidades, tendo revogado o Decreto 2.494/98 e o Decreto 2.561/98.

Decreto longo, contendo 37 artigos, o 5.622/2005 está distribuído em seis capítulos, a saber: das disposições gerais; do credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas na modalidade distância; da oferta de educação de jovens e adultos, educação

especial e educação profissional na modalidade a distância na educação básica; da oferta de cursos superiores na modalidade a distância; da oferta de cursos e programas de pós-graduação a distância; das disposições finais.

Esse decreto apresenta uma nova concepção de educação a distância, concebendo-a como uma modalidade educacional, conforme o texto, na íntegra:

Art. 1. Para fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos. (BRASIL. Decreto nº 5.622/2005, de 19 de dezembro de 2005).

Segundo Neto, através do Decreto de 2005 a EAD deixa de ser tratada como paliativa e passa a atender jovens e adultos excluídos do ensino regular, democratizando o direito ao acesso à educação de qualidade. Nas palavras do autor:

A educação a distância deixa de ser a alternativa permanentemente experimental ou concebida com educação paliativa para atender demandas educativas de jovens e adultos excluídos do acesso e permanência na escola regular, na idade própria. Passa a ser uma estratégia regular de ampliação democrática do acesso à educação de qualidade, direito do cidadão e dever do Estado e da sociedade, estratégias que tem sido praticada neste país em uma história de acertos e erros, este último em grande parte debitáveis a açodamentos, descontinuidades, sofisticações pretensiosas e simplificações enganosas, que a regulamentação pretende evitar. (NETO, 2006, p. 406).

Esse posicionamento de Neto se coaduna com as orientações do Banco Mundial, que apresenta a EAD como estratégia de inclusão social das camadas mais pauperizadas da sociedade, constante no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*.

Kátia Lima (2007), ao fazer uma análise da educação a distância em nível superior, assinala que a EAD segue as orientações do BM para atender à “demanda do mundo do capital” ao formar os filhos dos trabalhadores e segmentos populacionais mais pobres. A autora cita um trecho do documento em que o BM orienta para a utilização da EAD na formação superior da classe trabalhadora: “[...] a educação a distância pode ser eficaz para aumentar, a um custo moderado, o acesso a grupos desfavorecidos, que, geralmente, estão

deficientemente representados entre os estudantes universitários” (BANCO MUNDIAL, apud LIMA, 2007, p. 83).

Embora reconheça a situação de pobreza como fator que impossibilita ou, no mínimo, dificulta a formação escolar, especialmente no acesso a cursos de nível superior, o BM apresenta como solução para a disparidade entre o acesso de pessoas pertencentes a níveis sociais mais elevados e aqueles oriundos das camadas mais humildes da sociedade, um investimento barateado e aligeirado, para alcançar os sujeitos que sofrem com o processo de agudização da miséria e da pobreza.

Exceto quando orienta a realocação de recursos de nível superior de ensino para o nível básico, a baixa qualidade da educação básica pública em países periféricos, bem como suas razões, são sequer mencionadas no discurso do BM. Embora não seja solução para uma justa distribuição de riquezas, pois esta está diretamente ligada à produção econômica, o investimento em educação, sem dúvida, é uma importante conquista social que ameniza as mazelas oriundas da exacerbada exploração do trabalho.

O Plano Nacional da Educação criado pela Lei nº 10.172/2001, previsto para vigorar por dez anos, também traz disposições que contribuem para a ampliação da EAD como instrumento de democratização e universalização do ensino. Segundo o item 6, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais do PNE, o papel dos programas educativos a distância aparece como inestimável e com possibilidade de desempenhar uma importante função na democratização e universalização do ensino, na busca da superação das elevadas desigualdades regionais. Na apresentação das diretrizes para a EAD, o PNE estabelece que os programas de educação a distância serão incentivados em todos os níveis e modalidades de ensino. Ainda no que se refere à EAD no PNE, no item Objetivos e metas, o PNE (2001) estabelece o seguinte:

10. Promover, com a colaboração da União e dos Estados e em parceria com instituições de ensino superior, a produção de programas de educação a distância de nível médio;
11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica;
12. Ampliar, gradativamente a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e demais instituições de educação superior credenciadas;
13. Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância;

14. Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância. (BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2003, p. 56).

Com base no PNE, são definidas as “diretrizes para gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino”. O direcionamento para o investimento em EAD nos níveis médio e superior como objetivo do PNE torna possível a efetivação da EAD na educação pública brasileira.

Após o PNE sancionado em 2001, uma importante medida para a EAD foi o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que institui a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e amplia ainda mais a possibilidades da EAD em nível superior. A UAB, embora objective oferecer cursos nas mais diversas áreas do conhecimento, tem como prioridade a oferta de cursos de licenciatura e a formação continuada de professores. O Sistema é mantido pelo Governo Federal, através dos recursos destinados ao Ministério da Educação e ao Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL. Lei nº 172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação).

Segundo dados da Abed, os cursos voltados para a formação de professores na modalidade a distância são maioria: cerca de 31,5%, graças ao grande número de professores “sem formação adequada no país” (Censo EAD. BR, 2006, p. 4).

Dentro das transformações históricas ocorridas, é cada vez mais difícil vivenciar uma formação de professores numa “perspectiva mais crítica, substantiva e inovadora” (TORRES; LIMA, 2007). Segundo Torres e Lima (2007), a educação submetida aos ditames da ciência e da racionalidade leva à adaptação do sujeito às formas de organização social:

A possibilidade de uma formação do professor numa perspectiva mais crítica, substantiva, original, inovadora diante das transformações que temos vivido historicamente estão cada vez mais distantes. Os dilemas vivenciados pelos professores estão vinculados ao processo, mesmo, de construção de sua atividade, quando todos os apelos da sociedade moderna apontam para o contrário: uma homogeneização absurda e indistinta, no contexto das mídias de massa. (TORRES; LIMA, 2007, p. 107).

Fato é que as mudanças provocadas pela dinâmica capitalista exigem que o trabalhador, em certa medida, tenha acesso ao conhecimento científico. As formas desse acesso subordinam-se ao racionalismo, de modo que enquanto o sujeito se apropria do

conhecimento no campo das ciências, está também se apropriando das formulações teórico-metodológicas para a perpetuação do capitalismo.

Serão explicitadas a seguir as especificidades do e-Tec como ferramenta de formação do trabalhador na educação básica e técnica como instrumento que se subordina à necessidade do capital.

4 E –TEC BRASIL: EDUCAÇÃO A SERVIÇO DO CAPITAL

Dentro das novas possibilidades educacionais apresentadas pelo Governo Federal para escolarizar o trabalhador brasileiro está o e-Tec, programa voltado à educação técnica na modalidade a distância, instituído pelo Governo Lula e que, segundo o Decreto nº 6.301, traz como objetivos: expandir e democratizar cursos técnicos; capacitar profissionalmente jovens e adultos; desenvolver pesquisas em instituições públicas de ensino sobre EAD de nível médio técnico; criar rede nacional de EAD de nível médio técnico em instituições públicas de ensino nos Estados e municípios; e, por fim, permitir a formação continuada de professores, gestores e corpo técnico de escolas que trabalham com formação profissional técnica de nível médio a distância.

