

**A CENTRALIDADE DA EAD NA PSEUDIFORMAÇÃO
DE PROFESSORES: PRONTO ATENDIMENTO AOS
IMPERATIVOS DO CAPITAL EM SUA CRISE ESTRUTURAL**

Eixo: Marxismo, educação e luta de classes; desafios históricos e urgências contemporâneas

Aline Soares Nomeriano¹
Renalvo Cavalcante Silva²
Vicente José Barreto Guimarães³

Resumo

Nas duas últimas décadas (1994-2014), a política educacional brasileira para a formação de professores é desenvolvida, predominantemente, por meio de programas voltados para a formação inicial a distância. Assim, este artigo tem por objetivo analisar, à luz da ontologia marxiana, o que significa para o processo formativo de professores, uma política educacional que privilegia o programa de EAD. Daí surgem alguns questionamentos que envolvem a problemática deste texto, tais como: qual a concepção de educação e formação de professores que norteia a modalidade EAD? Em que medida a centralidade da EAD na política de formação de professores é posta para atender aos imperativos da crise estrutural do capital? A análise desta problemática estará sustentada no método Histórico-dialético de Karl Marx e resgatado por autores como Paulo Netto (2011) e Tonet (2013). Assim, este estudo bibliográfico tomará como base os escritos de alguns leitores de Marx (1983), que reafirmam a centralidade do trabalho como categoria fundante do ser social, como Lukács (2013), Mészáros (2002, 2007, 2008), Tonet; Lessa (2008), Tonet (2012) e Bertoldo (2012).

Palavras-chave: formação de professores, educação a distância, crise estrutural do capital.

**THE CENTRALITY OF EAD IN PSEUDOFORMATION TEACHER: READY TO
CALL MANDATORY CAPITAL IN YOUR STRUCTURAL CRISIS**

Abstract

In the last two decades (1994-2014), the Brazilian educational policy for teacher training is developed predominantly through programs for initial training in distance teaching courses. This way, this article aims to examine, in the light of Marx's ontology, which means for the training process of teachers, an educational policy that favors EAD program. There arise some questions involving the problematic of this article, such as: what is the concept of education and teacher training that guides the EAD mode? To what extent the centrality of EAD in teacher education policy is set to meet the imperatives of capital's structural crisis? The analysis of this problem will be sustained in the dialectical method established by Karl Marx and rescued by authors like Paulo Netto (2011) and Tonet (2007, 2013). Therefore, this literature study will draw on the writings of some readers of Marx (1983), reaffirming the centrality of work as foundational category of social being, as Lukács (2013), Mészáros (2002, 2007, 2008), Tonet; Lessa (2008), Tonet (2012) and Bertoldo (2012).

1 GP Educação, Marxismo e Ontologia – UFAL.

2 GP Educação, Marxismo e Ontologia – IFAL.

3 Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPB.

Keywords: teacher education, distance education, structural crisis of capital.

Introdução

Se na época do pós 2ª Guerra Mundial, sob a égide da TCH (Teoria do Capital Humano), à educação cabia garantir “ascensão social” e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos Estados Nacionais, nas últimas décadas, isso reconfigurou-se ao ponto de a educação ser promovida como instrumento de acumulação do capital. Ou seja, a educação transforma-se num setor altamente rentável, imperando a lógica da mercadoria (alvo de vultosos investimentos capitalistas).

Ao indivíduo cabe concorrer para que tenha a chance de ser incluído no seleto grupo que ainda conseguirá altos posto de emprego. Isto é, à medida que a maioria é incluída no sistema escolar, está sendo excluída do mercado de trabalho cada vez mais exigente (apenas para uma minoria). Daí advém o discurso hegemônico dos organismos internacionais que mistifica a educação como a salvadora dos males sociais, ao passo que esses mesmos órgãos (liderados pelo Banco Mundial) ofertam verdadeiros “pacotes” educacionais aos chamados países emergentes/periféricos.⁴

No bojo dessa lógica capitalista, o que tem prevalecido nas políticas educacionais e nos mais diversos programas de formação do MEC é o claro interesse do capital em embrutecer ainda mais o processo formativo dos professores. Neste cenário, a Educação a distância-EAD vem sendo considerada a mais eficiente/adequada para a formação superior em países emergentes, inclusive, sendo privilegiada em relação à modalidade presencial, uma vez que é visível a expansão da primeira em detrimento da segunda. E no que se refere à formação de professores⁵, o crescimento não apenas no setor privado (em que a EAD já era *locus* preferencial), mas também no público, por meio do sistema UAB via a ‘nova’ CAPES⁶.

