

# A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A CONCEPÇÃO PRODUTIVISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: EAD EM FOCO

*THEORY OF HUMAN CAPITAL AND THE PRODUCTIVIST CONCEPT IN  
BRAZILIAN EDUCATION: EAD IN FOCUS*

*LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO Y LA CONCEPCIÓN PRODUCTIVISTA  
EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: LA EAD EN FOCO*

Fernanda Cruvinel Pimentel<sup>1</sup>  
Raquel de Almeida Moraes<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) – Brasília - DF – Brasil.*

<sup>2</sup>*Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) – Brasília - DF – Brasil.*

**Resumo:** Este texto destina-se a discutir a temática da educação a distância associada à teoria do capital humano. Tem como objeto de análise teórica o contexto econômico neoliberal, a reestruturação produtiva e a relação educação e desenvolvimento que tem como pano de fundo a teoria do capital humano. Os resultados desta análise sugerem a hipótese que não seria possível discutir as atuais políticas voltadas para a educação a

distância fora do contexto neoliberal e da teoria do capital humano. E ambos adotam nessa sociedade um sistema intencionalmente desigual, individualista, competitivo, somado a uma concepção economicista de educação que seja apenas capaz de alimentar o processo de acumulação do capital pelas elites. Se se quiserem transformações educacionais qualitativas, é necessário romper com a lógica do capital, modificando radicalmente as relações de poder e do sistema de produção.

**Palavras-chaves:** Teoria do Capital Humano; Educação a Distância; Qualificação Politécnica.

**Abstract:** This text is discusses the subject of distance education associated with the theory of human capital. Its theoretical objects of analysis are the neoliberal economic context, productive restructuring, and the relationship between education and development, underpinned by the theory of human capital. The results of this analysis suggest that it may not be possible to discuss the current policies for distance education outside the neoliberal context and the theory of human capital. In this society, both adopt a system that is intentionally unequal, individualistic, and competitive, along with an economic concept of education that is merely feeds the process of accumulation of wealth by the elite. If we want quality educational transformation, we must break away from the logic of capital, radically changing the power relations and the production system.

**Keywords:** Capital Human Theory; Distance Education; Qualification. Polytechnic.

**Resumen:** Este texto está destinado a discutir el tema de la educación a distancia asociado a la teoría del capital

humano. Tiene como objeto de análisis teórico el contexto económico neoliberal, la reestructuración productiva y la relación entre la educación y el desarrollo con el trasfondo de la teoría del capital humano. Los resultados de este análisis sugieren la hipótesis de que no sería posible discutir las políticas actuales para la educación a distancia fuera del contexto neoliberal y la teoría del capital humano. Y ambos adoptan en esta sociedad un sistema intencionadamente desigual, individualista, competitivo, además de una concepción economicista de la educación que solo es capaz de alimentar el proceso de acumulación de capital por las élites. Si queremos transformaciones educativas de calidad es necesario romper con la lógica del capital, un cambio radical de las relaciones de poder y del sistema de producción.

**Palabras clave:** Teoría del capital humano; Educación a distancia; Cualificación politécnica.

## INTRODUÇÃO

Inspirada na Teoria do Capital Humano (TCH), a educação passou a ser vista como um investimento para os planos econômicos globais. O trabalho humano, quando qualificado pela educação, é um dos principais meios do aumento de produtividade, dos lucros do capital e conseqüentemente em algum momento vai gerar benefício econômico também para o próprio indivíduo (SCHULTZ, 1962).

O mero pensamento do investimento em seres humanos é ofensivo a alguns dentre nós. Nossos valores e nossas crenças nos inibem de olhar para os seres humanos como bens de capital [...] [mas] os economistas sempre souberam que as pessoas são parte importante da riqueza das nações [...]. (SCHULTZ, 1973, p.32-33).

A década de 1950 no Brasil foi marcada por um forte movimento de industrialização, tomada pela ideologia nacional-desenvolvimentista, defensora da ideia que o Estado era o principal propulsor do desenvolvimento. A TCH que chega ao país neste período contribui largamente para a crença na educação

como um importante instrumento de distribuição de renda, indispensável para alcançar o desenvolvimento pretendido.

A década de 1950 marca também a entrada do capital estrangeiro para implementação das indústrias de bens duráveis e políticas consoantes com o plano pós-guerra de imposição de uma nova ordem mundial. A política econômica foi se moldando ao capital financeiro internacional e no âmbito educacional foi se consolidando a ideia da educação como instrumento de desenvolvimento social.

Partindo da premissa que o homem educado produz mais, à educação coube o papel de formar recursos humanos para atender as demandas econômicas do país por meio da intervenção do estado. Ela passou a ser vista como uma forma de apropriação de capital, e o homem como força de trabalho necessária para os diferentes níveis de qualificação técnica.

Nesse período pós-guerra, ocorreram mudanças no processo de trabalho baseado nos sistemas de fabricação e acumulação em massa demarcada pela lógica do consumo e racionalização do sistema capitalista. Nesse modelo, denominado de acumulação fordista, Hirata (1994) coloca que ao trabalhado exigia-se um cumprimento rigoroso das normas operatórias, com prescrição de tarefas, disciplina no cumprimento, e não comunicação durante o trabalho em linha.

Mas em função da incapacidade de absorver as demandas produzidas pelo sistema capitalista, o modelo fordista, de rigidez, foi substituído a partir da década de 1970 por um modelo mais flexível de produção, o toyotismo. Esse modelo de acumulação flexível é caracterizado pela produção de acordo com a demanda, objetivando a não acumulação de produtos e matérias-primas. Para Antunes (1995 apud Moraes, 2014, p.1118), "o toyotismo se caracteriza pelo trabalho cooperativo, em equipe, onde a falta de demarcação das tarefas demanda uma qualificação polivalente, multifuncional".