De acordo com este programa, que nasce no Governo Lula e tem continuidade no Governo Dilma, o e-Tec está voltado para escolarizar os trabalhadores que não tiveram a oportunidade de ingresso e/ou permanência na rede regular de ensino, na idade apropriada. A formação técnica de nível médio a distância é apresentada à sociedade como alternativa de resgate de milhares de jovens que – segundo o discurso dos Governos Lula e Dilma – vivem à margem do mercado de trabalho por falta de escolaridade e formação profissional (MEC, 2008).

O e-Tec era vinculado à Secretaria de Educação a Distância, que havia sido criada em 1996, no Governo Fernando Henrique Cardoso. A Seed tinha o objetivo de promover a adequação e implementação da Tecnologia da Informação (TICs) e da educação a distância às metodologias didático-pedagógicas. O Governo Dilma extinguiu a Seed e redistribuiu os programas e ações desta secretaria para outros órgãos do governo. À Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) – que tem, segundo o discurso do Governo Dilma, o objetivo de expandir e fortalecer a educação profissional e tecnológica – coube a responsabilidade de gerir o e-Tec.

No documento “Diretrizes para elaboração de ensino técnico nível médio a distância” (2008), publicado no *site* do MEC, no tópico “público-alvo”, os cursos técnicos visam à inserção dos jovens – situados tanto nas periferias das grandes cidades como nos Arranjos

Produtivos Regionais Locais – APLs,²² ao mundo do trabalho, tendo como possível consequência o interesse dos educandos na conclusão do nível médio.

Fica claro, portanto, que a formação técnica a distância visa prioritariamente à preparação de força de trabalho nos moldes postos pelo capital e relega a segundo plano a formação do sujeito. Mészáros (2009) afirma ser incompatível com o modo capitalista de produção uma escola que forme para a plena autonomia do sujeito, visto que, para se reproduzir, o sistema capitalista precisa não só que a classe burguesa possa apropriar-se das riquezas produzidas pelo trabalhador, como também formar o trabalhador para a compreensão fetichizada da realidade. A formação técnica de nível médio a distância não difere da trajetória dos demais cursos de EAD e corresponde, fidedignamente, ao processo de subordinação da educação ao desenvolvimento das forças produtivas.

Apresentando-se legalmente como uma ação do Governo Lula que propõe a formação de força de trabalho técnica para atender às necessidades do jovem desempregado das periferias dos grandes centros e das pequenas cidades em todo o território nacional, o e-Tec será uma extensão dos cursos de nível médio técnico já ofertados pela rede pública na modalidade presencial, para alcançar especialmente os jovens das grandes periferias e dos APLs.

No *site* do MEC foi publicado um questionário com perguntas e respostas sobre o que é e como funciona o e-Tec. Para exemplo: “Como funciona a articulação do Programa Escola Técnica Aberta do Brasil?”; “Qual a metodologia dos cursos técnicos a distância?”. Através de respostas simples o questionário esclarece de modo geral as primeiras dúvidas dos interessados no Programa. Foram retiradas de lá as informações apresentadas sinteticamente, a seguir:

O Programa e-Tec Brasil prevê a articulação entre instituições de ensino públicas Federais, Estaduais e Municipais que já ofertam ou desejem ofertar cursos de nível médio técnico na modalidade distância;

Quanto à metodologia, cada escola poderá ofertar parte do(s) curso(s) através de um sistema virtual e complementar o(s) curso(s) com aulas presenciais nos polos do(s) curso(s);

²² APLs – política econômica implementada no final da década de 1990 com o objetivo de articular a cooperação de empresas de uma mesma região em torno de uma atividade produtiva predominante.

A comunicação entre professores, alunos e tutores será possível através da infraestrutura de sistema tecnológico de comunicação, laboratórios (para os cursos que tiverem necessidade desse recurso), biblioteca e salas de estudo;

O Ministério da Educação financiará o custeio em geral dos cursos – a depender das propostas pedagógicas de cada curso, enviadas pelas instituições de ensino, e financiará a elaboração de conteúdos, além de financiar o pagamento de bolsas²³ para professores e tutores que participarem do Programa, como: coordenação geral, coordenação de cursos, coordenação de disciplinas de cada curso, tutores e gestores do processo. Quando necessário, o Ministério da Educação financiará também equipamentos para instalação de salas de atendimento a distância das Escolas Técnicas;

O questionário apresenta como objetivo dos cursos técnicos profissionalizantes a perspectiva de trabalho para jovens e a qualificação para aqueles que já se encontram inseridos no mercado de trabalho e necessitam de qualificação para um melhor exercício de suas atividades profissionais;

Os cursos técnicos poderão ser concomitantes ao ensino médio ou subsequentes a este, a depender da definição da instituição ofertante. Para cursar qualquer um dos tipos de curso o aluno deverá passar pelo processo seletivo, a ser definido pela instituição educacional ofertante, como determina o Decreto nº 5.154;

O município interessado em ter um polo do e-Tec Brasil deverá encaminhar ao Ministério da Educação uma ou mais propostas de adequação da escola para este fim. A escola pode pertencer à rede municipal ou à rede estadual. No caso de pertencer à rede estadual, esta deverá ter a autorização da Secretaria Estadual de Educação;

Comissões de Seleções pertencentes ao Ministério da Educação farão a seleção em duas etapas. A primeira etapa será eliminatória e nela serão analisados os documentos enviados ao MEC. A segunda etapa será classificatória e considerará o mérito da proposta.

As propostas a serem apresentadas pelos interessados deverão obedecer ao Edital publicado para este fim.

A partir da síntese do questionário publicado pelo MEC, percebe-se a necessidade de fazer considerações sobre alguns aspectos que constituem contradições entre o discurso da inclusão e a real inserção do jovem no mercado de trabalho, visto que a estrutura proposta para esses cursos já se configura como um processo excludente.

A princípio, com relação à oferta dos cursos, embora se diga com fins de atender a jovens que necessitam de qualificação para a inserção no mercado de trabalho, a definição dos

²³ Os trabalhadores que exercem atividades de coordenação geral, coordenação de cursos, coordenação de disciplinas de cada curso, tutores e gestores do processo, serão remunerados através de bolsas que não oferecem nenhum direito trabalhista.

locais para a oferta desses cursos se dará mediante seleções, primeiro da proposta e estrutura da escola que se inscreve; depois, haverá seleção de alunos para que possam participar da formação e qualificação profissional que possibilitaria a inserção social dos educandos, que em tese deverão pertencer às periferias das grandes cidades e ao APLs. Assim, com o processo seletivo participam do programa não os mais necessitados e sim os mais qualificados.

