

ENSINO A DISTÂNCIA NO SETOR PRIVADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: entre a semiquificação e a desqualificação

Andrea Luciana Harada Sousa
Faculdade de Educação – Unicamp

Evaldo Piolli
Faculdade de Educação – Unicamp

RESUMO

O presente artigo busca trazer aspectos da legislação educacional, compreendida entre os anos 1996 e 2022, para o Ensino a Distância (EaD), para a partir dela, analisar como este arcabouço legal promove profundas mudanças na forma da educação e como impacta o crescimento da modalidade no setor privado de ensino, em especial nos cursos de licenciatura com sérios desdobramentos na formação de professores. Como nossa análise se inscreve no campo das políticas educacionais, recorreremos aos marcos legais que promoveram modificações no ensino superior, partindo deles buscamos cotejar dados do Censo da Educação Superior coletados e analisados pelo INEP (Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para demonstrar e avaliar seus efeitos no processo de mercantilização do ensino superior privado e avanço do EaD. Trata-se, portanto, de uma abordagem documental em seu método com apresentação quali-quantitativa dos dados e revisão bibliográfica. O artigo contextualiza as modificações na legislação educacional dentro do capitalismo em sua fase neoliberal e com as determinações desta fase para a lógica e funcionamento do Estado na formulação de políticas para educação. Assim, abordamos o avanço tecnológico no campo da educação privada e como a tecnologia foi apropriada pelo capital na educação com a perspectiva de ampliação de sua hegemonia na oferta de vagas, no número de matrículas e consequentemente na ampliação de seus lucros. Assinalamos, no tratamento da legislação educacional, como a fronteira entre as modalidades presencial e EaD foram sendo rompidas, sobretudo no setor privado de ensino superior, em favor da utilização desta última, estabelecendo novas dicotomias e no tocante à formação de professores na modalidade EaD. Como consideramos que na maior parte das Instituições de Ensino Superior privadas a formação oferecida é de caráter técnico e instrumental, concluimos indicando um processo de semiquificação ou desqualificação de professores, com impactos na reprodução da força de trabalho docente e na educação.

Palavras-chave: neoliberalismo; ensino superior privado; ensino a distância; formação de professores.

DISTANCE LEARNING IN THE PRIVATE SECTOR AND TEACHER TRAINING: between semi-qualification and disqualification

ABSTRACT

This article seeks to bring aspects of educational legislation, covering the years 1996 to 2022, to Distance Education (EaD), to analyze how this legal framework promotes profound changes in the form of education and how it impacts the growth of this modality in the private education sector, especially in undergraduate courses with serious implications for teacher training. As our analysis falls within the field of educational policies, we refer to the legal frameworks that promoted changes in higher education, and from them, we aim to compare data from the Higher Education Census collected and analyzed by INEP (Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research) to demonstrate and evaluate their effects on the process of commodification of private higher education and the advancement of EaD. Therefore, it is a documentary approach in its method with a qualitative-quantitative presentation of the data and a literature review. The article contextualizes the changes in educational legislation within capitalism in its neoliberal phase and with the determinations of this phase for the logic and functioning of the State in the formulation of education policies. Thus, we address technological advancement in the field of private education and how technology has been appropriated by capital in education with the perspective of expanding its hegemony in the provision of vacancies, in the number of enrollments, and consequently in the expansion of its profits. We point out, in the treatment of educational legislation, how the boundary between face-to-face and distance learning modalities has been broken, especially in the private higher education sector, in favor of the latter, establishing new dichotomies regarding teacher training in the EaD modality. As we consider that in most private Higher Education Institutions the training offered is of a technical and instrumental nature, we conclude by indicating a process of semi-qualification or de-qualification of teachers, with impacts on the reproduction of the teaching workforce and on education.

Keywords: neoliberalism; private higher education; distance education; teacher training.

EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL SECTOR PRIVADO Y FORMACIÓN DOCENTE: entre la semicalificación y la inhabilitación

RESUMEN

El presente artículo busca traer aspectos de la legislación educativa, comprendida entre los años 1996 y 2022, para la Educación a Distancia (EaD), para a partir de ella, analizar cómo este marco legal promueve profundas transformaciones en la forma de la educación y cómo impacta el crecimiento de la modalidad en el sector privado de enseñanza, especialmente en los cursos de licenciatura con serias repercusiones en la formación de profesores. Dado que nuestro análisis se inscribe en el campo de las políticas educativas, recurrimos a los marcos legales que promovieron modificaciones en la educación superior, y a partir de ellos buscamos cotejar datos del Censo de Educación Superior recopilados y analizados por el INEP (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira)

para demostrar y evaluar sus efectos en el proceso de mercantilización de la educación superior privada y el avance de la EaD. Se trata, por lo tanto, de un enfoque documental en su método con presentación cuali-cuantitativa de los datos y revisión bibliográfica. El artículo contextualiza las modificaciones en la legislación educativa dentro del capitalismo en su fase neoliberal y con las determinaciones de esta fase para la lógica y funcionamiento del Estado en la formulación de políticas para la educación. Así, abordamos el avance tecnológico en el campo de la educación privada y cómo la tecnología fue apropiada por el capital en la educación con la perspectiva de ampliar su hegemonía en la oferta de plazas, en el número de matrículas y, en consecuencia, en la ampliación de sus beneficios. Señalamos, en el tratamiento de la legislación educativa, cómo la frontera entre las modalidades presencial y EaD fue siendo rota, sobre todo en el sector privado de educación superior, en favor de la utilización de esta última, estableciendo nuevas dicotomías y en lo que respecta a la formación de profesores en la modalidad EaD. Como consideramos que en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior privadas la formación ofrecida es de carácter técnico e instrumental, concluimos indicando un proceso de semi-cualificación o descalificación de profesores, con impactos en la reproducción de la fuerza de trabajo docente y en la educación.

Palabras clave: neoliberalismo; educación superior privada; educación a distancia; formación de profesores.

Introdução

*A mudança tecnológica nunca é gratuita ou indolor,
e o custo e a dor que produzem não são
uniformemente repartidos. Devemos sempre nos
perguntar: quem ganha com a criação e quem arca
com o impacto da destruição? (Harvey, 2016, p. 99)*

O avanço informacional digital observado a partir dos anos 1990, no contexto do neoliberalismo, modificou os padrões da acumulação capitalista e impactou, entre outros, o setor privado de ensino superior, que é historicamente predominante na oferta de vagas em matrículas em relação aos mesmos critérios na universidade pública.

A articulação entre interesses do capital na educação, avanço fetichizado da tecnologia e políticas públicas favoráveis resultou em grande crescimento da modalidade EaD no ensino superior privado, especialmente para a formação de professores que analisaremos neste artigo, confrontando dados censitários formulados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e alterações na legislação educacional do EaD, além de fundamentar em bibliografia dirigida ao tema.

Na primeira seção abordaremos o caráter fetichizado do avanço tecnológico e como ele sustenta e estimula a formulação de políticas públicas para o crescimento do EaD entre os anos 1996 e 2022. A análise destes dados enceta um alarmante problema para a forma

educação em nível superior e para a formação de professores nesta modalidade que abordaremos na segunda seção deste artigo.

Fetichismo da tecnologia e aspectos da legislação educacional para o EaD

O avanço tecnológico como parte do conhecimento acumulado pela humanidade é notoriamente uma das grandes conquistas da ciência. É comum, ao falarmos em tecnologia, que o termo seja associado à tecnologia informacional-digital, conforme Antunes(2018) ou molecular digital, como prefere Oliveira (2013) e é justamente nesse campo semântico que empregamos o termo para associá-lo ao EaD.

Muito se tem produzido (Abílio, 2021; Antunes, 2018, 2020; Huws, 2017; Braverman, 2012; Filgueiras, 2021; Ghroman, 2021) no sentido de identificar os efeitos da tecnologia sobre formas organizacionais e sobre fronteiras que vão sendo substituídas pela noção de rede, seus impactos sobre o mundo do trabalho, a sociedade, sobre a economia, sobre a política, sobre o funcionamento do Estado etc.