Portanto, se no regime fordista a TCH requeria uma formação do trabalhador denominada de qualificação especialista, no capitalismo flexível a demanda é por uma qualificação polivalente que é o trabalhador que faz múltiplas tarefas na lógica do *just in time* (em cima da hora) e sob demanda do mercado. A educação tem sido desafiada a se posicionar em relação ao que as tecnologias têm demandado por novas competências dos trabalhadores.

Assim, a partir da década de 1970, sob a lógica do sistema Toyota de produção, é acirrado o debate no campo educacional com a TCH de Theodore Schultz

(1973), a qual enfatiza a segmentação do mercado de trabalho, o neotecnicismo, a flexibilização e a qualidade total como fortes condicionantes da ação da educação para o capital.

Mas, no Brasil, é após a abertura política, especialmente a partir da década de 1990, que começa a configurar na contemporaneidade a ideologia de um novo tipo de sociedade, podendo ser denominada de “sociedade do conhecimento”. Esta nova configuração vai reestruturar o mundo do trabalho e o perfil do trabalhador fundamentado na ideia da flexibilidade, da formação multidisciplinar em especial e na formação permanente para aderir aos programas de qualidade total para adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho.

A este trabalhador, exige-se uma capacidade permanente de aprendizagem, adaptação a mudanças, empregos flutuantes, trabalho em grupo em equipes multidisciplinares, domínio das tecnologias e possibilidade de realização de múltiplas tarefas, preconizando a eficiência e a produtividade. E a influência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em diferentes segmentos intensifica a produtividade no modelo neoliberal (JUNIOR; RODRIGUES, 2014).

Neste novo contexto, a educação a distância (EaD) tem sido recomendada pelos organismos internacionais (OI), constituindo-se em uma estratégia política altamente atrativa, por ser uma promessa de democratização de ensino, mediada pelas TICs, que atendem às características deste modelo flexível de aprendizagem, e ainda com redução do custo financeiro. Junior e Rodrigues (2014) colocam que é possível observar os fortes direcionadores socioeconômicos dos documentos produzidos pelos OI em relação ao domínio da educação nos países em desenvolvimento, em prol da eficiência e da eficácia como metas geracionais dos processos produtivos.

Percebe-se que a educação tem sido compreendida a partir de dois sentidos na sociedade capitalista: econômico e espiritual. Esses valores são fundamentais à formação para o trabalho, capaz de desenvolver adaptabilidade às mudanças no mercado e acesso a um mínimo de conhecimentos que permite ao trabalhador excluído dos empregos formais encontrarem ocupações alternativas; e ainda atenuar conflitos sociais na medida em que retiram da marginalidade os setores excluídos (AGUIAR, 2010). E no caso, a EaD tem sido recomendada neste mesmo contexto político, econômico e social.

Este artigo destina-se a discutir a temática da EaD associada à ideia da TCH como fator de produtividade econômica no contexto do sistema neoliberal.

Para isso, será realizada uma análise teórica acerca do modelo econômico de educação, da reestruturação do mundo do trabalho e da relação educação e desenvolvimento no cerne da formação a distância.

## **CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO E DA PRODUTIVIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Na década de 1950, a TCH (SCHULZ, 1973) foi desenvolvida e divulgada positivamente ao demonstrar o valor econômico da educação. Esta passava então a ser entendida como algo não meramente ornamental, de fruição, mero bem de consumo, mas algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, logo, um bem de produção.

O aprofundamento das relações capitalistas com o advento do regime militar e a necessidade de formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho em expansão fizeram com que o Estado consolidasse a ideia de que a educação ocupava um importante papel no desenvolvimento econômico. E o pano de fundo dessa ideia foi a TCH, que adquiriu força impositiva ao ser incorporada pela legislação brasileira na forma dos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade. Princípios que se encaixaram perfeitamente com o contexto neoliberal. A priorização do ensino passou a ser voltada e organizada para a formação de trabalhadores.

Um exemplo desta influência na realidade brasileira foi a Lei 5.692/71, que implementou a reforma dos ensinos de primeiro e segundo graus. Essa reforma promoveu uma política educacional de profissionalização compulsória do ensino de segundo grau (ensino médio), e a preparação para o trabalho em nível de primeiro grau. Em absoluta consonância com a TCH, essa política educacional se apoiava na necessidade de ampliar mão de obra qualificada que desse conta de atender ao mercado de trabalho.

Para que isto se efetivasse, as escolas do país passaram a adotar como oficial a pedagogia tecnicista. Esse modelo educacional secundariza os agentes (professor e aluno) e prioriza os meios e os recursos que, para serem organizados, se faz necessária a busca pela eficiência, racionalidade e produtividade (SAVIANI, 2005). Racionalizar administrativamente para dar operacionalidade ao máximo de resultado com mínimo de dispêndio. Ou seja, racionalizar a operação para que, com mínimos custos, seja possível obter o máximo de resultados possíveis.

Com o fim do regime militar, o restabelecimento da democracia e a libertação do autoritarismo administrativo, as orientações pedagógicas foram flexibilizadas, mas a diretriz básica da política educacional ainda permaneceu voltada à concepção produtivista de educação. Essa concepção conseguiu resistir a todos em embates ao longo da década de 1980 e vem até os dias atuais moldando o ensino brasileiro.