O processo seletivo que credencia os mais qualificados das periferias para a formação para o trabalho, nos remete à citação que fizemos de Mészáros no início do texto em que o autor afirma que o capital subordina os homens a sua lógica desumanizante e quem não se adéqua deve perecer.

Outro aspecto que chamou nossa atenção no questionário do e-Tec, é a contratação dos profissionais que irão atuar no Programa através de bolsas, que não gera direitos trabalhistas, configurando uma desregulamentação do trabalho por parte de quem, em tese, oferece a formação para a conquista ou manutenção da cidadania. Cidadania essa que para se efetivar deve assegurar os direitos do trabalhador. Como poderá o e-Tec dar formação cidadã a seus alunos se o próprio programa, que pertence ao Governo Federal, não garante os direitos dos trabalhadores?

4.1 A normatização do e-Tec

As estruturas legais que orientam o e-Tec são o Decreto Lei nº 6.301/2007, Diretrizes Para Elaboração de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Nível Médio a Distância e as Referências para Elaboração de Material Didático para EAD no Ensino Profissional e Tecnológico, com o fim de ampliar a oferta de cursos técnicos e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio em instituições públicas brasileiras. A seguir, as determinações do Decreto em seus sete artigos.

No art.1º o texto da lei apresenta a justificativa para a criação do programa e os objetivos deste:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil - e-Tec Brasil, com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de

educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País.

Parágrafo único. São objetivos do e-Tec Brasil:

I - expandir e democratizar a oferta de cursos técnicos de nível médio, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas;

II - permitir a capacitação profissional inicial e continuada para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos;

III - contribuir para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio pelos jovens e adultos;

IV - permitir às instituições públicas de ensino profissional o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação a distância na área de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional técnica de nível médio;

V - promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos voltados para a produção de materiais pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional técnica de nível médio;

VI - promover, junto às instituições públicas de ensino, o desenvolvimento de projetos voltados para a produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional técnica de nível médio;

VII - criar rede nacional de educação profissional nas instituições públicas de ensino, para oferta de educação profissional a distância, em escolas das redes públicas municipais e estaduais; e

VIII - permitir o desenvolvimento de cursos de formação continuada e em serviço de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância. (BRASIL. Decreto nº 6.301/2007, de 12 de dezembro de 2007).

A expansão da oferta prevista na alínea I do parágrafo único volta-se especialmente para o interior do país e para as periferias das grandes cidades, regiões historicamente menos assistidas pela educação pública e com grande índice de distorções idade-série. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), referindo-se aos limites da universalização do ensino básico impostos pelas desigualdades sociais durante a vigência da LDB 5.692/61, esclarecem:

A extensão da escolaridade não é homogênea em todo o país: há um grande contingente de pessoas, principalmente nas regiões mais pobres, no meio rural e nas periferias urbanas que a rede escolar disponível não tem condições de atender ou atende de modo precário; e um grande número de alunos que entra na escola não consegue completar os quatro anos mínimos de escolaridade. Estes são apenas alguns limites ao processo de democratização de oportunidades escolares no Brasil. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 221).

Para amenizar os efeitos do descaso com a formação do trabalhador as medidas paliativas e de controle social são utilizadas como um recurso, tanto de manter o controle das

massas, como, em certa medida, visando preparar o jovem para o exercício de trabalhos simples.

O quadro de oportunidades díspares que ampliam as desigualdades de acesso e permanência na escola não muda muito. A esse respeito, Bertoldo, com base em Leher, afirma:

[...] o sistema educacional brasileiro, efetivando a lógica das relações entre escolas e sistema capitalista, originou-se a partir de uma dualidade estrutural: escola de formação profissional para o pobre e escola de formação científica para o rico; tal dualismo toma cores novas através das normas ditadas pelo Banco Mundial, segundo as quais os países periféricos devem direcionar suas políticas educacionais para o ensino elementar e para a formação profissional aligeirada, reduzindo os investimentos voltados à educação superior, privatizando-a e livrando as universidades da proliferação do ‘indesejável’ pensamento crítico. (BERTOLDO, 2009, p.103, grifo do autor).

A superação da realidade apresentada por Bertoldo no parágrafo acima encontra não só barreira na inadequação da modalidade a distância na formação básica de qualidade para o trabalhador, mas também na incapacidade de captação de novos recursos para atender à formação de nível médio até mesmo para a educação a distância. Estava previsto para o e-Tec a meta de estruturar 1.000 polos e atender 200 mil jovens até o final de 2010 (MEC, 2008). O não cumprimento destas metas estabelecidas na implantação do e-Tec levou à necessidade de reestruturação das metas e diretrizes para o e-Tec, e em 31 de maio do corrente ano, o MEC publicou em seu *site* a previsão de alcançar 500 polos e 50 mil matrículas até final de 2014. Hoje existem 30 mil alunos distribuídos em 396 polos espalhados pelo país.

A proposta de democratização da educação trazida pelo e-Tec no art. 1º, parágrafo único, alíneas I, II e III, refere-se respectivamente a: expansão do acesso à educação; capacitação para o mercado de trabalho; ingresso e permanência dos jovens nos cursos de nível médio. No entanto, os cursos do e-Tec contam com a estrutura física já existente e com os recursos já destinados à educação, conforme consta no art. 2º, a ser visto mais adiante.

Já as alíneas IV, V e VIII do parágrafo único referem-se ao desenvolvimento de pesquisas voltadas à formação de trabalhadores da educação a distância para educação profissional técnica de nível médio, considerando que o e-Tec não estabelece a contratação de profissionais já especializados para o exercício de cargos pertinentes à função; antes, utiliza a experiência dos cursos como instrumento de capacitação para a formação de profissionais

para o trabalho de EAD. Os cargos de coordenação geral, coordenação de cursos coordenação de disciplinas gestores e tutores de cada curso, configuram-se em representações do processo de exploração e precarização do trabalho docente, visto que não estão estabelecidos os critérios de formação para ocupação dos cargos, bem como estes serão remunerados através de bolsas que não oferecem nenhum direito trabalhista. As alíneas VI, VII e VIII trazem, respectivamente: a produção de material didático; a criação de rede nacional de educação técnica a distância; e a formação continuada de trabalhadores da educação a distância. Essas determinações do e-Tec reforçam a proposição do governo brasileiro de ampliar as condições para a crescente implementação da EAD no Brasil.

A formação continuada voltada para os trabalhadores da educação, proposta no inciso IV, consiste na precarização da precarização: professor formando-se a distância para ensinar a distância.