Daí, a necessidade de entendermos esse processo que vem se tornando hegemônico e a relevância deste trabalho, o qual busca compreender em que medida a centralidade da EAD na política brasileira de formação de professores é posta para atender aos imperativos da crise estrutural do capital.

4 Acerca dessa questão, há uma vasta literatura a respeito.

5 Do total de matrículas no Ensino Superior - 6.379.299 - segundo o censo de 2010, 4.736.001 (74,2%) estavam na rede privada de ensino; já a rede pública contabilizava 1.643.298 (25,8%). Em relação especificamente à EAD, das 928.748 matrículas nos cursos de Licenciatura, 426.241 (praticamente 50%) eram oferecidas sob a forma EAD; (BRASIL, 2011). No tocante aos cursos de Pedagogia, 78% das matrículas pertenciam à rede privada, sendo 54% desse percentual oferecidas sob a forma EAD (BRASIL, 2010).

6 UAB-Universidade Aberta do Brasil e CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Trabalho, educação e sistema do capital

Tendo sido escolhido o caminho teórico-metodológico a ser percorrido no campo da ontologia marxiana⁷, é imprescindível o diálogo com alguns teóricos que nos ajudam a analisar a natureza do trabalho e da educação, assim como suas formas históricas no modo de produção capitalista, e ainda, os elementos que apresentam a possibilidade de superação desse modo de sociabilidade.

Para tanto, partimos da tese de Marx (1983) e Lukács⁸ (2013) de que o trabalho é o ato fundante do ser social e a educação, em sua função ontológica, é uma das atividades mediadoras necessária à reprodução societária (mediação entre o indivíduo e a sociedade). Ou seja, do ponto de vista da ontologia do ser social, é imprescindível que se parta da categoria trabalho, pois é esta a categoria que funda a educação.

O trabalho é uma categoria central, pois se refere ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade; portanto, indispensável para a compreensão de qualquer fenômeno humano social. Analisada na tradição marxista, a categoria trabalho remete a uma dupla dimensão: ontológica e histórica. Vejamos, então, a primeira dimensão.

É o trabalho que torna possível a produção de qualquer bem, criando os valores da riqueza social, uma vez que o gênero humano, por meio da atividade do trabalho, transforma a natureza⁹ em produtos (valores de uso) que satisfazem às suas necessidades:

[...] O processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, [...] comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p. 149-150, 153).

7 Partiremos de uma análise sustentada no método dialético instaurado por Marx e resgatado por autores como Paulo Netto (2011, p. 52), o qual afirma que, “[...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto [...] nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação”; Seguindo a mesma linha de raciocínio, Tonet (2013, p. 112) compreende que “Não será o método [...] que irá prescrever como se deve proceder. Pelo contrário, será a realidade objetiva (o objeto), no seu modo próprio de ser, que indicará quais devem ser os procedimentos metodológicos”. Numa palavra, trata-se da reprodução ideal (concreto pensado) de um movimento real (concreto real) ou a apreensão do sujeito (o ideal) sobre o objeto (o real), sendo esta totalidade, ponto de partida e de chegada. O ponto de partida é o contato com o objetivamente existente e o ponto de chegada é a aproximação máxima com o real existente (o momento predominante é sempre o real).

8 Lukács se sustenta nas análises ontológicas de Marx.

9 A natureza precede e existe independentemente do ser social. Mas, na natureza, o ser inorgânico apenas se transforma; o ser orgânico apenas se reproduz biologicamente; já o ser social, além de se reproduzir biologicamente, produz o novo (socialmente).

Diferentemente da atividade de sobrevivência dos animais, o trabalho é atividade social orientada para um fim (há intencionalidade prévia). Ou seja, o trabalho é uma atividade teleologicamente direcionada ou conduzida a partir de um objetivo proposto pelo sujeito. Ainda segundo Marx, o que distingue a espécie humana das demais espécies animais não é a consciência¹⁰ ou a linguagem¹¹, mas o trabalho, ou o fato do homem produzir seus meios de vida. E ao transformar a natureza, o homem se constrói como ser social.

Ao trabalhar (ao agir sobre a natureza) o homem utiliza instrumentos criados por ele mesmo, que exigem habilidades e conhecimentos, transmitidos por meio do aprendizado, atendendo a necessidades diversas, sob variadas formas, que criam novas necessidades. Ao se situar para além da natureza ou no processo de humanização (a partir da base que é o trabalho), o ser social vai se tornando cada vez mais complexo. Isto é, vai criando objetivações que transcendem o universo do *trabalho* (relação homem/sujeito-natureza/objeto) ou no dizer de Lukács (2013), do *pôr teleológico primário*:

Desse modo é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito - mesmo que através de mediações às vezes muito complexas -, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material [...] o trabalho pode servir de modelo para compreender os outros pores socioteleológicos, já que, quanto ao ser, ele é a sua forma originária (p. 47).

