

NEOLIBERALISMO E RESTRIÇÃO DE DIREITOS NO BRASIL: NOTAS SOBRE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO E REFORMA DO ESTADO

NEOLIBERALISM AND RESTRICTION OF RIGHTS IN BRAZIL: NOTES ON MERCHANTABILITY OF EDUCATION AND STATE REFORM

Heleni Duarte Dantas de Ávila 1
Jucileide Ferreira do Nascimento 2
Maurício Ferreira da Silva 3

Resumo: O artigo apresenta um debate acerca do papel adotado pelo Estado no desenvolvimento da educação como política social. Com base em uma perspectiva crítica, analisa os óbices enfrentados pelo ensino superior no Brasil e o impacto advindo da contrarreforma. As reflexões revelam que as medidas adotadas desde a década de 1960 e a grande demanda existente no país estimularam o processo de mercantilização deste campo, que se manifesta, sobretudo, através das privatizações e do fomento ao ensino a distância, principalmente a partir da década de 1990. Esta realidade, além de transformar a cultura formativa, reforça a elitização do ensino superior no país, contribuindo para que a educação desapareça como direito social.

Palavras-Chave: Política Social. Neoliberalismo. Educação a Distância. Mercantilização.

Abstract: The article presents a debate about the role adopted by the State in the development of education as a social policy. Based on a critical perspective, it analyzes the obstacles faced by higher education in Brazil and the impact of counter-reform. The reflections reveal that the measures adopted since the 1960s and the great demand in the country stimulated the process of commercialization of this field, which manifests itself mainly through the privatization and the promotion of distance education, especially from the decade of 1990. This reality, besides transforming the formative culture, reinforces the elitization of education in the country, contributing to the disappearance of education as a social right.

Keywords: Social Policy. Neoliberalism. Distance Education. Mercantilization.

Assistente Social, Advogada. Doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia – ISC/UFBA. Pós-doutorado pelo programa de Pós Graduação em Política Social da Universidade de Brasília – UNB. Professora Adjunta III da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atua no Programa de Pós Graduação em Política Social e Territórios (POSTERR). E-mail: heleniavila@gmail.com 1

Assistente Social. Doutora em Política Social pela Universidade de Brasília - UNB. Docente Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atua no Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios (POSTERR). E-mail: nascimento.jucileide@gmail.com 3

Cientista Político. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE / UNR-AR. Docente Associado da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atua no Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios (POSTERR) e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS). E-mail: mauricioufrb@gmail.com 3

Introdução

Este artigo tem por objetivo estudar os impactos da contrarreforma do Estado brasileiro nas políticas sociais, com ênfase na política social de ensino superior adotada a partir da década de 1990. O Estado brasileiro, diante da crise do capital, redirecionou, ou melhor, para Behring (2003) promoveu uma verdadeira contrarreforma de suas ações sob a influência da égide neoliberal e em decorrência do processo de globalização da economia.

Segundo Navarro (1998) houve declínio dos gastos sociais nos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o que contribuiu para o aumento das desigualdades sociais. A taxa de crescimento anual desses recursos na década de 1970 foi de 8,2%, descendo para 1,6% no final da década de 1980, quadro que foi agravado na década seguinte. Esse cenário internacional acabou provocando graves problemas para a implementação das políticas sociais no Brasil, que possui histórico desfavorável à garantia dos direitos de cidadania.

A fragilidade do sistema de proteção social brasileiro foi ainda mais agravada pela incorporação das premissas neoliberais no âmbito da gestão pública, acentuando, entre outras características, a privatização das políticas sociais, a redução de direitos sociais e a focalização e exclusão dos usuários no acesso aos programas e serviços sociais públicos e gratuitos.

Utilizando o falacioso discurso da focalização como estratégia para atender aos mais pobres, o Brasil vem adotando medidas nos seus programas e projetos sociais que buscam atingir segmentos específicos, deixando de fora um número significativo de pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social e que, no seu cotidiano, convivem com situações aviltantes que acabam por negar-lhes o direito à cidadania e à justiça social. A focalização e exclusão da classe trabalhadora do acesso aos programas e serviços sociais públicos e gratuitos é o lado mais perverso da contrarreforma.