Os artigos 2º, 3º, 4º e 5º tratam dos meios para se alcançar os objetivos do e-Tec e trazem como determinações a adaptação e o aproveitamento da estrutura física já existente para a implementação do programa, deixando para as escolas a responsabilidade de garantir a infraestrutura necessária à realização dos cursos do e-Tec. Respectivamente, dos custos e da responsabilidade da implementação do e-Tec. Eis o artigo na íntegra:

Art. 2º Os objetivos do e-Tec Brasil serão alcançadas com a colaboração entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, cujas ações contemplarão:

I - cursos técnicos de nível médio, na modalidade de educação a distância, por instituições públicas que ministrem ensino técnico de nível médio, em articulação com estabelecimentos de apoio presencial; e

II - formação continuada e em serviço de professores da educação profissional de nível médio, na modalidade de educação a distância.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se estabelecimento de apoio presencial as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal já instaladas, passíveis de serem adaptadas com o apoio dos governos municipais, estaduais e do Distrito Federal para servirem como espaço físico para a execução descentralizada de funções didático-administrativas de cursos a distância, inclusive o atendimento dos estudantes em atividades escolares presenciais previstas na legislação vigente.

§ 2º A adaptação de escola pública selecionada, para ser utilizada como estabelecimento de apoio presencial, deverá garantir a infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e projetos do e-Tec Brasil. (BRASIL. Decreto nº 6.301/2007, de 12 de dezembro de 2007).

Como se pode ver, a formação técnica que traz a proposta de qualificação para inserção do jovem no mercado de trabalho deverá realizar-se com os recursos que já se apresentam insuficientes para atender à demanda do nível médio na rede regular de ensino.

Bertoldo (2009) afirma que a política de educação escolar para a formação do trabalhador brasileiro está subordinada aos interesses neoliberais. Segundo a autora:

Isso não significa necessariamente dizer que o capital não defenda uma escola de qualidade. A questão é que a concepção de qualidade defendida pelo capital é antagônica à concepção construída historicamente pelo trabalho. Quando o capital anuncia o discurso pela qualidade, tem como horizonte aquela “qualidade” que garanta o aumento de suas taxas de lucro. (BERTOLDO, 2009, p.103,).

Assim, a propositada formação despolitizada e superficial para a maior parte dos trabalhadores é adequada aos interesses do capital desde que os aspectos técnicos para o trabalho estejam garantidos na formação. É possível constatar a profunda subordinação a que a educação brasileira está submetida no cenário internacional. Subordinação esta determinada pelas relações de produção, que submetem milhões de homens e mulheres a uma educação rasteira e aligeirada, ou até mesmo à ignorância, em nome da acumulação desenfreada pela burguesia sobre das riquezas produzidas pela massa trabalhadora.

Art. 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com os Estados, Distrito Federal e Municípios para o oferecimento de cursos de educação profissional técnica de nível médio, na modalidade de educação a distância, observado o disposto no art. 5 deste Decreto. Parágrafo único. Os Estados, Distrito Federal e Municípios que firmarem os convênios previstos neste artigo serão responsáveis pelas despesas referentes à infra-estrutura, equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades e demais recursos necessários para a implantação dos cursos, na forma do convênio.

Art. 4º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com instituições públicas de ensino credenciadas para a oferta de educação a distância, podendo apoiar financeiramente a elaboração dos cursos, observado o disposto no art. 5º.

Art. 5º Compete ao Ministério da Educação, mediante edital de chamada pública, promover a articulação entre a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e os estabelecimentos de apoio presencial.

Parágrafo único. O edital disporá sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o e-Tec Brasil.

Art. 6º As despesas do e-Tec Brasil correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação profissional com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites

de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira definidos pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Art. 7º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do e-Tec Brasil. (BRASIL. Decreto nº 6.301 de 12 de dezembro de 2007).

A utilização da estrutura educacional já existente para implementar o e-Tec representa uma significativa redução dos custos, ao tempo que amplia o número do acesso à educação escolar. Palloff e Pratt (2002), autores que defendem a EAD, corroboram as propostas do e-Tec, pois, para eles, a EAD deve utilizar-se da tecnologia da informação (TI) para responder às atuais necessidades educacionais, que são a redução de custos e a ampliação do alcance educacional, além de atender às necessidades dos clientes e responder adequadamente as pressões postas pela competitividade. Palloff e Pratt centram suas preocupações na comercialização da educação como qualquer outro produto posto no mercado ao tempo em que vêm nos trabalhadores que fazem uso da EAD, clientes que devem estar preparados para o mercado, em seu alto grau competitivo.

O decreto que cria o e-Tec Brasil deixa clara a preocupação com a ampliação da formação técnica nas regiões periféricas das grandes cidades e APLs no interior do Brasil. Preocupa-se também em alcançar jovens e adultos que não concluíram o ensino médio em idade apropriada, bem como com a formação profissional do trabalhador, visando aproveitar a formação desses trabalhadores na modalidade a distância para formar docentes capacitados a trabalhar com educação também a distância.

4.2 As diretrizes curriculares para o e-Tec

Em junho de 2007, aconteceu em Curitiba o “I Seminário de Ensino Técnico a Distância”, com o objetivo de discutir e socializar as experiências vivenciadas nos cursos de formação superior e de nível médio técnico, ambos na modalidade a distância, ofertados pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A partir das discussões neste seminário, foi construído o documento Diretrizes para Orientação de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Nível Médio a Distância (BRASIL, Diretrizes para Orientação de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Nível Médio a Distância, 2007). A seguir, a síntese do documento resultante dos três dias de trabalhos desse evento.

O seminário foi organizado pelo MEC, juntamente com o Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica – Concefte o Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional, contando com a colaboração do Conselho dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais – Coneaf, o Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – Condetuf e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná; contaram ainda com a presença dos secretários da Secretaria de Educação Tecnológica (Setec) e da Secretaria de Educação a Distância (Seed) do MEC, bem como diretores e técnicos dessas Secretarias (BRASIL, Diretrizes para Orientação de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Nível Médio a Distância, 2007).

Segundo o documento produzido a partir do Seminário, os participantes consideram que o ensino técnico na modalidade a distância uma forma de democratização do acesso de cursos técnicos às camadas populares, sendo os jovens das periferias das grandes cidades e do interior do país o público-alvo desta modalidade educativa. Os participantes, no entanto, segundo o documento, concordaram com a busca pela preservação da qualidade da formação técnica na modalidade presencial. O público-alvo foi definido seguindo a orientação do MEC com vista à inserção dos jovens das periferias dos grandes centros ao mundo do trabalho e à fixação do jovem do interior no campo (BRASIL, Diretrizes para Orientação de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Nível Médio a Distância, 2007).

Eis no texto do próprio documento, como devem ser montados os projetos de cursos:

Os projetos devem, preferencialmente, estar articulados entre as Instituições ofertantes (Instituições públicas que oferecem ensino técnico Federais e Estaduais), que estarão atendendo à parte B do edital, e os governos Estaduais e Municipais que estarão montando os pólos regionais atendendo à parte A do edital. Os projetos devem ser construídos com o objetivo de atender às demandas loco-regionais. Os participantes enfatizaram a necessidade de articulação das instituições responsáveis pelos cursos técnicos com os governos Estaduais e Municipais para o planejamento da oferta de cursos. Enfatizaram também a relevância das Prefeituras Municipais no apoio à montagem e manutenção dos pólos de atendimento regionais. (BRASIL, Diretrizes para Orientação de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Nível Médio a Distância, 2007).