É certo que a “fetichização” da tecnologia (Harvey, 2018) se sedimenta a partir da manipulação que o capital faz do avanço tecnológico em favor de seus interesses particulares. Esse princípio da apropriação de tudo pelo capital, da conversão de avanços em retrocessos, não é traço específico da tecnologia, mas o avanço tecnológico informacional-digital subordinado à manipulação do capital é traço específico do nosso tempo e do nosso estágio de desenvolvimento.

Marx (1985) logo no começo do capítulo Maquinaria e Grande Indústria afirma que a maquinaria:

Igual a qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela se destina a baratear mercadorias e a encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador precisa para si mesmo, a fim de encompridar a outra parte da sua jornada de trabalho que ele dá de graça para o capitalista. Ela é meio de produção de mais-valia. (Marx, 1985, p. 8)

Cristalina exposição sobre os interesses permanentes da forma produtiva capitalista e os efeitos da maquinaria sobre a extração de valor. Na análise de Marx, o desenvolvimento da sociedade e os modos de subordinação encontravam lastro no surgimento de grandes equipamentos industriais que davam forma material à maquinaria. Nos dias de hoje, contudo, o avanço tecnológico informacional-digital, que não tem obrigatoriamente materialidade ou apresenta materialidade minimalista, reforçam um sentido onipresente e fetichizado da

tecnologia, naturalizando a participação da tecnologia em diferentes relações sociais capitalistas. Para Braverman a abordagem fetichizada da tecnologia, para atender interesses do capital, fez com que a maquinaria – analisada em seu Trabalho e Capital Monopolista - fosse vista “como participante independente nos arranjos sociais humanos” (Braverman, 2012, p. 197).

É também por isso que esse caráter onipresente – e onisciente em muitos casos - gera uma espécie de consenso mítico em torno da tecnologia, como se diante dela houvesse, de fato, um caminho sem volta. Para Harvey (2018),

A crença fetichista em soluções tecnológicas sustenta a visão naturalista segundo a qual o progresso tecnológico é ao mesmo tempo inevitável e bom, e não há nenhuma maneira de podermos ou até mesmo tentarmos controlá-lo ou redirecioná-lo coletivamente, muito menos circunscrevê-lo. Mas é característico dos construtos fetichistas tornar a ação social sujeita a crenças míticas. Embora tenham um fundo material, essas crenças escapam das restrições materiais para uma vez aplicadas, acarretar consequências materiais muito claras. (Harvey, 2018, p. 123)

Esta noção totalitária e determinista da tecnologia subjaz as posições daqueles que defendem, no campo da educação, o EaD como expressão de um tempo quando a tecnologia é alçada a condição de instrumento capaz de redefinir, ou mesmo suprimir, espaço e tempo, encurtando distâncias e dilatando dias, sugerindo que cada usuário/estudante acredite na possibilidade de fazer mais com menos. Tudo isso, no entanto, não é espontâneo. Tampouco, a tecnologia é neutra. Ao contrário, ela se edifica em alicerces bem fundados do neoliberalismo, sobretudo nas noções de flexibilidade e autonomia que constroem o sujeito neoliberal, investido na crença de um falso poder e controle sobre os fluxos da vida social (Dardot & Laval, 2016).

Ademais a nossa aparente impotência diante dos avanços da tecnologia informacional-digital também se consolida por meio de reiteradas afirmações de seus benefícios, especialmente – no caso do ensino superior, que investigamos neste trabalho – da capacidade de reproduzir e, por isso, supostamente popularizar conhecimento. Para consolidar este constructo, entretanto, busca-se minimizar ou omitir o descolamento do conhecimento de seu suporte humano e material.

O ensino a distância¹ se inscreve, portanto, num projeto amplo do capital para a educação superior brasileira, que se vale desta noção da tecnologia como algo implacável para promover o EaD e, ao mesmo tempo, se beneficiar dos efeitos da expansão mercantil subsidiada. Aliás, o EaD torna evidente o aprofundamento da mercantilização do ensino superior, pois empresários da educação vêm nesse recurso mais uma forma de potencializar a exploração da mercadoria educação, já que sucessivos governos têm investido numa regulamentação para a implantação e difusão do EaD, que permite ampla exploração desta modalidade de ensino pela iniciativa privada. Diante disso, sustentamos que a ampliação de ofertas de cursos EaD se desdobra em mais uma forma, articulada com a expansão mercantil subsidiada², de mercantilização do ensino superior privado.