Na década de 1980, o conceito de capital humano foi retomado pelos OI, diretamente vinculado ao pensamento neoliberal e à educação no contexto da reestruturação produtiva. Esses OI concordam que o investimento na educação básica representa a única possibilidade real de reversão das desigualdades sociais. As instituições retomam o discurso da década de 1960 da qualificação pela via da escolarização (AGUIAR, 2010).

Mas se em momentos anteriores, na mesma década de 1960, o caráter das políticas educacionais brasileiras era de vinculação aos projetos governamentais desenvolvimentistas, a partir da década de 1980 até os momentos atuais o caráter das políticas é delimitado com o propósito de adaptar o sistema educacional ao imperativo processo de globalização (AGUIAR, 2010).

É consenso que a educação ainda é fator necessário à obtenção de emprego e sucesso no mercado de trabalho, logo um instrumento de equalização social. Mas se antes ela era uma possibilidade de transição de classe social, agora ela é a única possibilidade de empregabilidade (conquistar e manter um emprego), ou seja, de inclusão no sistema. Segundo Saviani (2005), na forma atual do desenvolvimento capitalista não há emprego para todos. O acesso a diferentes graus de escolaridade apenas amplia as condições de empregabilidade do indivíduo.

Essa condição pelo *status* empregatício permite transferir ao trabalhador a responsabilidade pela sua condição de desempregado, de viver em condições precárias de trabalho, pois é ele que não consegue atender as demandas do mercado que exige melhor qualificação e escolarização. Enquanto isso, os verdadeiros elementos determinantes do desemprego e da precarização do trabalho denominam-se: neoliberalismo, reestruturação produtiva e globalização (AGUIAR, 2010).

Neste contexto, a TCH também precisou incorporar novos elementos em função das mudanças políticas e econômicas ocorridas em âmbito global.

Segundo Saviani (2005), a TCH foi refuncionalizada e adaptada à busca da produtividade na educação.

Num contexto de reestruturação produtiva, de produção flexível e crescimento da competitividade internacional, a TCH ressurgiu das cinzas, só que desta vez vem acompanhada de todo o substrato que dá sustentação à acumulação flexível, bem como das recomendações de eficiência e produtividade presentes no referencial neoliberal. (AGUIAR, 2010, p.139).

A produtividade na educação encontrou um importante espaço na chamada sociedade do conhecimento<sup>1</sup>, cujas relações do mundo do trabalho são alteradas em função da nova economia globalizada neoliberal (SAVIANI, 2005).

Dourado e Oliveira (1999, p.10) consideram que o processo produtivo vem articulando a expansão da educação e do conhecimento a partir de uma (re) valorização mercadológica orientada por meio de palavras como: "diversificação, diferenciação, flexibilidade, competitividade, modernização, desempenho, eficiência, integração, parceria, autonomia, adaptabilidade e qualidade".

Neste contexto, novas estratégias de educação têm sido adotadas, como a formação a distância, que promete um ambiente favorável à aprendizagem flexível e diferenciada para permitir diferentes tipos de distribuição no segmento da educação.

## **A INSERÇÃO DA EAD NO MODELO EDUCACIONAL DO PAÍS**

Com a transformação da dinâmica social marcada pela reforma do Estado no Brasil, caracterizada pelas alterações no campo das políticas públicas e sociais, pela minimização do papel do Estado no que se refere à garantia de direitos, a interpenetração das esferas privadas no âmbito público e a relação estado-sociedade em dívida com a garantia dos direitos sociais, mudanças foram provocadas diretamente no campo das políticas educacionais no Brasil em decorrência dos novos interesses sociopolíticos e mudanças no cenário macroeconômico (DOURADO, 2008).

As alterações jurídicas e institucionais no campo da educação superior no Brasil nos anos 90 foram demarcadas diante dos novos marcos regulatórios, influenciados pelos interesses dos organismos internacionais (OI) e multilaterais. O Banco Mundial (BM) e a UNESCO foram e continuam sendo os principais organismos de reestruturação dos serviços públicos a partir das orientações neoliberais (SCAFF, 2000).



Frente às mudanças no cenário sociopolítico e macroeconômico, e de acordo com as orientações internacionais para as políticas educacionais no país a partir da década de 1990, inicia-se um processo de alteração nas formas de organização e expansão do ensino superior, caracterizado pela diversificação e pela diferenciação das instituições de ensino superior. Em decorrência dessa mudança, Saviani (2010) argumenta que se viverá um momento em que há uma redução do processo de expansão das universidades públicas e um estímulo à expansão das universidades privadas com e sem fins lucrativos.

Historicamente, as universidades configuravam-se como instituições em que o ensino e a pesquisa deveriam se realizar indissociavelmente, assim como deveriam ser responsáveis pela produção do conhecimento, formação de elites e desenvolvimento da cultura em geral. Ou seja, os sistemas de ensino superior reduziam-se praticamente à existência das universidades, o que foi caracterizado pela UNESCO, em um documento publicado em 1995, como um sistema muito homogêneo para uma sociedade tão diferenciada.

Engendrou-se, assim, no ensino superior, uma forte tendência em direção à diferenciação institucional e funcional. O resultado acabou sendo a emergência, por um lado, de uma universidade multifuncional bem distinta da concepção original (especialmente se pensarmos no modelo clássico alemão) e, por outro, da formação de novas instituições com perfis próprios e especialização funcional, levando ao surgimento de complexos sistemas de ensino pós-secundário. (NEVES, 2003, p.21-22).