Essas novas objetivações (relação homem/sujeito-homem/sujeito) são expressões do ser social desenvolvido (do agir de uma consciência sobre outra consciência), a exemplo da religião, ciência, filosofia, arte, política, educação. Isso significa que o ser social desenvolvido cria essas novas objetivações (que Lukács chama de *teleologias secundárias*) fundadas a partir do trabalho (sua base necessária) e que, portanto, não se confundem com ele.

Mas é preciso ter clareza quanto à natureza de tais objetivações do ser social: a objetivação material é o trabalho, ou seja, a práxis voltada para o controle e a transformação do sujeito sobre a natureza; já as objetivações ideais são formas voltadas para influir no comportamento e na ação dos homens (relações entre sujeitos), a exemplo da práxis política e da práxis educativa:

10 Ver MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1993.

11 O trabalho, em articulação com a linguagem e a sociabilidade, caracteriza o salto ontológico, a gênese da constituição do ser social; trata-se do momento fundante (e não primeiro), de determinar o que peculiariza o ser social. Ver LESSA, Sérgio. **Trabalho e ser social**. Alagoas: EDUFAL, 1997.

Os produtos e obras resultantes da práxis podem objetivar-se *materialmente e/ou idealmente*: no caso do trabalho, sua objetivação é necessariamente algo material; mas há objetivações (por exemplo, os valores éticos) que se realizam sem operar transformações numa estrutura material qualquer (NETTO; BRAZ, 2011, p. 54, grifo dos autores).

Também é de fundamental importância o entendimento de que apesar do trabalho (esfera econômica de produção e reprodução da vida) ser a categoria fundante/momento predominante, isso não anula a relativa autonomia dos outros complexos sociais, a exemplo da educação, como bem ressaltam Bertoldo; Santos (2012):

[...] É nesse sentido que surge a educação, um complexo necessário ao processo de desenvolvimento do gênero humano. Portanto, a educação enquanto práxis social fundada pelo trabalho apresenta ao mesmo tempo uma relação de dependência e relativa autonomia em relação à esfera fundante [...] Assim, a natureza da práxis docente se explicita no âmbito da teleologia secundária, cuja função é mediar a relação entre os próprios homens; trata-se de uma consciência que atua sobre outra, buscando contribuir na formação da personalidade dos alunos, nos seus comportamentos e valores (p. 113).

Esclarecida a dimensão ontológica ou natureza do trabalho (categoria fundante) e da educação (categoria fundada), passemos à dimensão histórica tanto do trabalho quanto da educação, isto é, à discussão de ambas as categorias no modo de produção capitalista.

No modo de produção capitalista processa-se uma subsunção do trabalho ao capital. Quer dizer, a relação entre capital (donos dos meios de produção) e trabalho (donos da mera força de trabalho) é de exploração e alienação¹² do primeiro sobre o segundo (MARX, 1983). Trata-se da forma de trabalho assalariado que é regido pela lei geral da acumulação capitalista, na qual o resultado é a mais profunda desumanização do trabalhador e graus variados de desemprego e subemprego:

A redução do contingente de trabalhadores explica-se pelo formidável desenvolvimento das forças produtivas contemporâneas, que exponenciaram a produtividade do trabalho; quanto ao extraordinário desemprego dos dias atuais, ele está diretamente ligado aos limites da sociedade burguesa, no interior da qual não há soluções que permitam inscrever todos os homens e mulheres aptos nos circuitos do trabalho [...] agora levada a um extremo para o qual essa sociedade não tem outra proposta senão a do “terceiro setor” ou a pura e simples assistência social (NETTO; BRAZ, 2011, p. 60).

12 A alienação é própria de sociedades fundadas na divisão social do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção fundamentais. Com a exploração do homem pelo homem sob o sistema do capital, no trabalho alienado, o produto da atividade do trabalhador não lhe pertence; o produto passa a ser algo em que o trabalhador não se reconhece, como algo que lhe é estranho. Pensando com Marx, o único modo de produção que superaria o trabalho alienado denomina-se comunismo, o qual exige uma forma de sociabilidade fundada no trabalho associado.

Enquanto em sociedades que precederam a capitalista o desemprego e a pobreza foram fruto do insuficiente desenvolvimento das forças produtivas, ao contrário, no modo de produção capitalista, a desigualdade social é resultado da acumulação privada de capital, mediante a exploração (extração da mais-valia) dos proprietários sobre a classe trabalhadora.