O refluxo no FIES para financiamento de cursos de graduação presenciais teve forte impacto nas IES privadas, porém, como medida compensatória, houve um processo gradual de flexibilização da legislação educacional que regulamenta o Ensino a Distância, que tem apresentado índices alarmantes de crescimento³. Após a grande expansão do financiamento estudantil e de sucessivas mudanças nas regras para obtenção do FIES, sobretudo a partir de 2015, passa a ser concomitante a redução do número de novos contratos do FIES ao crescimento da oferta de cursos na modalidade EaD.

Paralelamente, a flexibilização da legislação do EaD, especialmente a partir do Decreto 9057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017a), produz forte crescimento do número de polos indicando um deslocamento do interesse do capital na educação superior redirecionado, nesse novo contexto, para os cursos online. No gráfico ⁴: abaixo é possível observar que a proliferação de polos de EaD ocorre pouco depois do endurecimento nas regras do FIES e com maior expansão a partir de 2017.

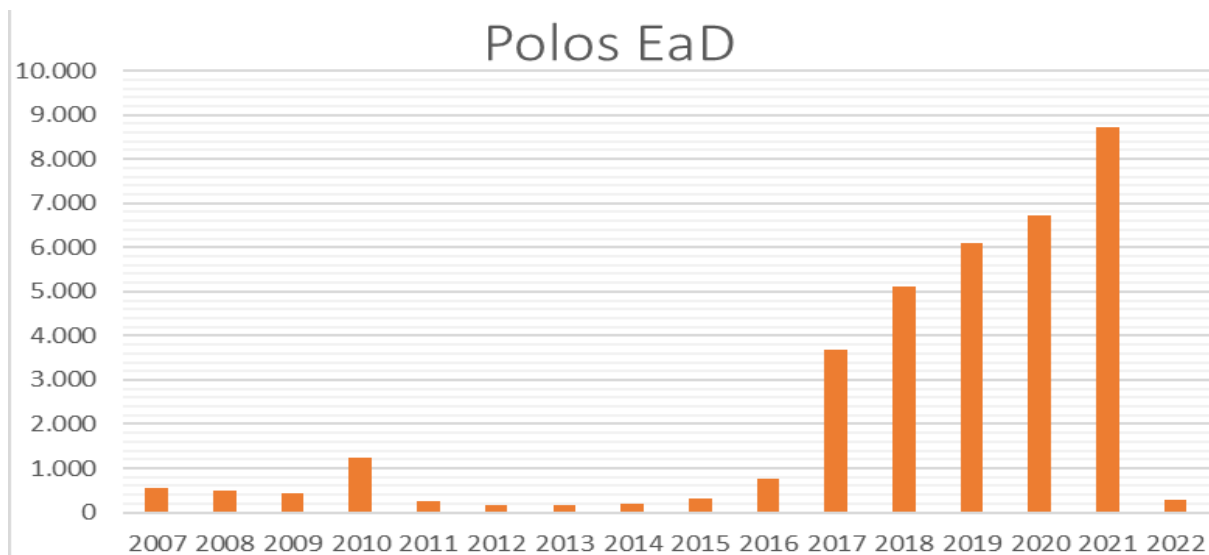
¹ Utilizamos “ensino” e não educação a distância entendemos o EaD como modalidade que retira da educação o sentido mais amplo de troca e construção coletiva, restringindo-se a atividades de ensino.

² Empregamos a expressão “expansão mercantil subsidiada” para a caracterizar o processo de mercantilização do ensino superior privado a partir de diferentes políticas educacionais de subsídios, em especial FIES e Prouni.