Pode-se afirmar que está em curso no Brasil a lógica de uma política social que privilegia o acesso ao consumo em detrimento do acesso aos direitos; por este princípio, o trabalhador deve, de forma individual, buscar a satisfação das suas necessidades materiais e sociais via mercado, logo, os direitos sociais adquirem conotação de mercadorias. Assim, o cidadão estabelece uma relação de “cidadão-consumidor”.

No que tange ao campo da educação este processo se manifesta, no nosso entendimento, sobretudo através da privatização das instituições de ensino e da criação do modelo de educação a distância. Para além de representar a propagação da democratização do ensino, a proliferação de instituições privadas e a criação de cursos virtuais estimulam a já existente elitização do ensino no país.

Com o objetivo de discorrer sobre tais premissas, o presente artigo está dividido em três seções. A primeira apresenta um debate em torno do processo de mercantilização do ensino no Brasil proporcionado pelas legislações e reformas, a segunda analisa o surgimento e aplicação do modelo de Ensino a Distância (EaD) enquanto a última aborda o impacto da privatização e da educação virtual no campo da política pública de educação.

Educação superior no Brasil: direito ou mercadoria?

As orientações políticas e as exigências ao cumprimento das diretrizes pelos governos nacionais são condições para o recebimento de recursos financeiros internacionais oriundos de instituições de fomento internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional - FMI). A materialização desse processo acaba provocando consequências para o sistema de ensino superior brasileiro, como a mercantilização do ensino, a perda da autonomia universitária, a formação profissional de baixa qualidade, a aceleração no processo de formação universitária, a flexibilização dos currículos para atender as demandas do mercado, a precarização do trabalho docente e a dissociação do ensino, da pesquisa e da extensão.

Este cenário é resultante de elementos históricos que se perpetuam ao longo dos anos. Dentre eles destaca-se: o padrão de desenvolvimento do Estado brasileiro e sua inserção de forma dependente no capitalismo internacional; as correlações de forças presentes; o estágio de desenvolvimento do sistema capitalista de produção; o processo histórico de constituição da universidade brasileira, acrescidas dos elementos políticos, sociais, econômicos e culturais que influenciam e direcionam o sistema universitário ao longo da sua trajetória; as disputas de

interesses em torno da mercantilização das políticas sociais e do processo de privatização da educação superior em curso no Brasil.

Ao fazer uma análise histórica crítica sobre o surgimento e desenvolvimento da universidade brasileira, Lampert (1999) sinaliza que a promulgação da lei 5.540/68 durante o regime militar, que trazia no seu bojo a reforma do Ensino superior foi, na verdade, um ato político do governo brasileiro, com o objetivo de atender aos interesses do capital norte-americano, o que provocou severas transformações no sistema.

Extinção da cátedra, unificação do vestibular, introdução dos exames vestibulares classificatórios, instituição do curso básico e profissional, instituição dos sistemas de créditos e matrícula por disciplina, esfacelamento da interação entre as pessoas, organização semestral, flexibilidade na organização curricular, instituição dos cursos de pós-graduação em todas as modalidades – especialização, mestrado e doutorado, aglutinação das faculdades em universidades, reestruturação administrativa e perda da autonomia e controle externo (LAMPERT, 1999, 39).

Essa reforma universitária teve como elemento ideológico a teoria do capital humano e, dentre as suas consequências diretas, possibilitou uma neutralização política dos movimentos estudantis e docentes. Dessa forma a universidade assume de forma mais contundente o seu papel de instrumento de *fetichização*, por meio da formação polivalente e flexível, a busca da qualidade total, da competência para a produtividade na lógica do mercado.

Ademais, esta legislação agrega elementos que corroboram seus principais objetivos de adequação do sistema à lógica política centralizadora e de fomento à economia de mercado. De perfil extremamente tecnocrático, já que não contou com a contribuição dos segmentos acadêmicos para sua construção, corrobora interesses de segmentos sociais privilegiados, logo, seu uso político se evidencia.

Formar mão de obra barata e especializada para atender aos interesses empresariais nacionais e internacionais; institucionalizar a dependência da universidade aos interesses das grandes empresas; produzir mão-de-obra para manter a estrutura tecnocrático-militar do neocapitalismo do Brasil; produzir legislação repressiva para conter estudantes e população, legitimando o modelo político e econômico implantado pelos militares em 1964 (LAMPERT, 1999, 38).