Como assinalado, a subordinação da educação à necessidade do mercado é claramente estabelecida pelo e-Tec, porquanto os projetos devem ser planejados para atender às demandas loco-regionais. Se o intuito do governo é resolver o problema da exclusão do

trabalhador nessas regiões, por que então os cursos a ser ofertados para aqueles que estão à margem da sociedade, nas periferias, são pensados na modalidade a distância?

Embora o discurso busque apresentar uma preocupação com a empregabilidade do educando, mascarando o posicionamento do governo em relação ao real foco dos benefícios dos investimentos na formação técnica a distância, este objetivo se torna evidente quando a oferta de cursos é condicionada à necessidade do mercado. “Enfatizou-se a necessidade da construção de opções criativas para a montagem e a utilização dos laboratórios, visando à otimização de recursos públicos e à possibilidade de oferta temporal destes cursos em diferentes municípios” (BRASIL, Diretrizes para Orientação de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Nível Médio a Distância, 2007). Assim um curso pode ser extinto quando o mercado não mais necessitar da qualificação naquela formação.

Já a preocupação com a qualidade da preparação para a atividade técnica que o aluno exercerá é evidente. O treinamento para a atividade prática que o educando da EAD técnica vai exercer no mercado deve seguir as diretrizes dos cursos presenciais de nível médio. Assim, segundo as Diretrizes:

O projeto político e pedagógico dos cursos deve especificar a proposta teórico-metodológica, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico, bem como os decretos reguladores da educação profissional em vigência e contemplar os diversos elementos para a oferta de educação a distância de qualidade. Dentre eles deve ser assegurado, para os cursos que necessitem atividades práticas, a mesma carga horária de prática em laboratório em espaço físico com recursos técnicos e didáticos compatíveis com os utilizados nos cursos presenciais. (BRASIL, Diretrizes para Orientação de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Nível Médio a Distância, 2007).

A carga horária das atividades práticas deve ser compatível com a preparação dos cursos presenciais. Este é o único momento em que a preocupação com a qualidade da formação técnica a distância se equipara com a formação presencial, segundo o discurso resultante do Seminário.

Ficou claramente estabelecido, com total consenso entre os participantes, que a educação técnica a distância, especialmente na área industrial, deve oferecer laboratórios presenciais nos pólos regionais com carga didática e equipamentos equivalentes aqueles oferecidos no ensino presencial. Em outros termos, não se pretende distinção neste aspecto particular entre o ensino presencial e o ensino à distância. (BRASIL, Diretrizes para

Orientação de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Nível Médio a Distância, 2007).

A formação integral do aluno do e-Tec, no entanto, não usufrui da mesma preocupação com a equiparação de qualidade. Exemplo disso é o número de horas destinadas à “alfabetização digital, do uso da plataforma de ensino virtual, bem como do fortalecimento dos processos de leitura e escrita”, que deverá ter uma média entre 50 e 60 horas.

Considerando a realidade do nível de leitura e escrita dos alunos concluintes do ensino fundamental, verificada nos sistemas avaliativos do próprio MEC através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e considerando que o público-alvo do e-Tec é de alunos das grandes periferias e dos APLs, que estão afastados da escola ou por abandono dos cursos de nível médio ou porque não deram continuidade à formação básica, 50 a 60 horas destinadas à inserção no mundo digital e à revisão do processo de leitura e escrita formal é um tempo demasiadamente curto.

Não sem razão, o material didático deve, segundo as Diretrizes, conter imagens, elementos de humor e desenhos para que o aluno consiga lê-lo. Assim o documento estabelece que:

Da mesma forma que na fase inicial, o material didático dessa parte intermediária deve ser trabalhado com cuidado, utilizando-se de muitas imagens, desenhos e elementos de humor, e outras abordagens que permitam ao aluno desenvolver sua capacidade leitora e manter-se em um sistema de educação à distância. (BRASIL, Diretrizes para Orientação de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Nível Médio a Distância, 2007).

A leitura através do desenho e das imagens é considerada um atrativo para que o aluno permaneça na formação, não para que se estabeleça um critério de superação das limitações da formação intelectual, mas para que o aluno, embora não tenha desenvolvido plenamente a capacidade de leitura convencional, e conseqüentemente de escrita, seja capaz de concluir o curso. Outro fator que caracteriza a precarização da formação do trabalhador é a previsão de saída intermediária com certificação após o cumprimento de 250 a 300 horas de aula, que equivalem a menos da metade da carga horária de um ano letivo regular. Neste caso, a certificação é de auxiliar. Segundo as Diretrizes:

Os cursos podem prever uma saída intermediária após realização de cerca de 250-300 horas, fornecendo um certificado de formação inicial observando-se o Catálogo Brasileiro de Ocupações²⁴. Esta opção deve estar vinculada a possibilidade de inserção, na condição de auxiliar, no mundo do trabalho, prospectando-se a conclusão do curso técnico de nível médio. (BRASIL, Diretrizes para Orientação de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Nível Médio a Distância, 2007).

Os cursos de nível médio presenciais não estabelecem critério de certificação profissionalizante ao longo do curso, de acordo com o número de horas cumpridas. Essa é uma característica reservada especificamente aos cursos de formação técnica para o trabalho ofertados às camadas mais pobres da sociedade.

As Diretrizes estabelecem ainda que os cursos técnicos de nível médio devem buscar *aproximação* entre a formação técnica e a formação de nível médio, para que haja equilíbrio entre a capacidade de ler o mundo, através da formação geral e da capacidade de intervir, por meio das disciplinas de formação técnica do aluno de cursos técnicos. Segundo esse documento:

Em relação à articulação entre a educação geral e a formação profissional, no caso do ensino técnico concomitante, deve-se construir mecanismos de aproximação e integração entre as escolas de ensino médio e as escolas técnicas, considerando-se os princípios da educação integral que supõe o desenvolvimento equilibrado e inter-relacionado entre a capacidade de compreender o mundo (dada pelas disciplinas gerais do currículo) e a possibilidade de intervir no mundo (dada pelas disciplinas de formação técnica). (BRASIL, Diretrizes para Orientação de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Nível Médio a Distância, 2007).

A busca por *aproximação* não garante a equiparação da qualidade. Em se tratando de educação pública brasileira, já foi dito anteriormente que historicamente não está garantido o cumprimento sequer do que em lei está claramente definido e estabelecido.

O material didático deverá considerar a realidade socioeconômica dos educandos, que muitas vezes não têm computador com acesso à rede de internet em domicílio, o que leva

²⁴ Segundo o Ministério do Trabalho, A Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, instituída por portaria ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de Ocupações são de ordem administrativa e não se estendem às relações de trabalho.

as Diretrizes a estabelecer a importância do material impresso para o acompanhamento do curso a distância. Ao mesmo tempo, estabelece a obrigatoriedade de implantação de laboratórios de informática com acesso à rede de internet nos polos regionais, para que os alunos possam ter acesso aos conteúdos do curso.