Portanto, o que mais o distancia dos modos de produção anteriores é a redução da força de trabalho à mera mercadoria. Ou seja, reduz-se a coletividade a mero instrumento para o enriquecimento privado de alguns indivíduos, já que a contradição essencial do capitalismo está na produção social da riqueza, mediante a apropriação privada dessa mesma riqueza.

Para conter o conflito gerado por essa contradição inerente ao sistema e permitir a própria reprodução do capital, o referido modo de produção sustenta-se na democracia burguesa, por meio do Estado burguês¹³ (instrumento de manutenção da ordem capitalista). O artifício usado para isso é esse Estado afirmar que todos os indivíduos são iguais perante a lei (política e juridicamente), deixando que a desigualdade social real entre as classes que sustentam o sistema (burguesia e proletariado) seja reproduzida sem limites (LESSA; TONET, 2008).

No que concerne à educação, esta, em seu sentido amplo, por ser um complexo que se constitui nas relações sociais, existe em qualquer modo de produção. Já a educação escolar, trata-se de uma forma específica existente nas sociedades de classe:

Nas sociedades primitivas, portanto, antes da existência das classes sociais, a formação dos indivíduos era um processo do qual participava diretamente toda a comunidade. Todos podiam e, para a sua sobrevivência até deviam, ter acesso ao patrimônio material e espiritual da comunidade [...] A entrada em cena da sociedade de classes produziu um duplo efeito na história da humanidade. Por um lado, possibilitou um desenvolvimento muito rápido das forças produtivas e também da riqueza espiritual. Por outro lado, a divisão da sociedade em classes excluiu a maioria da população do acesso à riqueza acumulada pela humanidade. O que fazia com que essa massa ficasse confinada a um nível muito próximo da animalidade (TONET, 2012, p. 77-78).

E com relação à educação, especificamente, na sociedade capitalista, ela tem como função central promover a internalização de valores burgueses que permitam a formação de um homem passível de controle pela lógica do capital. Isso porque a função essencial da

13 Tratam-se de instrumentos ideológicos de reprodução social do capital: política, direito, educação, religião etc., mas o Estado burguês também se utiliza de recursos opressores: exército, polícia ou qualquer outro mecanismo que necessite ser acionado quando o ideológico não consegue conter levantes contra o capital.

educação no capitalismo é a reprodução social do sistema como um todo: a educação formal dirige-se à consciência dos indivíduos para que estes atuem de maneira socialmente desejada:

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias metas da reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (MÉSZÁROS, 2008, p. 44, grifos do autor).

Na esteira de Mézáros (2008), entendemos que a transmissão do saber formal historicamente produzido e acumulado pela humanidade, não assegura, por si só, uma educação transformadora, visto que a função social da educação no capital é justamente a sua reprodução ideológica e social enquanto sistema produtivo. Desse modo, a apropriação do patrimônio é necessária e importante, mas não suficiente para se chegar ao horizonte de uma *educação para além do capital*. Neste sentido, o autor defende a construção de uma *contrainternalização* que oriente uma educação revolucionária, a partir de “frestas” deixadas pela própria reprodução capitalista, entretanto, só capaz de ser efetivada, se combinada com transformações mais estruturantes¹⁴.

O processo de reestruturação produtiva e a crise estrutural do capital

A partir da década de 70¹⁵, as contradições do sistema capitalista tornaram-se ainda mais visíveis, sendo instaurada a crise do modelo produtivo taylorista-fordista¹⁶, inserida numa crise maior e estrutural do capital. Concomitantemente, houve o esgotamento do chamado Estado de bem-estar social (aparelho estatal que sustentava aquele modelo produtivo) caracterizado por uma intensa política social protecionista e de pleno emprego¹⁷.

Em face deste panorama, o capital implantou uma profunda reestruturação em sua base produtiva, inaugurando uma nova etapa de acumulação do capital, também denominada flexível:

14 Também sob essa ótica, indicamos a leitura de: TONET, I. Educação e revolução. In: In: BERTOLDO, E. et al (Orgs.) **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

15 Após o período de “ouro” ou dos “anos gloriosos” do capitalismo, especialmente, a partir de 1973, com a crise do petróleo e a queda da taxa de lucro.

16 Segundo Saviani (2008), o modelo fordista caracterizou-se pela organização de grandes fábricas na produção em série (larga escala) de objetos padronizados, por meio de enormes estoques direcionados ao consumo de massa. O referido modelo também supunha a estabilidade no emprego.