A UNESCO, em 1995, elaborou um importante documento sobre os fatores externos e internos dessa diferenciação do ensino superior (NEVES, 2003). De acordo com o documento,

[...] entre os primeiros, têm tido particular importância: o aumento da exigência social de educação superior e a necessidade de dirigir-se a uma clientela muito mais diversificada; os drásticos cortes nos gastos públicos em educação superior, o que tem obrigado os estabelecimentos a conceberem programas e sistemas de classe distintos e mais rentáveis; as mudanças nas necessidades do mercado de trabalho, que têm obrigado os centros de educação superior a ministrarem formação em novos campos profissionais, tecnológicos e administrativos e, em contextos modificados, como consequência da globalização e da reorganização das economias. Os fatores internos intervêm particularmente na reorganização do ensino e nas atividades de pesquisa da educação superior, uma vez que o imenso progresso da ciência vem estimulando o desenvolvimento das disciplinas acadêmicas e sua diversificação: a crescente consciência da necessidade de fomentar abordagens e métodos inter e multidisciplinares de ensino, capacitação e pesquisa, além do veloz desenvolvimento das modernas técnicas de informação e comunicação e suas aplicações (cada dia mais numerosas) às diversas funções e necessidades da educação superior. (NEVES, 2003, p. 24).

Nesse sentido, percebe-se que a UNESCO reforça a necessidade da diferenciação dos sistemas de ensino superior frente à redução dos gastos

públicos no setor e às distintas necessidades provocadas pelo campo profissional, mercado de trabalho e classe econômica, obrigando os estabelecimentos a ofertarem diferentes possibilidades que atendam às novas demandas.

O crescimento da esfera privada se deu principalmente através das faculdades, escolas e institutos predominantemente de pequeno porte. Houve uma explosiva criação de centros universitários (instituições tipicamente de ensino) e expansão da ação institucional com a criação de novas universidades, cursos e vagas (DOURADO, 2008).

Em decorrência da lógica implementada do processo expansionista do setor privado no ensino superior, de acordo com Dourado (2008), em 1980 o ensino superior privado ocupava 68,64% das vagas oferecidas em processos seletivos para esse nível de ensino, enquanto que em 1995 passou a responder por 70,81%, e em 2006 chegou a ocupar 87,41% das vagas. O ensino superior público teve um tímido crescimento no decorrer desses anos, sendo somente intensificado a partir de 2003 devido ao crescimento do financiamento público para o ensino superior.

A partir desse cenário, uma nova possibilidade de ensino passou a ocupar espaço de referência dentro das políticas de expansão do ensino superior: *a modalidade de ensino a distância*. E o processo expansionista do ensino superior, marcado pela crescente presença da iniciativa privada, também incide diretamente sob a mesma lógica na modalidade a distância.

Segundo Giolo (2010, p.1273-1274),

[...] no período pós-LDB [...] movida predominantemente pela oferta, acirrou sobremaneira a concorrência e a busca de novas alternativas de educação com o objetivo de atrair alunos. A flexibilização foi, pois, a palavra de ordem. Por meio dela, os currículos foram diversificados e enxugados; novos cursos mais breves, baratos e alinhados com as demandas imediatas e locais da clientela (os tecnológicos, especialmente) foram criados e novas modalidades começaram a ser experimentadas (a EAD, sobretudo).

O avanço do setor privado vem tornando a educação brasileira uma das mais privadas do mundo (INEP, 2008). A partir de 2002, a iniciativa privada conseguiu vencer as resistências de credenciamento das IES para os cursos a distância. Desde então, o crescimento foi espetacular em comparação às políticas de formação superior da iniciativa pública (GIOLO, 2010).

Giolo (2010) ressalta que o controle do processo de expansão da EaD está e permanecerá praticamente imune às políticas regulatórias. O autor aponta três motivos que subsidiam essa afirmação:

O Brasil tem pressa em ver melhorados os índices de escolarização. A graduação, em especial, está muito aquém daquilo que se pretendia alcançar quando se elaborou o Plano Nacional de Educação. A EaD promete ser a modalidade mais revolucionária em termos de expansão das oportunidades de educação superior, com economia de tempo e de recursos. (GIOLO, 2010, p.1292).

Por isso que Pereira e Moraes (2010) apontam que o grande desafio da EaD é a frágil regulamentação e incipiente regulação da modalidade no âmbito do MEC. Mesmo após o Decreto nº 5.622/05, que estabelece diretrizes gerais para credenciamento de instituições e para a oferta de cursos, os mecanismos de regulação e supervisão, tendo em vista a multiplicidade de formatos de cursos e metodologias, ainda são muito incipientes.

Dessa forma, a qualidade da formação a distância é questionada com frequência, principalmente quando discutida a lógica em que têm sido pensadas as políticas de EaD, em que se destacam características sempre voltadas para a forma mais rápida de resolver problemas imediatos relacionados à educação e à qualificação profissional. Para a expansão da modalidade a distância diante do processo de expansão do ensino superior, justificativas como democratização do acesso ao ensino superior, necessidade da formação de professores e a qualidade do ensino foram e continuam sendo questões recorrentes (ALONSO, 2010).

Diante da realidade da frágil e incipiente regulamentação, a EaD tem sido apontada evidentemente como uma política emergencial voltada para atender diretamente as necessidades do mercado de trabalho, a produtividade, tão logo subordinada às relações econômicas, como propõe a TCH. E o Brasil, tendo pressa em ver aumentados os índices de escolaridade (mão de obra educada associou muito bem essa teoria à proposta da EaD), tendo em vista sua relação custo-benefício.