A Secretaria de Educação a Distância (Seed), que à época existia, e a Secretaria de Educação Tecnológica (Setec) foram responsáveis pela organização de grupos de trabalho para a elaboração do material didático. Foi estabelecido que todo o conhecimento já existente na área de produção de material didático deverá ser aproveitado, bem como deve existir articulação entre diferentes instituições ofertantes dos cursos de EAD de nível médio, e ainda, a produção desse material deve ser utilizada como capacitação para a produção de material didático para a EAD.

Segundo as Diretrizes, os conteúdos devem ser ministrados por tutores. Existirão dois tipos de tutores: tutores presenciais e tutores a distância. Os tutores serão escolhidos mediante seleção pública e capacitados nas disciplinas que forem acompanhar. Essa capacitação compreende o conteúdo a ser trabalhado: nas disciplinas teóricas, nas disciplinas práticas, e também no aspecto modalidade a distância.

Vale dizer que os tutores não são profissionais formados ou qualificados para exercer a função pedagógica. Basta ter formação de nível médio e um ano de experiência no magistério para tornar apto o interessado em concorrer a vaga para tutor. Para os selecionados, a remuneração é de R\$ 765,00 por mês para exercer atividades pertinentes à função, com carga horária de 20 horas semanais.

Foi retirado do *site* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campo Rio Grande, a parte do edital que trata das atribuições do tutor presencial. O edital data de 16 de fevereiro de 2011. São as atribuições:

8.2. São atribuições de caráter pedagógico

Ajudar cada aluno a planejar sua aprendizagem e o seu envolvimento no curso.

Mapear e registrar, conjunta e periodicamente, com cada estudante os interesses, as necessidades e as habilidades

Incentivar cada aluno a acompanhar e realizar todo o trabalho solicitado

Organizar, conduzir e acolher grupos de estudos.

Incentivar a criação e manutenção de comunidades de interesse on-line entre os estudantes

Estabelecer um diálogo amigável a fim de facilitar que os alunos esclareçam seus pensamentos e enfrentem suas contradições e inconsistências

Incentivar a leitura de livros acadêmicos e de literatura em geral

Atuar como mediador e facilitador nas discussões acadêmicas presenciais

8.3. São atribuições de caráter organizativo

Estabelecer com cada aluno uma agenda de tempos e realizações.

Acompanhar as atividades propostas nas disciplinas/módulos/blocos

Informar aos professores e tutores a distância todas as questões pedagógicas referentes a cada aluno como, por exemplo, ausências, afastamentos, dificuldades, alternativas.

Realizar relatórios mensais sobre a turma sob sua responsabilidade

Registrar casos particulares de dificuldades pedagógicas e encaminhá-las ao tutor a distância e professor. (idem, 2011).

A qualificação mínima para o exercício pedagógico é a graduação na área de atuação, no e-Tec. Para exercer todas essas funções pedagógicas, basta que o tutor tenha nível médio e ainda acumule a execução de atividades administrativas constantes nas atribuições de caráter organizativo.

Para toda essa precarização do trabalho educativo a contratação do tutor é de caráter temporário e não gera direitos trabalhistas. Ainda assim, segundo as Diretrizes, é possível qualidade no modelo de EAD; para isso basta que haja uma boa interação entre tutores e alunos, como também a autonomia dos alunos que ainda estão no processo de formação básica.

Um modelo de educação à (sic) distância de qualidade pressupõe um bom sistema de comunicação de docentes e tutores com os alunos, e um quadro de docentes e tutores capacitados no conteúdo e na metodologia de educação a distância, que procura oferecer ao aluno autonomia no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, Diretrizes para Orientação de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Nível Médio a Distância, 2007).

O mesmo documento Diretrizes para Orientação de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Nível Médio a Distância, afirma que a comunicação entre alunos e tutores garante a boa qualidade de um curso a distância e que para tanto a comunicação será

estimulada através de comunidades virtuais, ocorrendo entre os professores e especialmente entre tutores e alunos. Os primeiros professores e tutores estarão nos laboratórios de informática dos pólos; já os alunos estarão em suas casas, sem computadores e sem rede de internet, visto que este é o perfil do jovem das periferias que o e-Tec buscará atender, como já foi dito pelo mesmo documento.

O desempenho da qualidade do processo educativo que envolve alunos autônomos com necessidades de gravuras para facilitar a compreensão dos textos, tutores pedagogicamente despreparados e precariamente contratados, será mensurado mediante avaliações que ocorrerão em diferentes níveis: institucional, de curso, de aprendizagem, curricular, dos docentes e dos alunos. Segundo as Diretrizes, a especificidade da modalidade deve ser considerada no momento avaliativo, além de ter em vista a avaliação como um modo de assegurar a qualidade da educação a distância. De acordo com o documento:

Todo processo de avaliação da EAD deverá ter por objetivo assegurar a qualidade do Curso considerando a especificidade desta modalidade. Serão construídos parâmetros e indicadores específicos para avaliação dos cursos a distância levando-se em conta os trabalhos do INEP e de outras instituições avaliadoras. No que se refere à avaliação de aprendizagem serão consideradas a avaliação de competências e habilidades, a avaliação dos conteúdos de diferentes maneiras dentre as quais serão mantidas, para os cursos a distância, as provas e exames presenciais. A SEED e a SETEC organizarão um grupo de trabalho para definir critérios de avaliação e acompanhamento dos cursos de EaD. (BRASIL, Diretrizes para Orientação de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Nível Médio a Distância, 2007).

Essa forma de educação do trabalhador qualificado pela EAD não atende universalmente nem mesmo ao padrão requerido pelo capital nos dias atuais, que para contemplar as novas formas de organização do trabalho calcado na informatização e no alto padrão tecnológico necessita de um trabalhador com sólida formação básica. É o que afirma Menezes (2004): “Com base num consenso generalizado de que as habilidades e conhecimentos exigidos pela nova base técnica já não podem ser improvisados na própria empresa, mas exige uma sólida educação básica [...]” (idem, 2004, p. 125).

A educação requerida pelo trabalhador não se limita à formação para o trabalho nos moldes do capital, mas a uma formação que possibilite o acesso ao rico patrimônio cultural produzido pelo homem no decorrer do tempo e que foi conservado justamente pelo processo educativo. O trabalhador requer uma educação que apresente para seus filhos um horizonte

para além da árdua e longa jornada de trabalho diária que produz magníficas riquezas, mas não se mostra capaz de suprir as necessidades que garantem a dignidade daqueles que as produzem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste trabalho de modo algum encerra a pesquisa; antes, é apenas o início de um estudo que demasiado importante, dado o papel que o complexo da educação ocupa no construto social e a proporção que a EAD vem tomando na atualidade.

De início, afirmou-se que o homem é resultado de sua autoconstrução que se dá através do trabalho. Compreende-se com Marx que, antes de qualquer coisa, “todos os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais” (MARX, 2008, p. 53). Portanto, precisa estar vivo, e para isso precisa produzir sua existência. Passado o momento, imediato de preservação do ser biológico, ocorre a construção do ser social. Marx apresenta três momentos distintos na construção do ser social que não mudam com o passar do tempo: a satisfação das necessidades biológicas imediatas a sua existência, a satisfação de uma necessidade gera uma nova necessidade, o ser social reproduz a si mesmo (MARX, 2008, p. 53-55).