17 A partir dos anos de 1940, momento de reconstrução dos EUA e países europeus no pós 2ª Guerra Mundial.

A queda nas taxas de lucro do capitalismo, fundamentadas na questão da composição orgânica do capital, e que tinha o trabalho como vetor de crescimento, provoca uma crise na qual o argumento era de que a proteção social era muito onerosa, e que isso implicava grandes custos para o Aparelho Estatal [...] A saída era, portanto, justamente a substituição daquele modelo fechado, em direção a um modelo de acumulação flexível [...] (TAVARES; MAUÉS, 2012, p. 32)

O novo padrão flexível de acumulação capitalista provocou profundas mudanças no mundo do trabalho. No plano do processo do trabalho, essa flexibilização apresenta a ideia da necessidade de formar novos trabalhadores polivalentes ou multifuncionais (que saibam trabalhar em equipe e resolver problemas práticos na empresa):

Com a reestruturação produtiva e o *toyotismo* como sistema predominante desse processo, o capitalismo não somente intensificou a extração da mais-valia como rompeu com a necessária qualificação e habilidade do trabalhador, destituindo-o do controle do processo de trabalho e exigindo novas competências, ou seja, um trabalhador [...] que possa atender as atuais condições de desenvolvimento do capital, demonstrando maior participação nos diversos setores da empresa. (MARONEZE, 2012, p. 48)

No âmbito laboral foram introduzidos métodos mais flexíveis de gestão e organização do trabalho, o que na prática tem apontado para a perda das poucas e restritas conquistas dos trabalhadores, com o aumento dos empregos informais e o predomínio dos contratos de trabalho parcial e temporário em regime de terceirização, subcontratação, revelando-se em formas cada vez mais precarizadas de trabalho.

Neste contexto, apoiado em Marx, para o filósofo húngaro Mészáros (2007), a atual etapa de desenvolvimento do capital está marcada por uma crise estrutural sem precedentes na nossa história. O sistema do capital vem apresentando limites que afetam toda a sua estrutura sóciometabólica, contribuindo de forma decisiva para que a referida crise que não se apresente mais como cíclica, e sim como estrutural:

Vivemos em uma época de crise histórica sem precedentes, cuja severidade pode ser dimensionada pelo fato de que não estamos enfrentando uma crise cíclica mais ou menos ampla do capitalismo, tal como experimentada no passado, mas a crise estrutural cada vez mais profunda do próprio sistema do capital. Como tal, essa crise afeta – pela primeira vez na história – a totalidade da humanidade e, a fim de que a humanidade sobreviva, demanda mudanças fundamentais no modelo de controle do metabolismo o social (MÉSZÁROS, 2007, p. 55).

Ainda segundo Mészáros, o sistema de capital, que é orientado para a expansão e movido pela acumulação, não admite restrições e limites impostos ao curso de sua trajetória; apenas aceita ajustes, mudanças provisórias, que não impeçam essa lógica expansiva. As contradições que lhe são inerentes sempre foram deslocadas, nunca superadas, principalmente durante sua fase de forte expansão. Só que atualmente, as contradições não estão mais sendo deslocadas, pelo contrário, estão sendo acentuadas. Tal lógica começa a esbarrar nos limites do mercado consumidor, do próprio esgotamento de continentes a explorar e, principalmente, do desemprego crônico:

Para se desembaraçar das dificuldades da acumulação e expansão lucrativa, o capital globalmente competitivo tende a reduzir a um mínimo lucrativo o ‘tempo necessário de trabalho’ (ou o ‘custo do trabalho na produção’), e assim, inevitavelmente, tende a transformar os trabalhadores em força de trabalho supérflua [...] (MÉSZÁROS, 2002, p. 226, grifos do autor).

O referido sistema atinge, hoje, seu ponto contraditório mais alto de maturação e saturação, e ao invés de crises cíclicas, o que se tem é um aprofundamento da crise estrutural capitalista. Na visão do autor de *Para além do capital*, o que torna essa crise diferente de todas as demais, é justamente a substituição do trabalho vivo por máquinas, como nunca visto antes. O desemprego crescente é o limite estrutural absoluto da expansão desse modo de produção, manifestado na transposição do tradicional exército de reserva numa maciça força de trabalho supérflua, descartável.

Conforme o autor, a incontrolabilidade e a autodestruição são características intrínsecas à forma de capital, o que leva a estar em questão sua própria viabilidade enquanto sistema. Antes, essa característica interna do capital, conseguia com sucesso, superar todos os obstáculos surgidos:

Na situação de hoje, o capital não tem mais condições de se preocupar com o ‘aumento do círculo de consumo’, para benefício do ‘indivíduo social pleno’ de quem falava Marx, mas apenas com sua reprodução ampliada a qualquer custo, que pode ser assegurada, pelo menos por algum tempo, por várias modalidades de destruição. Pois, do perverso ponto de vista do ‘processo de realização’ do capital, *consumo e destruição são equivalentes funcionais* (MÉSZÁROS, 2003, p. 21-2, grifos do autor).