A intenção das políticas internacionais no que tange às políticas educacionais, segundo Scaff (2000), é renovar o diálogo entre professores e sociedade. Para o BM, existe uma preocupação em relação à medida que o professor tem sido eficiente à aprendizagem do aluno. Ou seja, os organismos reforçam a necessidade de um maior diálogo com a educação, porém questionam os limites e as potencialidades do papel do professor.

A concepção da UNESCO e do BM, segundo Scaff (2000, p. 85), é de que o professor não precisa dominar completamente todo o conteúdo, tendo em vista que este já vem desenvolvido e organizado nos meios de ensino, seja através

dos livros didáticos ou das tecnologias, e a EAD tem sido o principal alvo destes direcionamentos. A importância que os OI atribuem ao professor são para o domínio das técnicas de ensino, capacidade de problematizar os conteúdos e torná-los mais interessantes aos alunos, de modo a satisfazer os preceitos da TCH: racionalidade, eficiência, eficácia, produtividade e flexibilidade.

A concepção educacional dos OI direciona para uma análise fragmentada de considerar que o saber e a transmissão de conhecimentos não estão atribuídos absolutamente ao docente, cabe a ele o restrito papel de “mediador<sup>2</sup>”, já que para além dele existem insumos que são mais importantes: biblioteca, livros didáticos, tempo do processo de ensino e aprendizagem, tarefas, laboratórios e até mesmo o tamanho da classe. Assim, estas políticas liberam o professor da responsabilidade de dominar o conhecimento, já que o mesmo pode ser encontrado nos insumos supracitados.

Bussman e Abbud (2002), em contrapartida, argumentam que o professor precisa compreender mais do que “técnicas de ensino” para conseguir o saber ensinar a fim de inventar e ressignificar o saber. Segundo as autoras, é indispensável o domínio dos conhecimentos historicamente acumulados, assim como o domínio do saber da transmissão desses conhecimentos. Ou seja, o “saber” e o “saber ensinar” são dimensões fundamentais do processo de educar e se configuram como elementos constituintes do saber pedagógico.

Para Rios (2003, p.86), a noção de competência (qualificação) do professor deve articular uma dimensão técnica, uma dimensão política e uma dimensão ética:

[...] a primeira implica o domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas que permita uma intervenção prática na realidade, e a segunda indica uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades concretas do contexto social (...) dimensão ética, elemento de mediação entre a técnica e a política.

Ou seja, este professor deve dominar os conteúdos específicos de sua área, definir as finalidades desta ação, se comprometendo com este processo, e por fim assumir uma atitude crítica em relação aos sentidos e aos significados dos conteúdos definidos, os objetivos e o método. Tão logo esta ação aconteceria numa perspectiva de totalidade do processo de ação didático-pedagógica.

Brzezinski (2002, p.13) reforça que as políticas atuais apresentam um grande obstáculo para que os professores desenvolvam um processo de profissionalização, tendo em vista que até a LDB/96 permite interpretar que o “professor é um

profissional da prática, como se esta requeresse apenas transmissão de conteúdos e não produção de saberes por meio de severo processo de investigação”.

Mas o que Bussman e Abbud (2002), Rios (2003) e Brzezinski (2002) estão apresentando é um pensamento contra-hegemônico que contradiz com a proposta de educação para acumulação do capital dos OI.

Na EaD está se acompanhando o aprofundamento das relações políticas do capital, tendo em vista os interesses políticos e econômicos. O processo de ensino-aprendizagem, na principal política pública de EaD na atualidade que é a Universidade Aberta do Brasil<sup>3</sup>, apresenta uma hierarquização entre a produção e o desenvolvimento do conhecimento. Assim, havia até 2015: o professor autor (responsável pela elaboração da disciplina - material didático, encontros presenciais...); o professor supervisor (responsável por desenvolver a disciplina e acompanhar o trabalho do tutor); o tutor a distância (responsável por mediar e acompanhar o trabalho com os estudantes); e o tutor presencial (que é responsável pelo acompanhamento do estudante diretamente no polo). A partir de 2016, com as novas regras da CAPES para a concessão de bolsas, esses atores tiveram uma drástica redução e a tendência à massificação está ainda maior.

Essa nova configuração do trabalho docente se realiza de modo fragmentado cujo professor, no caso tutor, não tem autonomia e controle de todo seu processo de trabalho. E se se considerar que o ato de ensinar exige complexidade, domínio de diferentes dimensões profissionais, se realizando tão somente na totalidade, há uma precarização não apenas do profissional, mas também do ensino.

A formação a distância tem sido fundada sob o discurso da democratização do acesso de todos à sociedade do conhecimento, à adaptação e à integração às novas demandas da sociedade, mas o que está em jogo é a estratégia de alimentar o modelo perverso e excludente de desenvolvimento da sociedade capitalista.

Segundo Saviani (2005), o raciocínio economicista da educação ignora que a desigualdade social não se explica exclusivamente pela desigualdade de conhecimento, mas sim pelas características do modelo econômico capitalista que concentra a riqueza produzida nas mãos de poucos. E os divulgadores da TCH “esquecem” que essa desigualdade do conhecimento é reflexo das desigualdades geradas por esse modelo de produção.

Diante das discussões realizadas, e correlações estabelecidas, seria possível constituir uma política de EaD fora do contexto da TCH em que no desafio materialista dialético fosse possível equilibrar quantidade e qualidade?

## DESAFIOS COLOCADOS PARA O ABANDONO DA EMANCIPAÇÃO

Meszáros (2011) argumenta que se está vivendo a crise estrutural do capital. Como uma força que não reconhece limites, e caso não haja barreiras, ele continuará resolvendo suas contradições dizimando a vida do planeta.