O processo de reprodução do ser social acontece mediante o processo educativo, que prepara o indivíduo para o novo a partir da preservação e transmissão do já produzido. Embora o processo educativo não seja o elemento fundante do homem enquanto ser genérico, é através da educação que esse ser se reproduz enquanto gênero.

A educação compreendida em seu aspecto filosófico-ontológico constitui-se num instrumento de preservação do conhecimento produzido pela interação do homem com o ambiente. Nos dias atuais, no entanto, a educação assume o papel conservador no sentido de preservar as posições ideológicas burguesas e de formação para o trabalho nos moldes do capital. No cumprimento desse papel é que o BM se apresenta como um catalisador dos ideais burgueses na educação ofertada aos países de terceiro mundo.

Através das imposições do BM são traçadas novos princípios pedagógicos e políticas públicas educacionais para países periféricos do capital como Brasil e Caribe. Segundo Jimenez e Maia (2004) “As importantes mudanças econômicas, políticas e sociais que têm ocorrido no cenário mundial fazem parte do contexto que justifica, em tese, essa nova pedagogia e as reformas educacionais a ela inerentes” (idem, p. 105).

No início do século XX, em que o mercado necessitava de trabalhador escolarizado, com formação técnica, num país de altíssimos índices de analfabetos, a educação pública qualificava a força de trabalho nos moldes do capital à sua época. A educação era conteudista e só atingia uma ínfima parcela da população. Hoje as exigências do mercado mudaram, mas a educação continua subordinada aos ditames do capital. A bola da vez é a EAD, processo educativo que se propõe democrático e de fato configura-se num processo de aligeiramento e de redução de custos do processo educativo sob o discurso de democratização da educação.

No percurso do século XX, o processo de legalização da EAD no Brasil, embora sempre ascendente, se mantém relativamente modesto até a década de 1990, quando da realização da Conferência Mundial Educação Para Todos. Como visto, nesta conferência a Unesco apresenta ao mundo um novo modelo de educação. Novas ideias e propostas que, segundo seu discurso, propiciarão um novo momento histórico em que os problemas do analfabetismo e da baixa qualidade educacional serão definitivamente sanados. E o modelo das competências é apresentado como a nova, democrática e adequada forma de trabalhar o processo de construção autônoma do conhecimento.

A EAD faz parte do novo processo de formação proposto pelos organismos internacionais da educação. Atinge um grande número de alunos e se apresenta como democrática, pois o aluno sem tempo para estudar pode fazê-lo a qualquer hora do dia ou da noite.

Em 2007, o Brasil cria o e-Tec como um programa que prima pelo atendimento às exigências do BM para países periféricos. O e-Tec apresenta uma proposta de formação técnica na modalidade a distância que se propõe a democratizar a formação de nível médio, alcançando um grande número de jovens das periferias das grandes cidades e dos APLs.

O e-Tec traz como objetivo a inserção no mercado de trabalho, a qualificação profissional, a elevação da escolaridade para os jovens excluídos do processo produtivo e da sociedade, porque os cursos voltados para esse público não se dão na modalidade presencial. Afinal, se o jovem está desempregado e excluído do processo produtivo, ele tem “tempo livre” para estudar.

Ao propor uma formação para a inserção no mercado de trabalho, o Programa silencia sobre o altíssimo nível de desemprego no mercado hoje, e que uma formação de nível médio técnico não é, sob nenhuma hipótese, garantia de empregabilidade. Sem cumprir com esse papel, o da empregabilidade, a formação de nível médio técnico por si só não inclui

socialmente o educando, visto que este permanece impossibilitado de exercer a cidadania, já que numa sociedade capitalista a capacidade de se tornar um trabalhador empregado, e conseqüentemente um consumidor, é que possibilita a integração do indivíduo à sociedade. A estrutura e a organização do e-Tec demonstram claramente que este Programa estabelece a subordinação do sujeito ao capital, desde os aspectos legais que interferem diretamente na prática pedagógica até as relações trabalhistas estabelecidas entre Governo e corpo docente.

O e-Tec não só se mostra incapaz de inserir o trabalhador no mercado de trabalho, como sua proposta pedagógica tem como característica uma formação aligeirada que não faculta o acesso dos educandos à formação geral que os cursos de formação presencial oferecem, ainda que seja de forma precária.

A educação como consequência do modo como se estabelece a produção econômica toma formas muito perversas nas extremidades do processo de exploração do capital. A formação destinada às camadas mais pauperizadas dos países periféricos é feita no sentido de manter a submissão sob controle. No Brasil, a privatização da educação e os largos investimentos na EAD são algumas consequências da submissão do processo educativo brasileiro ao capital internacional, que em última instância aligeira e desqualifica a formação do trabalhador.

A forma como o e-Tec se submete ao capital dificulta consideravelmente a possibilidade dos sujeitos que dela fazem uso encontrarem oportunidade no mercado de trabalho de modo que tenham os direitos trabalhistas assegurados, com carteira assinada, férias, décimo terceiro etc., como também dificulta a leitura da realidade, tendo em vista que o processo educativo proposto pelo e-Tec é precário e aligeirado.

O corpo docente do e-Tec, em lei, estabelece que este deve compor-se de professores e tutores bolsistas; no caso dos tutores, estes serão formados pelo próprio programa para atuar no processo de formação do trabalhador. As instalações a serem utilizadas devem ser as já existentes, pertencentes às redes de educação dos estados e municípios; ora, estas não dão conta de atender à demanda de alunos porque enfrentam problemas com a insuficiência de espaço e com a manutenção física, e é neste espaço que o e-Tec deve instalar-se.

Com base na presente realidade educacional brasileira e com a leitura do Decreto e das Diretrizes concluiu-se que o processo de formação do trabalhador proposto pelo e-Tec faz uso das mais precárias condições, tanto humanas quanto físicas. A precarização humana

configura-se na contratação temporária de pessoas sem a devida qualificação para o exercício docente e na precarização física pela utilização de escolas públicas estaduais e municipais que não têm condições de ampliar o atendimento, pois não há investimento para tal.

Se o e-Tec não tem a perspectiva de oferecer uma estrutura que possibilite uma formação para o trabalho, com qualificação mínima para o exercício do trabalhador no processo produtivo, mais distante ainda este estará de trazer conteúdos que permitam a compreensão da exploração a que o trabalhador está submetido e, a partir de então, lute pela elaboração de um projeto societário que aponte para a elevação do ser social para além da exploração de um homem sobre o outro.

Mészáros (2008), ressalta o importante papel da educação para a transformação social, mas na perspectiva de um radical rompimento com o capitalismo. O autor entende que a educação não é decisiva para a superação da exploração do capital – pois este papel cabe à produção – mas a educação é sim de fundamental importância para que os trabalhadores construam a base teórica que direciona à conquista da emancipação humana.