³ Nos últimos dez anos o crescimento do EaD foi de 428%. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/18/pela-1a-vez-na-historia-graduacoes-a-distancia-tem-mais-alunos-novos-do-que-as-presenciais-diz-inep.ghtml> . Acesso em 10/06/2024

⁴ Elaboração própria a partir de dados relativos aos Polos de EaD coletados através de solicitação (protocolo nº 23546.005750/2022-20) encaminhada ao Portal da Transparência (Fala.BR) e respondida com dados do e-mec em 07/02/2022

Gráfico 1: Número de polos EaD entre 2007 e 2022



Fonte: Elaboração própria com dados obtidos via Lei de Acesso à informação (2023)

Esse deslocamento entusiasmou as entidades representativas das empresas privadas de educação⁵ (entre elas destacamos a Associação Brasileira dos Mantenedores do Ensino Superior - ABMES, Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular e o SEMESP – Sindicato da Entidades Mantenedoras do Ensino Superior no Estado de São Paulo), de tal modo que, valendo-se de sua influência política no contexto das eleições majoritárias de 2018, o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior apresentou o documento: Eleições 2018 – 10 Propostas Relevantes Para Educação Superior Brasileira no qual destaca, entre outras “sugestões” correlatas:

Fortalecer a educação a distância (EAD) como fator estratégico para o desenvolvimento do país e para o atingimento das metas do PNE; Ao se considerar um país com área total de mais de 8,5 milhões de km², além do déficit de oferta para atender a demanda por graduação nas regiões mais remotas do território nacional, o incremento da educação a distância (EAD) deve ser pauta prioritária da política pública educacional brasileira. A EAD é, incontestavelmente, fator de capacitação de profissionais e de transformação econômica e social. Hoje, são mais de 1,5 milhão de estudantes atendidos pela EAD, com crescimento considerável a cada ano. A oferta de cursos a distância precisa ser ainda mais difundida de modo a contribuir para se alcançar as metas do PNE. O Fórum afirma que a expansão da educação a distância com qualidade deve ser vista como fator significativo e estratégico para o desenvolvimento regional, econômico e

⁵ Há grande número de entidades representativas do capital na educação além destas que destacamos. Tais entidades operam como Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), categoria elaborada por Gramsci.)

social do país.” (Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, 2018, p. 19)

Mas os empresários do ensino não chegaram a esta proposta sem antes tirarem proveito das políticas educacionais que regulamentaram o EaD e que se constituíram como orientações genéricas que pouco estabeleceram no sentido de definições e exigências, de tal modo que esta regulamentação imprecisa sempre beneficiou os interesses do capital na educação e ampliou o caráter privatista da expansão do EaD.

Assim como a expansão mercantil do ensino superior privado se valeu de brechas na LDB, também o EaD tem como primeiro marco o Artigo 80 da Lei 9394/96: O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. O caráter amplo e evasivo deste artigo funciona como um guarda-chuva dos primeiros passos da ampliação do EaD no Brasil, dado que estabelece o incentivo do poder público para desenvolvimento desta modalidade de ensino. Sintetizamos no quadro abaixo um breve histórico dos marcos da legislação educacional em EaD, entre 1996 e 2022, referidos a partir de nosso recorte histórico:

Quadro 1: Balanço da legislação para a EaD no Brasil (1996-2022)

Legislação	Ano	Descrição	Governo
Lei 9394 (LDB)	1996	A LDB refere diretamente o Ensino a Distância nos artigos 80, 37, 42 e 87. O artigo 80 é marco a partir do qual decretos são posteriormente editados com a finalidade de regulamentar o referido artigo. A LDB é, portanto, o marco inicial da legislação sobre EaD no Brasil. (Brasil, 1996)	FHC
Decreto 2494	1998	O Decreto 2494, modificado pelo Decreto 2561, é publicado quase dois anos depois de promulgada a LDB, dá contornos gerais ao artigo 80 da LDB, sem aprofundar definições e normas acerca da modalidade EaD. (Brasil, 1998)	FHC
Portaria 2253	2001	Regulamenta a “oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos de instituições de ensino superior”. Neste mesmo ano foi sancionada a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece diretrizes e metas para	FHC