Analisando o processo de implantação das universidades no Brasil, Sguissardi (2009) expõe argumentos que sinalizam o processo de transição para o que define como “modelos de ocasião”, cuja principal matriz orientadora está fundada nas teses neoliberais impostas pelo Banco Mundial aos seus países credores. Em sentido resumido, pressupõe maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica em comparação à educação superior, contrapõe as noções de universidade de ensino com universidade de pesquisa e fomenta a caracterização do ensino superior como bem privado.

A reconfiguração da educação superior brasileira é parte de intenso processo de reformas, no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas em nível mundial, com profundas repercussões no Brasil. Suas consequências para a identidade institucional da universidade brasileira serão inevitáveis, se concretizadas tais mudanças conforme diretrizes emanadas originalmente desses organismos multilaterais, em geral tão bem traduzidas domesticamente pelos responsáveis oficiais pela reforma do Estado e da Educação Superior em

nosso país (SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 2001, p. 271-272).

As medidas adotadas a partir da redemocratização não se limitaram à transferência de responsabilidades da esfera estatal às instituições privadas. Além de iniciativas que mercantilizaram a educação superior no Brasil, promoveu-se verdadeira mudança de rumo no âmbito das universidades brasileiras, interna e externamente. No âmbito interno ocorreu a inversão da ordem de importância da indissociabilidade dos seus objetivos precípuos (o ensino, a pesquisa e a extensão) em detrimento das demandas do mercado, interferindo na formação dos discentes (aligeiramento), nos seus temas de pesquisas e nas atividades de extensão desenvolvidas pelos mesmos. Já no âmbito externo ocorreu o aumento do número de instituições privadas de ensino superior que receberam recursos públicos pela via dos subsídios.

Portanto a reforma da educação superior é uma política de governo absolutamente afinada com o aprofundamento das reformas estruturais indicadas pelos organismos internacionais do capital e, permanecendo nesta direção, dificultará a possibilidade de ruptura do Brasil com o capitalismo dependente que marca a nossa história (LIMA, 2002, p.44).

A reforma encontra seu ápice contemporâneo justamente no período de redemocratização com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB, Lei 9.394/1996). A partir disso, segundo Netto (2000), a política de educação superior no país assume alguns traços que revelam a ingerência capitalista em prol do privatismo. Além da atuação em torno da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, cabe referência à “supressão do caráter universalista, a subordinação dos objetivos universitários às demandas do mercado, a redução do grau de autonomia pensada apenas como autonomia financeira” (NETTO, 2000, 29). A atuação no sentido de desarmonizar este nexos organizador da vida universitária tem impacto na essência do ensino como política pública, ou seja, “não se trata de acabar com a universidade brasileira, trata-se de acabar com o sistema universitário público” (Idem, idem).

Os elementos políticos e ideológicos que permeiam a direção adotada pelo governo brasileiro no investimento ou não na educação superior são também apontados por Tonet (2005) como decorrentes do processo de apropriação do patrimônio público que não é neutro nem homogêneo.

Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o polo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Em consequência, a educação, quer formal, quer informal, sempre terá um caráter predominantemente conservador. [...] Na atual forma de sociabilidade, sem dúvida interessa à perspectiva do trabalho a apropriação, o mais ampla, sólida e profunda possível deste patrimônio humano e do que há de mais rico e sólido nele, por parte de todos os outros indivíduos e vice-versa. Além do mais, esta apropriação é muito importante como arma de luta ideológica. O mesmo não se pode dizer da perspectiva do capital. É de sua natureza não apenas limitar o acesso quanto ao número de pessoas, mas também quanto à qualidade do conteúdo, tendo sempre em vista que o objetivo último – imposto pela sua própria lógica interna – não é a realização plena de todos os indivíduos e, pois, do gênero humano, mas a sua própria reprodução (TONET, 2005, 143-144).

Isso provoca um redirecionamento do papel da universidade brasileira em prol das demandas e dos interesses do mercado em detrimento da constituição de um sistema de ensino superior

que seja capaz de formar pessoas com consciência de classe e aptas a compreender a relação de exploração de que são objeto cotidianamente. A incorporação desse modelo de universidade, cujo principal objetivo é atender as demandas do mercado, descaracteriza a política social de educação superior no Brasil, ameaça o direito social à educação e coloca em segundo plano os princípios estabelecidos na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade [...]