O capital penetra os diversos campos, e a educação é um deles. Os bancos disputam a escola pública, os meios de comunicação, o agronegócio...; e o neoliberalismo torna o que era direito em mercadoria. O ser humano tem sido utilizado como uma moeda de troca no direito à vida.

O ensino tem sido direcionado para as concepções tecnocráticas no lugar do conhecimento integral, sendo a busca pela formação da mão de obra educada, e não do desenvolvimento humano e da cidadania. Essa realidade só tem aprofundado a desigualdade social e as novas concepções do capital humano, todavia encontram respaldo na suposta legitimidade das teses do fim da história e das ideologias, segundo as quais o mundo é e sempre será capitalista.

Segundo Meszáros (2008), que não acredita nas concepções que naturalizam a sociedade capitalista, é necessário construir um pensamento educacional contra-hegemônico a partir de uma práxis educativa emancipadora que combata a internalização e a consciência de subordinação da educação aos valores mercantis. Segundo Meszáros (2008, p.12), “uma educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo”.

A principal referência da educação deveria ser essencialmente o ser humano, de forma que este se qualifique para a vida e não para o mercado. A luta do ponto de vista marxista, é para que a educação não se torne um negócio. A educação deveria ser integral onde o ser humano pudesse desenvolver todas suas potencialidades, e dimensões culturais, artísticas, intelectuais, sociais, dentre outras.

Meszáros (2008, p.13) acrescenta a essa reflexão que,

Educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.

Nas últimas décadas, o que se tem presenciado é uma sociedade que impede a emancipação. A educação que deveria ser uma alavanca para a mudança, tem

se tornado um instrumento do capital. Não é por acaso que Smith uma vez falou que era possível dar instrução às classes populares, mas em doses homeopáticas (doses mínimas). E não há dúvidas de que esse é modelo de educação escolar adotado pelo Estado para a classe trabalhadora.

Além da oferta do mínimo de conhecimento necessário apenas ao processo produtivo da expansão do sistema capitalista, o sistema escolar ainda é uma válvula de transmissão de um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Então, “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (MESZÁROS, 2008). Na sociedade do capital, educação e trabalho têm se subordinado a essa dinâmica.

A eficiência e a eficácia são metas geracionais do processo produtivo educacional, direcionado por coeficientes socioeconômicos que fazem parte das orientações dos OI para as políticas educacionais dos países em desenvolvimento. A EaD tem sido repetidamente recomendada como recurso para a formação de professores, principalmente por ter características de custo-benefício altamente atrativas.

Meszáros (2008) argumenta que se se quiser uma alternativa diferente ou uma transformação educacional qualitativa é preciso romper com a lógica do capital, pois às margens do mesmo significa abandonar esse projeto de mudança. Uma educação para além do capital significa “andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico [...] implica pensar uma sociedade para além do capital.” (p.12-13).

Para Frigotto (1995), significa pensar em uma sociedade democrática a partir de um renovado enfoque socialista, em que a mesma seria radicalmente igualitária, com respeito às diferenças, à diversidade, sendo, portanto, uma sociedade para a maioria, uma sociedade de pessoas comuns, inclusive as que têm sido condenadas pelo mercado a viver na mais absoluta miséria.

No âmbito da educação, as soluções não podem ser formais, elas têm que ser essenciais, abarcando a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. A EaD, na atualidade, não foi pensada fora do contexto neoliberal e das orientações da nova TCH. E pensá-la fora deste contexto, a partir do ideal da emancipação humana, de acordo com os referenciais teóricos, significa passar por uma revolução social que transforme radicalmente a forma de sociabilidade. Para Frigotto (1999), o capital é irreformável, é totalmente incorrigível.

Se se retomar o século XVI, o começo de nossa história, vê-se que nossa educação começou – via jesuítas – e depois permaneceu um bom tempo no alicerce da doutrinação e da negação do pensamento. No início do século XX, começou-se a ensaiar uma nova estruturação para o sistema educacional a partir de um movimento interessante via manifesto dos escolanovistas, mas esse movimento foi abortado com a chegada da década de 1930 e a ditadura de Vargas.

Nas décadas de 1950-60, o anseio pelo desenvolvimento econômico do país via que o crescimento industrial estava em expansão. Mas o Brasil não tinha mão de obra especializada para atuar no mercado, já que os índices de acesso das classes populares à educação eram muito baixos. Influenciada pela TCH, elaborada na década de 1960, a educação passou a ser vista como um bem de produção, uma chave para o desenvolvimento sustentável. E logo o Estado começou a elaborar políticas educacionais que estimulavam o aumento de escolaridade e a profissionalização (formação específica para o mercado de trabalho).

O período ditatorial (1964-1985) no Brasil foi bastante problemático para a educação. Incumbidos de promover o desenvolvimento econômico do país, os militares vão se contrapor, de forma drástica, à inteligência brasileira, deixando o povo, principalmente as classes populares, com pavor de pensar. Pensar significava ser preso, perseguido, torturado. Pensar, criticar, se colocar, se posicionar, significava ser exilado. Então durante 20 anos foi proibido pensar, não só na escola, mas também na sociedade brasileira. Ou seja, percebeu-se que a doutrinação e a negação do pensamento na escola que começaram com os jesuítas ainda estavam lá, o que mudou foram apenas os determinantes históricos, políticos e econômicos.

Com a abertura política, redemocratização, há uma flexibilização das orientações pedagógicas, do pensamento, mas também a mão pesada do capitalismo de orientação neoliberal. A mundialização do capital vai provocar uma influência, mais presente, dos OI nos países subdesenvolvidos, gerando um conjunto coerente e homogêneo de receitas tanto para o Norte quanto para o Sul. O Estado, em parceria com os órgãos internacionais e com a adoção da TCH, dá formato às políticas educacionais que refletem a complexidade da lógica neoliberal.