Hoje, diferentemente, com o acirramento da crise estrutural, suas implicações não são nada animadoras para o próprio capital. A incontrolabilidade, que tanto o empurrou para o desenvolvimento de suas forças produtivas no passado, nos tempos atuais, determina o esgotamento de seu sistema.

Os reflexos da reestruturação produtiva sobre a educação na periferia do capitalismo

Os reflexos da crise estrutural do capital sobre a educação, remetem ao fato de que, historicamente, o que sempre se viu foi a relação direta entre educação formal e emprego. No entanto, o que se tem atualmente é que o sistema capitalista está formando para o desemprego, no sentido de que

o papel assumido pela educação na responsabilização do desemprego, pelo desempregado, da ausência de perspectiva econômica, pela falta de iniciativa empreendedora do indivíduo, demonstra a necessidade da universalização da educação para o capital no atual contexto histórico (MACENO, 2007, p. 51).

Em termos qualitativos e quantitativos, o que temos hoje, mais do que nunca, é a expansão estatística de vagas, seja no ensino básico, seja no superior. Já em se tratando da qualidade desse acesso, há o contrário: uma regressão do ponto de vista qualitativo, uma vez que se restringe o efetivo acesso ao saber¹⁸. Ainda de acordo com Maceno (2007): “[...] o capital não abandonou a perspectiva da universalização da educação formal, mas a reordenou dentro do quadro de suas necessidades atuais, retomando conquistas, impondo limites e aumentando a restrição aos aspectos qualitativos do saber” (p. 49).

E a maneira pela qual o sistema realiza essa restrição é por meio do esvaziamento dos conteúdos escolares, da flexibilização e deteriorização dos currículos, dos conteúdos do saber formal. Isto é, a expansão ocorrendo através de uma educação cada vez mais aligeirada e fragmentada:

Educação eficaz é aquela que de maneira prática e funcional instaura a possibilidade dos indivíduos sobreviverem nos seus países. Essa concepção de formação responde de maneira pontual as necessidades e possibilidades do capital em crise estrutural, **pois no mundo do desemprego, do emprego precário e do subemprego, nada melhor que uma educação precária, pragmática, vazia de conteúdo e aprofundamento** (MOREIRA, 2005, p. 92, grifos nossos).

Como se pode perceber, os atuais métodos de racionalização do processo de trabalho e a intensa exploração do trabalhador não se limitaram à esfera da produção e dos serviços privados, mas atingiram também, e com toda a força, os serviços públicos/sociais, como a educação. Ou seja, o processo de reestruturação da base produtiva é transferido do setor privado para os diversos setores públicos, especialmente a educação; e a forma de gerir a

¹⁸ Para maior aprofundamento teórico, ver: MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e universalização no capitalismo**. São Paulo: Baraúna, 2011.

escola pública deverá ser a mesma da lógica privada, a começar pelos termos usados: ‘gestão’, ‘eficiência’, ‘produtividade’, ‘qualidade total’, ‘empreendedorismo’.

No capitalismo periférico, a maneira de os Estados nacionais atuarem na esfera da educação, é direcionada em larga escala, por organismos financeiros internacionais como FMI - Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial. A periferia do capital e sua economia dependente de modo desigual e combinado (isto é, com a conivência das burguesias nacionais) vêm atendendo às ‘recomendações’ desses organismos, especialmente no que se refere à política educacional básica e superior.

Assim, a base da reforma educacional nos países periféricos proposta pelo Banco Mundial é a redução do sistema educacional ao Ensino Fundamental: a ideia de que as classes populares devem ter acesso apenas a uma educação elementar (com currículo adequado à rápida entrada no mercado de trabalho). Além disso, a gestão eficiente desse sistema educacional deve seguir os moldes empresariais (gestão democrática, participativa) levando em conta o uso da racionalização de recursos. Também é perceptível o incentivo ao voluntariado na educação, à formação em serviço e a distância, à privatização gradual dos serviços públicos e a um sistema de avaliação da nossa educação baseado no rendimento dos estudantes.