O acesso ao ensino superior no Brasil está sendo viabilizado cada vez mais via relação mercantil, nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Essa é a lógica, dada a sua natureza de mercado e seus objetivos de lucro. No entanto, quando essa mesma orientação de mercado influencia ou surge no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior e nas instituições públicas estatais de maneira ampliada, ficam nítidos os riscos à autonomia da universidade pública e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. E isso se manifesta de forma mais acintosa, como veremos, a partir do crescimento do modelo de formação educacional virtual.

O mercado da EaD

Os recentes avanços tecnológicos impulsionaram transformações inéditas para a vida em sociedade. A chamada revolução tecnológica (CASTELLS, 1999) proporcionou grandes mudanças nas múltiplas dimensões da dinâmica social e, dentre as inovações, impulsionou o surgimento de ferramentas de auxílio para as atividades de formação educacional, tanto no aspecto formal quanto informal. As experiências no sentido de gerar alternativa ao modelo tradicional sempre estiveram em estreita sintonia com o desenvolvimento das tecnologias

de comunicação, que determinavam as possibilidades e produtos. Com isso, a tentativa de “educar a distância” remonta às comunicações postais e ao uso da radiodifusão.

Torna-se importante citar que entre as décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação, com aulas via satélite, complementadas por kits de materiais impressos, demarcando a chegada da segunda geração de Educação a Distância no país (ALVES, 2011, p. 90).

É exatamente como resultado dessas transformações tecnológicas que surge a modalidade de educação escolar a distância nos moldes como atualmente a conhecemos, ou seja, a partir da mediação dos sistemas virtuais. No Brasil isso ocorre a partir da década de 1990, quando “a maior parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras mobilizou-se para a Educação a Distância com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação” (ALVES, 2011, p. 90)

Esse contexto converge com a exaltação de novos valores a partir da redemocratização do país, em meados da década de 1980. Dentre estes, a ampliação da formação educacional como instrumento de combate às desigualdades sociais foi propagado pelas elites econômicas e intelectuais. De comum, os propósitos dessas elites caracterizam-se pela defesa do preceito liberal de formação em larga escala, com vistas às oportunidades de trabalho que a sociedade capitalista oferece a partir de seus meios produtivos.

Este período caracteriza-se, ainda, pelo forte apelo internacional por reformas nos mercados econômicos mundiais. O modelo neoliberal ocupa a agenda político-econômica no país, estimulando privatizações e reformas legislativas que abrem espaço para uma maior participação privada em segmentos antes ocupados pelo estado. Dentre estes campos de atuação está a educação, que passa a receber forte investimento privado, o que faz com que haja expressivo aumento na quantidade de instituições de ensino superior no país.

Entre 1985 e 1996, o número de universidades privadas mais do que triplicou. Instituições maiores e autônomas, com oferta mais diversificada de cursos, teriam vantagens na disputa da clientela no mercado estagnado [...] Também nesse período, e a despeito de um mercado incerto, verificasse um crescimento acelerado do número de cursos, por meio de um fenômeno que designei “fragmentação de carreiras”, ou seja, a transformação de uma habilitação e/ou disciplina em carreira independente (SAMPALHO, 2011, p. 29-30)

É preciso aferir o importante papel das instituições privadas e do modelo de educação virtual em uma sociedade capitalista com fortes desigualdades como a brasileira. Contudo, é inevitável desconsiderar os impactos negativos que o modelo de formação a distância impõe ao sistema educacional nacional. Sem a pretensão de realizar uma síntese acabada, esse impacto pode ser percebido, no nosso entendimento, a partir de três consequências interligadas: a elitização, abrigada no falso discurso da democratização do acesso; o impacto no desenvolvimento local e a mudança paradigmática no processo de formação.

As vertentes excludentes da EaD

As diversas transformações do estatuto da educação no Brasil o transformaram em produto de investimento do capital, sobretudo a partir da contrarreforma, como afirmamos anteriormente. Contudo, o “custo educação” não se tornou variável apenas para o investimento privado, mas às próprias iniciativas públicas, o que viabilizou o forte incremento em torno da EaD. Os próprios apologistas do sistema já prenunciavam essa possibilidade:

A questão do custo do ensino se coloca, sobretudo, nos países pobres. Será necessário, portanto, buscar encontrar soluções que utilizem técnicas capazes de ampliar o esforço

pedagógico dos professores e dos formadores [...] Tanto no plano das infra-estruturas materiais como nos dos custos de funcionamento, as escolas e universidades “virtuais” custam menos do que as escolas e universidades materiais fornecendo um ensino “presencial” (LÉVY, 1999, 169).