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO

Políticas Educativas



Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinar Educação para a
Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo

		implantação do EaD. (Brasil, 2001)	
Portaria 335	2002	Cria a Comissão Assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância. (Brasil, 2002)	FHC
Portaria 4059	2004	Define que as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, limitada a 20% da carga horária total do curso. (Brasil, 2004)	Lula
Decreto 5622	2005	O Decreto 5622, revogado pelo Decreto 9057, é comumente tratado como marco regulatório do EaD no Brasil por representar uma política de alcance nacional. Este decreto estabelece novas definições em torno do EaD e de suas particularidades em relação ao presencial. (Brasil, 2005)	Lula
Decreto 5800	2006	Cria a UAB – Universidade Aberta do Brasil voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. (Brasil, 2006)	Lula
Lei 12.056	2009	Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sobre formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, definindo que a formação continuada poderá ser realizada por meio de EaD e que a formação inicial dará prioridade para cursos presenciais. (Brasil, 2009)	Lula
Decreto 9057	2017	O Decreto 9057 em vigor até hoje, é chamado de nova regulamentação do EaD e proporciona um novo marco para expansão desta modalidade ao flexibilizar vários aspectos do Decreto 5622. Destacamos a permissão para abertura de polos através de parcerias entre instituição de ensino credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas. Além disso, foram autorizados cursos de pós-graduação na modalidade a distância e autorizou também o credenciamento de IES exclusivamente para EaD desobrigando a oferta simultânea de cursos presenciais. (Brasil, 2017a)	Temer

Portaria 1428	2018	Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial e autoriza até 40%, desde que sejam atendidos alguns pré-requisitos, tais como Conceito Institucional – CI e Conceito de Curso – CC igual ou superior a 4. (Brasil, 2018)	Temer
Portaria 2117	2019	Revoga a Portaria 1428/2018 e dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Em relação à portaria 1428/2018, ocorre a substituição do termo “disciplinas” por “carga horária” para utilização de 40% na modalidade EaD e suprime os critérios avaliativos de CI e CC igual ou superior a 4. (Brasil, 2019)	Bolsonaro

Fonte: elaborado pelos autores (2023)

A grande virada para o boom do EaD ocorre com o Decreto 9057 de 25 de maio (Brasil, 2017a) e com a Portaria Normativa nº 11 de 20 de junho (Brasil, 2017b), que flexibilizou sobremaneira a criação de Polos, desobrigando as Instituições de Ensino da necessidade de ter cursos presenciais credenciados. Esse novo marco regulatório, para cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu*, foi recebido pelas entidades representativas dos mantenedores do setor privado de educação como grande avanço, já que desobstrui o caminho para a oferta de cursos na modalidade EaD, conforme destaca a Folha de São Paulo do dia 26 de julho de 2018: “Em pouco mais de um ano, o total de polos de ensino superior a distância subiu de 6.583 para 15.394, segundo dados do MEC. A alta de 133% resulta de um decreto que diminuiu as exigências para a oferta da modalidade.”⁶

Fica claro que a associação ou parceria entre a IES credenciada e outras pessoas jurídicas, sem qualquer exigência de perfil das “outras pessoas jurídicas” validou o funcionamento de polos em qualquer lugar e em parceria com qualquer empresa, (em que pese a sugestão para que sejam “preferencialmente” instalações de instituições de ensino) desvinculando algum resquício de identidade do que seria uma instituição de ensino superior da aparência objetiva que tais polos passam a ter. Em geral apenas uma placa ou outro recurso de publicidade identificam se tratar de uma faculdade.

⁶ Dados disponíveis em: www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/polos-de-ensino-superior-a-distancia-crescem-133-em-um-ano.shtml. Acesso em 03/06/2024

A desmaterialização ou a conversão do ambiente universitário com o EaD também pode ser dimensionado em números: até fevereiro de 2022, o Brasil tinha 35.232 polos de EaD⁷ em instituições públicas e privadas, com acentuado crescimento após o Decreto 9057 de 25 de maio (Brasil, 2017 a), como podemos observar no quadro 2, que demonstra o número de novos polos por ano:

Quadro 2. Número de Polos de EaD entre 2007 e 2022

Ano	Polos
2007	548
2008	501
2009	444
2010	1237
2011	270
2012	172
2013	176
2014	200
2015	301
2016	753
2017	3673
2018	5127
2019	6102
2020	6721
2021	8733
2022	274

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados obtidos via Lei de Acesso à Informação

Do total de polos no Brasil, apenas 1405 são de IES públicas, correspondendo a 3,98% do total de 35.232 credenciados. O pequeno percentual de polos de EaD em IES públicas é mais um dado a confirmar o interesse econômico das instituições privadas na exploração desta modalidade de ensino, já que no sistema público notamos – por ora – uma estagnação na ampliação de polos.