Isso vem ocorrendo de forma mais contundente desde os anos de 1990, por meio de um documento de orientação da educação para o mundo no século XXI, que ficou conhecido aqui no Brasil como Relatório *Jaques Delors*¹⁹. Segundo o relatório, publicado no Brasil com o título *Educação: um tesouro a descobrir*, a mais nova tarefa da escola é introjetar no aluno o gosto pelo aprender a aprender²⁰, ligado à necessidade de sua constante qualificação/atualização ao longo de toda a vida para satisfazer às exigências do atual momento de acumulação flexível do capital. Quanto ao professor, este passa a ser o único responsável pela aprendizagem dos alunos, independente das suas condições de trabalho, e acaba sendo obrigado a abrir mão de seus direitos e conquistas sociais, pois seu tempo já está todo tomado para exercer outras atribuições que lhe foram impostas. Acerca deste contexto, Duarte (2001) argumenta que o Relatório *Jaques Delors* desqualifica a educação como

19 Este documento foi elaborado pela *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, sob a coordenação do pedagogo francês Jacques Delors, entre 1993 e 1996, sendo publicado pela UNESCO nesse ano.

20 Para uma análise crítica esclarecedora dessa pedagogia do *aprender a aprender*, sugerimos a leitura do texto: JIMENEZ, S. V.; MAIA, O. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. **Trabalho, Educação e Luta de Classes – a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2004.

processo de apropriação do patrimônio cultural da humanidade, em favor de uma formação ajustada ao mundo em transformação.

Percebe-se que a atual concepção de qualificação dos indivíduos tem o sentido deles capacitarem-se mediante os mais variados cursos para terem apenas as condições de empregabilidade, já que não há vaga para todos no mercado de trabalho. Também é introjetado no trabalhador que é ele o único responsável por sua formação e, portanto, pela sua inclusão e permanência ou não nesse mercado. Desmascarando a teoria da empregabilidade²¹, Saviani afirma:

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia **as condições de empregabilidade** do indivíduo, o que, entretanto, **não lhe garante emprego**, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, **não há emprego para todos**: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (2008, p. 430, grifos nossos).

No que concerne à relação qualificação *versus* emprego, o máximo que existe é uma polarização cada vez maior entre uma maioria altamente qualificada a serviço dos capitalistas e a grande massa da população com uma formação cada vez mais aligeirada e superficial, ou seja, uma imensa maioria subqualificada

A formação docente que se desenha no Brasil: a centralidade da educação a distância

Da década de 1970 para cá, no contexto de crise estrutural do capital, a política nacional de formação docente sofreu profundos impactos. Como consequência, a formação inicial nos cursos de licenciatura em geral está cada vez mais fragmentada, pragmática e simplista, cuja política tem privilegiado a diversidade de instituições formadoras e da própria formação. Pode-se perceber isso já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/96 em seu artigo 62, ao autorizar outras instâncias formativas (que não a universidade), a exemplo dos Institutos Superiores de Educação.

21 Para um melhor entendimento sobre essa questão, ler: MOREIRA, L. A. **Empregabilidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Implicações e Limites Para a Formação Humana**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

Com esta nova concepção de processos formativos, intensificou-se a formação em serviço e a conseqüente diminuição da carga horária para disciplinas de conteúdos e estágios que passam a contar, com as experiências feitas em serviço (a valorização da prática em detrimento da teoria). Ou seja, passa-se da ênfase nos conteúdos para o foco nas metodologias, de forma a sustentar o modelo da pedagogia das competências.

Isso tem seus reflexos no processo de expansão das instituições públicas e privadas de ensino superior e no fortalecimento da modalidade de Educação a Distância como uma política pública de “acesso e democratização” ao referido nível. A modalidade a distância surge nos documentos oficiais²² como uma das principais ações para a solução (rápida e barata) dos enormes *déficits* educacionais brasileiros.

Como as ações pedagógicas da EAD, de uma forma geral, se dão no espaço virtual, os gastos com estrutura física e recursos humanos são mínimos. Desse modo, a EAD contribui para a restrição dos gastos públicos estatais, tanto no que concerne à estrutura física dos *campi* universitários, quanto à formação, por meio da oferta de um programa formativo de caráter flexível e aligeirado. Com isto, se resolveria o problema de um grande número de professores que atuam no Brasil sem a formação superior exigida pela LDB nº 9394/96, em seu artigo 62.

Portanto, estamos diante de um Estado, que por meio de seus programas e políticas educacionais (aparato legal), ao ampliar o raio de ação das instituições privadas de ensino e da EAD, expande a reprodução social do capital e constitui uma rede de ensino que atenda, de forma ainda mais eficaz, às exigências de uma formação docente meramente voltada à aquisição de competências, habilidades e valores postos pela ordem do capital.