A UNESCO e o BM vão se destacar nessa conjuntura. Com o enfoque de aprimoramento da educação mundial, vão promover um acompanhamento técnico e um estabelecimento de parâmetros, normas e projetos em troca de financiamento, apoio educacional, realizando uma intensa estratégia mundial de conformação social do sistema. Segundo Malanchen (2008), o papel dos OI é como uma espécie de consultor acerca do treinamento de boa qualidade aos professores, recomendando o respeito pelos padrões concernentes aos direitos e aos deveres da profissão.

Para Shiroma (2014), desde a Conferência Educação para Todos em Jontien em 1990 que os OI influenciam a política educacional dos países latino-americanos e caribenhos. Mediante seus consultores e especialistas locais, utilizam a teoria do capital humano para alcançar os seus interesses geopolíticos. A EaD aparece, nesse contexto, como complemento à formação de professores e um dos discursos preferidos é o de mais prática e menos teoria.

A égide neoliberal prima pela economia da educação de uma forma ainda mais contundente do que a iniciada na década de 1950. As políticas são fragmentadas, emergenciais e setoriais, criadas para pagar as contas das crises do capital financeiro. A política de EaD foi criada e tem sido promovida neste contexto. Uma modalidade de educação que promete expandir as oportunidades de educação superior com economia de tempo e recursos. Uma forma mais rápida de resolver problemas imediatos relacionados à educação e à qualificação profissional.

Segundo Junior e Rodrigues (2014), a redução do custo financeiro da EaD decorre da diminuição da infraestrutura, em vista do estabelecimento de parcerias com outras instituições estruturadas para o ensino presencial, incluindo gastos com manutenção, segurança, energia elétrica e mão de obra. Há também uma otimização do corpo docente, ressaltando que, ao reduzi-lo, há também redução da qualificação profissional, que inclusive é reduzida a categoria de tutores, com baixos salários, para atender milhares de alunos.

Nas políticas de EaD o trabalho docente já se encaixa em uma nova configuração. Ao professor não cabe mais dominar integralmente o conteúdo e o processo de formação, pois os meios de ensino (livros e demais tecnologias) já armazenam esse conhecimento. Ao professor cabe dominar as técnicas de ensino. E é a partir destas e outras características que a EaD vem encontrado espaço na “sociedade do conhecimento” através dos discursos e dos documentos produzidos pelos OI.

Mas, para Duarte (2003), a sociedade do conhecimento é uma ideologia do capitalismo para enfraquecer a luta por uma revolução que leve a sua superação. Por isso a ênfase do capital em políticas públicas que controlam a formação dos professores visando à sua conformação social.

Percebeu-se que a estratégia de atuação dos OI é definir para a educação concepções em funções ideológicas de uma nova sociedade que na verdade está articulada aos interesses das corporações transnacionais, que objetivam a expansão e a acumulação do capital.

Malanchen (2008) demonstra que as propostas dos OI para a formação de professores privilegiam o aligeiramento da formação, a experiência em detrimento da teoria, o uso das tecnologias como fator de baixo custo e democratização, o esvaziamento da formação inicial e a valorização da certificação em massa em detrimento da qualificação docente, além da retirada da formação inicial do *lócus* da universidade, que Shiroma (2003) acentua como uma “desintelectualização” do profissional.

Nesse sentido, a articulação entre o governo e as diretrizes dos OI parece que tem sido uma excelente estratégia para a elaboração de políticas públicas interligadas com a relação custo/benefício em detrimento da qualidade da formação sob a ótica da razão mercantil: produtividade, eficiência e eficácia.

E como a demanda por vagas não é suficientemente ofertada pelos serviços públicos, a iniciativa privada tem investido significativo capital para atrair o público excluído das vagas públicas. Em busca da relação custo-benefício da EaD que foi legalizada pelo Estado, as universidades privadas têm expandido muito rápido sua inserção neste setor.

O grande problema é a discussão da qualidade desta modalidade de ensino. O caráter da teoria formadora deste pensamento só tem legitimado as desigualdades e as relações de força do sistema capitalista, retomando o conceito de escola dualista. E é exatamente na educação que os indivíduos vão internalizar os valores da classe dominante.

Mas como se vive em uma sociedade teoricamente democrática, onde todas as pessoas são consideradas livres e iguais perante as oportunidades, o mercado e o estado, muitas vezes não se consegue perceber, ou se sente conformado com a impotência de não conseguir reescrever o fim da história diante de conceitos tão claros e ao mesmo tempo tão sutis. Na realidade, as ações vêm

sendo estabelecidas na função de acúmulo do capital e da perpetuação das desigualdades sociais, inclusive sob a tutela da TCH.

O discurso de aliar educação e desenvolvimento se livra de maiores críticas, porque a TCH, sob o amparo do discurso da “sociedade do conhecimento”, exige novas qualificações e habilidades para inserir no mercado de trabalho e competir igualitariamente com outras pessoas (OLIVEIRA, 2001). Desse modo, o indivíduo passa a ser o responsável pelo sucesso ou pelo fracasso na busca pela empregabilidade.

Mas em primeiro lugar, as condições de acesso a essa educação não são dadas a todos.

E em segundo lugar, a educação não é capaz de eliminar os problemas de exclusão social e desemprego. Segundo Frigotto (1995), somente com a mudança radical das relações de poder e do sistema de produção é que seria possível pensar na possibilidade de distribuição desta riqueza.