De posse de um sistema tecnológico, no qual os alunos desenvolvem suas atividades virtualmente, a instituição pode “reduzir-se” (daí a principal perspectiva de mercado), mantendo a estrutura apenas para os procedimentos administrativos (burocráticos) necessários. Assim sendo, a EaD pode instalar-se na própria localidade original da instituição, colocando no último degrau das prioridades as políticas de extensão dos campi, bem como de ampliação da própria estrutura já existente. Sem a necessidade de um plano de extensão e fixação, a instituição abdica de fornecer às localidades os benefícios advindos da implantação física, como o desenvolvimento da infraestrutura local, do comércio, dos serviços, da preservação do patrimônio, desidratando o mais importante instrumento de sustentação do próprio sistema capitalista: a geração de empregos.

Os benefícios econômicos proporcionados aos financiadores da educação virtual são evidentes. Além de direcionarem o processo administrativo apenas ao ambiente virtual, os cursos possibilitam, pela própria essência, o ingresso de um número maior de discentes do que os permitido pelos Projetos Pedagógicos dos cursos presenciais. A abertura aos investimentos privados no setor, atrelada à “nova necessidade profissional” e ao enorme passivo existente na sociedade brasileira geram a condição mercadológica ideal, que se desenvolve em conluio com os aprimoramentos tecnológicos.

É sintomático o fato de que o passivo no índice de formação se concentra nas camadas sociais menos abastadas, logo, a “democratização” proporcionada pela EaD mira os trabalhadores assalariados em busca de determinada formação, ou filhos de trabalhadores que dispõem de poucos recursos para cumprir mais uma etapa do processo de escolarização. A formação à distância retira desses já excluídos importantes atributos inerentes à formação presencial, como a “formação complementar” advinda do convívio acadêmico. Assim, apesar da certificação, mantém-se a cruel exclusão social dos menos privilegiados, garantindo, em contrapartida, a manutenção dos privilégios de alguns segmentos.

Como antídoto a essa elitização secular – sem adentrarmos aqui na dualidade estrutural que perpassa a história da educação no Brasil, entre a escola para os setores dominantes e a escola para a classe trabalhadora –, a educação virtual em nada contribui. Aliás, essa modalidade de educação escolar ajuda a centralizar tais postos nas mãos de poucos, privilegiados pela própria dinâmica do sistema educacional que gravita em torno de uma economia de mercado (SILVA e GONZÁLES, 2010, 185).

O impacto que a formação virtual impõe à “cultura acadêmica” pode ser percebido por diferentes perspectivas, vinculadas, sobretudo, à área de atuação. Contudo, a incongruência está, no nosso entendimento, na formação virtual em cursos regulares que, por essência, definem-se com base em um método oposto ao apresentado pelo EaD, como no caso do curso de Serviço Social.

O fenômeno de oferta de cursos virtuais de serviço social ocorre no início do século XXI. Pereira (2009) resalta o forte crescimento do número de cursos a partir da mudança das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) em meados da década de 1990. A partir de 2003 houve aumento de 61,7% no número de cursos no país, sendo que destes, 91,7% foram autorizados em instituições privadas. Ressalta ainda que, em 2009, “dos 332 cursos de Serviço Social existentes no país, é possível verificar que a participação da modalidade educação a distância atinge mais de 50%” (PEREIRA, 2009, 273). O que significa, segundo os mesmos dados, que 64,7% das vagas ofertadas no período foram na modalidade EaD.

Ora, considerando as nuances empresariais que destinam seus investimentos aos cursos

da área de Humanas, como o Serviço Social, que requerem menos investimentos em insumos tecnológicos e laboratórios (PEREIRA, 2009), surge uma incongruente consequência: profissionais de inserção e intervenção sociais formados sem a devida “prática” social proporcionada pelo modelo presencial. O que, a princípio, surge como democratização tende a fomentar a elitização, visto que o viés da cultura acadêmica tradicional (estudo, pesquisa, extensão, vivência acadêmica), fundamental à formação profissional ampliada, será privilégio dos que dispõem de maior tempo e que, por consequência, podem manter-se nas unidades presenciais.