Segundo Mészáros (2008, p. 76), a transformação social emancipadora e radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação, assim como uma formação omnilateral capaz de desenvolver plenamente as capacidades humanas só será vislumbrada numa sociedade emancipada. Se os homens forem capazes de construir uma sociedade que tenha seus objetivos traçados pela e para a humanidade, as relações estabelecidas com a educação estarão a serviço do próprio homem enquanto indivíduo e enquanto ser social. Neste sentido, a educação será um meio e apropriação e de desenvolvimento integral de todos os indivíduos.

Enquanto a educação requerida e ofertada pelo Estado faz o papel de salva-guarda do capital, a educação requerida pelo trabalho deve munir o trabalhador do legado cultural humano; mas numa sociedade de classes, essa educação só pode ser pensada fora dos moldes do Estado, no seio das reflexões críticas da própria classe trabalhadora, constituindo-se num poderoso instrumento de luta por uma sociedade de iguais.

O e-Tec consiste numa forma de oferecer educação aligeirada e esvaziada dos componentes culturais construídos pelo homem no decorrer histórico e constitui uma estratégia de construção do processo de alienação da força de trabalho, visando a obtenção do consenso para a reprodução do capital, que, como visto, a tudo e a todos subordina.

REFERÊNCIAS

ALVES, João R. Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educatio do Brasil, 2009. p. 9-13

_____. **Educação a distância e as novas tecnologias da aprendizagem**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/EAD/INFORMACAO.PDF. Acesso em 20 de agosto de 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2010.

BERTOLDO, Edna. Trabalho, educação e crise do capital: a privação do público. In: JIMENEZ, Susana V.; OLIVEIRA, Jorge Luís de; SANTOS, Deribaldo (Orgs.). **Marxismo educação e luta de classes**. Fortaleza: EDUECE/IMO/SINTSEF, 2008, p. 97-107.

_____. **Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. Maceió: Edufal, 2009.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Aprova e regulamenta o Art. 80 da LDB nº9394/96. Disponível em: <http://etecbrasil.mec.gov.br/> . Acesso em 23 de dezembro de 2008.

_____. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos art. 11 e 12 do Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://etecbrasil.mec.gov.br/> . Acesso em 23 de dezembro de 2008.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Cria a Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://etecbrasil.mec.gov.br/> . Acesso em 23 de dezembro de 2008.

_____. Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil e-Tec Brasil. Disponível em: <http://etecbrasil.mec.gov.br/> . Acesso em 23 de dezembro de 2008.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Institui as Diretrizes e Base da Educação. Brasília, DF. Disponível em <http://mec.gov.br> . Acesso em 12 de abril de 2010.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Institui a Lei de Diretrizes e Base da Educação. Brasília, DF. Disponível em <http://mec.gov.br> . Acesso em 12 de abril de 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em <http://mec.gov.br> . Acesso em 12 de abril de 2010.

_____. Lei nº 172, de 9 de janeiro de 2011. Aprova o Plano nacional de educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em 15 de jan. 2011.

BRAZ, Marcelo, NETTO, José Paulo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2007.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**; tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

CASTRO, Alda M. D. Araújo. **Políticas de educação a distância: uma estratégia de formação continuada de professor**. Natal, EDUFRN, 2005.

CENSO EAD. BR. **Organização Associação Brasileira de Educação a Distância**. São Paulo: Pearson, 2010.

COSTA, Karla da Silva; FARIA, Geniana Guimarães. **EAD – sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial**. Maio de 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008> acesso em: 24 de abril de 2010.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 – (Coleção memória da educação).

FONTES, Edson Ary. **A trajetória da educação a distância no Brasil**. 2007. Disponível em: <http://www.edsonaryblogspot.com> acesso em 8 de maio de 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, Cândido A. da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educatio do Brasil, 2009. p. 21-27.

JIMENEZ, Susana V.; MAIA, Osterne. A chave do saber: um exame crítico do novo. In: JIMENEZ, Susana V; RABELO, Jackline (Org.). **Trabalho educação e luta de classes**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004, p. 105 – 124.

JOBIM, Daniela R. de B. Educação a distância no ensino médio: o programa jovem empreendedor da escola pública. In: MERCADO, Luís P. L. **Práticas de formação de professor na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008. p.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. 2008. 339f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2008.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, Kátia. A educação a distância ou à distância da educação? **Universidade e Sociedade**. Brasília, ano XVI N° 39, p. 81-92, 2007.

_____. Organismos internacionais: o capital em busca de novos pontos de exploração. In: NEVES, Maria L. Wanderley (Org). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 41-64.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e universalização no capitalismo**. São Paulo: Baraúna, 2011.

MACHADO, Rozimar. A mercantilização do ensino na agenda do capital e as estratégias do *marketing* utilizadas na venda da mercadoria ensino. In: JIMENEZ, Susana V; RABELO, Jackline (Org.). **Trabalho educação e luta de classes**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004, p. 105 – 124.

MERCADO, Luís P. L. **Práticas de formação de professor na educação a distância**. Maceió: Edefal, 2008.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**: livro I; tradução de Reginaldo Sant'Ana. 28ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Frank Müller. 3ª Ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

NETTO, Francisco J. da S. Lobo. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 399-416.

NISKIER, Arnaldo. Os aspectos culturais da EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educatio do Brasil, 2009. p. 28-33.

NUNES, Ovônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educatio do Brasil, 2009. p. 2-8.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keint. **Construindo Cominidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para sala de aula on-line**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, Maria Barbosa. A crise de acumulação de capital e o papel social da Universidade brasileira. **Universidade e Sociedade**. Brasília, ano XVI N° 39, p. 57-70, 2007.

SALES, Daniel. **Colégio Vértice, primeiro colocado no Enem, dá dicas para ser o melhor**. Disponível em: <http://vejasp.abril.com.br/revista/edicao-2175/colégio-vertice-primeiro-colocado-enem>. Acesso em 30 de julho de 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SANTOS, Cleber Nauber dos. Do professor ao ciberprofessor do ensino superior na educação a distância: algumas aproximações. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2009.

SOUSA, Nágela. Da Escola por Correspondência na práxis revolucionária de Antônio Gramsci ao projeto mercadológico de educação à distância: uma análise mediada pela crítica marxista. **Monografia** (Curso de Pedagogia). Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2010.

TONET, Ivo. **Educação cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005. Coleção Fronteiras da Educação).

TORRES, Céres Mário Ramires; LIMA, Tânia Maria Batista de. Formação docente e educação a distância no Brasil: democratização ou mercantilização?. **Universidade e Sociedade**. Brasília, ano XVI N° 39, p. 107-116.

TORRES, Regina M. de Fátima. EAD no ensino profissionalizante. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educatio do Brasil, 2009. p. 196-201.

XAVIER, Maria E. S.Prado; RIBEIRO, M. L. Santos; NORONHA, O. Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.