Para Frigotto (1992, p.48-49), a educação na perspectiva da politecnicidade implica a superação da fragmentação, o utilitarismo e a unidade teoria e prática. Exige uma nova função social da escola, isso porque o saber politécnico se situa na perspectiva do desenvolvimento de todas as qualidades humanas no processo de superação das relações sociais de alienação e de exclusão.

A seu ver a “alternativa da educação numa perspectiva socialista democrática não pode inventar uma realidade supra-histórica. Ela se gesta no embate contra-hegemônico de dentro desta materialidade” (FRIGOTTO, 1995, p. 203).

A qualificação demandada nessa nova etapa, para Saviani (1994, p.164), requer “a universalização da escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades do indivíduo (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais”, em oposição ao mercado capitalista global.

Saviani é claro ao demandar uma formação tecnológica do tipo politécnica não alienante, que explicita o caráter não humano das tecnologias, salientando a necessidade de explicitar os princípios científicos e tecnológicos que as originam.

Para ele, as tecnologias são meios e não podem ser *fetichizados* sob o risco de que o trabalho do professor, não material, seja alienado, como ocorre nos cursos a distância, tal como praticado na atualidade. Uma educação a distância contra-hegemônica precisaria romper com o produtivismo mediante a politecnicidade.

Por isso se concorda com Meszáros (2008) que, se quiser uma alternativa diferente ou uma transformação educacional qualitativa, é preciso romper com a lógica do capital, pois às margens do mesmo significa abandonar esse projeto de mudança. Uma educação para além do capital requer uma sociedade para além do capital.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. C. Um legado do século xx para a política educacional do século XXI: a teoria do capital humano. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 126-144, dez.2010.
- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: Dinâmicas e Lugares. **Educação e Sociedade**, vol.31, n.113, p. 1319-1335, Campinas, out-dez, 2010.
- BRZEZINSKI, I. **Profissão professor Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano. 2002.
- BUSSMANN, A.C.; ABBUD, M. L.M. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- GIOLO, J. A. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educação & Sociedade**, v. 31, 2010. p. 1271-1298.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, v.29, n.104, p.891-917, especial, Campinas, out. 2008.
- DOURADO, L. F., OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L.F., CATANI, A. M. (Org.). **Universidade pública: política e identidade institucional**. Campinas, SP Autores Associados; Goiânia, Ed. da UFG, 1999, p. 66-74.
- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. 5. ed.São Paulo: Cortez, 1999.
- FRIGOTTO, G. *et al.* **Trabalho e Educação**. Campinas: Papirus; Cedes; São Paulo: Ande; Anped, 1992.
- GENTILI, P. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIOLO, J. A. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educação e Sociedade**, v. 31, 2010. p. 1271-1298.

HOBSBA, W.N.; HIRATA, H. Polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, Celso et. Al. (Org.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

JUNIOR, W. T; RODRIGUES, S. F. P. Educação, trabalho e flexibilização: perspectivas na agenda das políticas públicas na sociedade da informação. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v.39, n.2, p.397-411, maio/ago, 2014.

MALANCHEN, J. UNESCO: Políticas e estratégias para formação docente a distância no Brasil. **Revista HisteBR On-line**, Campinas, n.32, p.179-199, dez, 2008.

MESZAROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo. Boitempo, 2008.

MESZAROS, I. **A crise estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

NEVES, C. M.de C. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ReferenciaisQualidadeEAD.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2012.

OLIVEIRA, R. de. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.27, jan/abril, p.26-37, 2001.

PEREIRA, E. W.; MORAES, R de A. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasi. In: Amaralina M. Souza; Leda Maria Rangearo Fiorentini; Maria Alexandra Militão Rodrigues (Org.). **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2010, v. 1, p. 65-90.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poiésis Pedagógica** – v.8, n.2 ago/dez, p.4-17. 2010

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “o espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq para o projeto 20 anos de Histedbr, Campinas, 25 de Agosto de 2005(a).

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C, *et al.* (Orgs.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 147-164.

SCAFF, E. A. da S. **Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Campo Grande: Editora UFMS, 2000.

SCHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SCHULTZ, T. **Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Revista Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 172. p. 64-83, 2003.

SHIROMA, E. Expert consultants and Knowledge production: Teachers for EFA' in Brazil. In: FENWICK, T.; MANGEZ, E.; OZGA, J. Governing Knowledge. **Comparison, Knowledge-Based Technologies and Expertise in the Regulation of Education**. World Yearbook of Education. New-York-London: Routledge, 2014.

*Artigo recebido em: 12/04/2016*

*Aprovado em: 16/09/2016*

### **Contato para correspondência:**

Fernanda Cruvinel Pimetel. *E-mail*: fernandafefufg@gmail.com.

## **NOTAS**

<sup>1</sup> Duarte (2003, p.14) analisa que a sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão, uma ideologia produzida pelo capitalismo de modo que essa crença seria justamente para "enfraquecer as críticas radicais do capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve à superação do capitalismo". Segundo Malanchen (2008), os principais alvos dessas políticas de enfraquecimento de práticas socialistas, que não instigam o florescimento de ideias de forma a controlar a formação dos professores a se adaptarem a essa "suposta" sociedade, são os países periféricos, especificamente os da América Latina.

<sup>2</sup> Tentativa de simplificar o trabalho docente para justificar a precarização política, econômica e social desta profissão.

<sup>3</sup> O sistema UAB é um projeto criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) como forma de ampliar o acesso ao ensino superior, oferecendo cursos e programas de educação superior a distância em parceria com as universidades públicas, municípios e estados da Federação.