É difícil compreender a defesa da educação superior virtual, senão como argumento de regeneração do próprio sistema capitalista. No mesmo sentido, é difícil compreender a autorização para o funcionamento, em tais circunstâncias, de cursos que possuem, em sua própria essência, uma lógica endereçada na contramão dos argumentos em prol do ensino a distância, como no caso dos cursos de Pedagogia e Serviço Social (SILVA e GONZÁLES, 2010, 185).

Sem deixar de reconhecer a importância que as tecnologias da comunicação adquirem atualmente no âmbito da educação formal, a apologia ao EaD transfigura uma subordinação aos interesses pragmáticos da agenda reformista do Estado, aliada ao progressivo processo de privatização e mercantilização do ensino. Desconsiderar ou escamotear as gritantes diferenças e ambiguidades entre os processos de formação presencial e virtual constituiu, minimamente, abstinência de interpretação didática e pedagógica.

Considerações Finais

É inegável a importância das novas tecnologias de comunicação para o sistema educacional no sentido mais amplo que o termo possa ter. Contudo, tais transformações não podem ser dissociadas do contexto social em que surgem e, por conseguinte, dos agenciamentos envolvidos.

Os meios de comunicação atuaram durante muito tempo e de variadas maneiras no âmbito educacional. Contudo, até a década de 1990 não havia uma massificação deste mecanismo, sobretudo em função dos empecilhos legislativos à regulamentação. Pode-se considerar o ano de 1996 como marco da institucionalização da educação a distância no país em função da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os argumentos em prol da disseminação da EaD convergem com a necessidade de adoção de políticas públicas que atuem para amenizar as desigualdades regionais e de classes que marcam a sociedade brasileira. O mesmo apelo à democratização do sistema abriu o espaço necessário para os investimentos privados no setor, aumentando significativamente o número de instituições privadas. Atuando em formação presencial e a distância essas instituições contaram com a ausência de investimentos públicos no setor para ampliar seus negócios. A “solidez” do investimento amparou-se no aumento sucessivo da demanda advinda, sobretudo, da necessidade de formação técnica exigida pelo mercado de trabalho e pelo forte passivo histórico.

Tentamos demonstrar neste artigo que a necessidade de corrigir os desequilíbrios não pode fundamentar os equívocos da formação educacional a distância, que podem ser percebidos pelo que se abdica ao discente na comparação com a formação presencial. A própria cultura acadêmica, proporcionada pela vivência no ambiente de formação, é exemplo disso.

Não se trata, pois, de ignorar a importância e o papel que as tecnologias exercem e podem exercer na formação educacional, tampouco de abdicar dos investimentos privados no setor. O que se argumenta aqui gira em torno do quanto se deixa de conquistar com a renúncia ao modelo presencial, tanto no que concerne à formação em si quanto ao impacto desenvolvimentista às localidades que recebem as unidades de ensino. Nesse sentido, afirmar que o ensino a distância se configura como única alternativa à ampliação dos índices de formação educacional situa a discussão em um nível extremamente frágil frente à importância que todo o processo educacional exige.

Referências

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. RBAAD – Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. Volume 10, Agosto, 2011, p. 83-92. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/issue/view/13>

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em 28/09/2020.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. I. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

LAMPERT, Êrnani (Org.). **Universidade, docência e globalização**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração**. In: NEVES, Lúcia, M. W. O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NAVARRO, V. **Neoliberalismo y Estado del bienestar**. 2 ed. Barcelona: Ed. Ariel, 1998.

NETTO, José Paulo. Reforma do Estado e impactos no ensino superior. Revista Temporalis: Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. Ano 1, n. 1. Brasília: Valci, p. 11-33, 2000.

PEREIRA, Larissa D. **Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social**. Katálysis: revista do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, V.2, N.2, p.268-277, Julho/Dezembro de 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802009000200017>

SAMPAIO, Helena. **O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações**. Revista Ensino Superior UNICAMP. Campinas, 14/10/2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>

SILVA, M.F. e GONZÁLEZ, J.L.C. **Democratização ou Desigualdade?** As questões étnico-raciais sob a lógica da educação a distância. In SOUZA, D.; SILVA JR, J.; e FLORESTA, M. (Orgs). Educação a distância: diferentes abordagens críticas. São Paulo, Xamã, 2010. Pgs 175-198.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. Bragança Paulista: Edusf, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no séc. XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.