Neste cenário, as políticas de formação docente²³, em consonância com os interesses do capital, passam a secundarizar o ensino e centram-se nas metodologias e na prática pedagógica, mediante a difusão de novas competências e habilidades (via TIC- tecnologias da informação e comunicação). As relações educacionais estão cada vez mais mediadas pelo individualismo e pelas tecnologias. As relações sociais presenciais no processo ensino-

22 As bases legais para a referida modalidade podem ser encontradas na LDBEN (Lei nº 9.393/96), no PNE (Plano Nacional de Educação/2001-2011), no Decreto nº 5.622/2005 e na Portaria Normativa nº 40/2007.

23 Para viabilizar ainda mais tal processo, nos últimos anos, um conjunto de ações no âmbito do Governo Federal (Lula e Dilma Rousseff), tem sido empreendido com vistas à centralidade da EAD na formação de professores, a exemplo da implementação da UAB via a “nova CAPES”, nas instituições públicas federais de ensino superior. Foi assim que em 2006, o MEC ampliou e fortaleceu o espaço de atuação da CAPES (que antes abrangia apenas a pós-graduação), instituindo ações direcionadas à educação básica e à formação de professores.

aprendizagem deixam de ser realizadas. Tal lógica impõe que o ato ontológico da educação – a mediação entre homens – passe a ser realizado por um aparato tecnológico.

Outro aspecto fortemente presente na formação docente pela EAD está em aprender apenas o que é útil. Pensar no modelo da formação docente sob a lógica da pedagogia das competências é pensar no modelo construtivista que está embasado no “aprender a aprender”. Essa prática, tão comum nos cursos a distância, defende a aprendizagem como um ato individual sem a transmissão de outro sujeito. Para os defensores do “aprender a aprender”, essa nova forma daria autonomia do indivíduo, o que possibilita ao aluno a própria construção do seu saber. Para Duarte, a pedagogia do

aprender a aprender estabelece uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o de aprendizagem resultante da transmissão de conhecimento por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2003, p. 8).

Ora, se o modelo de formação docente valorizado neste sistema perpassa a aprendizagem de métodos e técnicas, em detrimento de uma formação articulada com o tripé ensino-pesquisa-extensão, a ênfase está no desenvolvimento de competências, habilidades e valores. Estamos diante de uma formação instrumentalizada, meramente útil e prática e, portanto, brutalizada ou uma pseudoformação.

Considerações finais

Seja pela modalidade presencial ou a distância, fica clara a tentativa de rebaixamento ainda maior no processo formativo de professores, bem como o deslocamento do caráter da luta de classes. Em tempos de crise estrutural do capital, a educação tem assumido cada vez mais a condição de mercadoria. No caso da EAD, o avanço tecnológico permite ao capital um barateamento dos custos da mercadoria educação.

Dessa forma, a EAD põe-se como um programa que instrumentaliza e informa diferentes sujeitos por meio das TIC, em que a objetividade social apresenta um horizonte de possibilidades orientado pela racionalidade mercantil. Tal reflexão nos leva a considerar que o programa de formação de professores implementado pelo MEC via sistema EAD é mais uma ação do Estado burguês para atender aos imperativos da crise estrutural do capital, uma vez

que a decadência da educação é parte da decadência da sociedade capitalista, do embotamento e da desumanização do homem sob o jugo deste sistema econômico.

Referências

BERTOLDO, E; SANTOS, M. Trabalho docente e lutas de classes. In: BERTOLDO, E. et al (Orgs.) **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

BRASIL. **Matrículas, Concluintes e Ingressos em Cursos de graduação presenciais e EaD Brasil 2002-2010**. Brasília: INEP/MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16312>. Acesso em: 18/01/12.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2010. Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010**. Brasília: INEP/MEC/CenSUP, 2011. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em: 17/01/12.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP. Autores Associados, 2003.

LESSA, S; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. Debates & Perspectivas. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II (capítulo do Trabalho)**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital – rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

MACENO, T. E. Educação para todos: universalizando a educação para o desemprego crônico. **Educação & Cidadania**, vol. 6, n. 2, jul-dez. 2007, pp. 41-52.

MOREIRA, L. Educação e a questão do (sub)desenvolvimento brasileiro. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.7, n.1, p.78-95, dez. 2005.

MARONEZE, F. L. A precarização do trabalho docente no contexto da reconfiguração capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós 1990. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. V. 4, n. 1, junho de 2012, p. 45-57, ISSN 2175-5604. Disponível: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/index>. Acesso: 30/05/2013.

- MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983, t. I, v. 1
- PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PAULO NETTO, J; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.
- TAVARES, P. H. de S; MAUÉS, O. C. Expansão da educação superior pós-LDB de 1996 e constituição de oligopólios transnacionais no Estado do Pará. *In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. V. 4, n. 1, junho de 2012, p. 31-43, ISSN 2175-5604. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/index>. Acesso em: 30 de maio de 2013.
- TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
-