A partir destes dados é possível constatar também que o discurso corrente que sustenta a expansão do EaD como forma de democratizar o acesso ao ensino superior, já que esta modalidade chegaria às regiões mais afastadas do Brasil e com maior defasagem de

⁷Os dados relativos aos Polos de EaD foram coletados através de solicitação (protocolo nº 23546.005750/2022-20) encaminhada ao Portal da Transparência (Fala.BR) e respondida com dados do e-mec em 07/02/2022. Até o dia 07 de fevereiro tinham sido cadastrados 274 novos polos no ano de 2022. Em razão de não haver o número final de polos relativos ao ano de 2022 optamos por manter este número, embora parcial, por considerarmos que ele indica a continuidade do movimento de ampliação dos polos, visto que na data da resposta o ano administrativo – para credenciamento e credenciamento de polos e IES apenas tinha começado.

oferta de vagas, não encontra amparo na distribuição dos polos por região. Ao contrário, a concentração de polos está na região sudeste do país e o estado com maior número é São Paulo. Essa concentração de polos no estado de São Paulo sugere que a expansão dos polos se deu mais por razões econômicas – potencial capacidade de pagamento das mensalidades – que por outra suposta preocupação em levar acesso ao ensino superior aos rincões do Brasil.

Os dados apresentados até aqui acentuam o caráter comercial da expansão do EaD promovida pelo Decreto 9057 de 25 de maio (Brasil, 2017 a) de Michel Temer e demonstram como o negócio do ensino superior se orienta e reorienta de acordo com fluxos e refluxos que se exprimem nas políticas educacionais, mantendo, contudo, seu traço mercantil.

Ainda no governo Michel Temer é editada a Portaria Normativa 1.428 de 28 de dezembro (Brasil, 2018), na qual se estabelece a possibilidade de oferta 40% do curso presencial em disciplinas na modalidade EaD, desde que as IES tenham Conceito Institucional igual ou superior a 4 e que os cursos tenham Conceito de Curso também igual ou superior a 4, ampliando de 20 para 40% a participação de disciplinas online em cursos presenciais. Em 2019, Roberto Leher chamava atenção para este problema:

É necessário frisar que o MEC permitiu que, nos cursos presenciais até 40% dos créditos podem ser ofertados por EAD. Ou seja, a EAD reconfigura as formas de educação de jovens, rebaixando de modo preocupante a formação, e amplia, em proporções jamais vistas, a exploração dos trabalhadores. (Leher, 2019, p. 172)

A citação acima foi extraída do “Autoritarismo Contra a Universidade: O desafio de popularizar a defesa da educação pública”, que o professor Roberto Leher publicou em 2019, durante o calor dos ataques do bolsonarismo à ciência e à universidade. “Página infeliz da nossa história”, esse período de vigência da referida Portaria durou pouco, e de fato o percentual de 40% recaía sobre créditos e disciplinas como destacado por Leher. No entanto, pouco depois essa Portaria fora revogada pela Portaria Normativa 2117, de 6 de dezembro (Brasil, 2019) do governo Jair Bolsonaro⁸. Entre uma e outra, embora haja aparente semelhança, alterações ainda mais deletérias foram formalizadas na referida portaria.

É a partir desta Portaria que se abre a porteira para a supressão dos limites entre ensino presencial e ensino EaD, com a permissão de oferta de 40% dos cursos presenciais na

⁸ Mais do que alterações na legislação educacional favoráveis ao mercado, o governo de Jair Bolsonaro procurou manipular a educação superior em favor de seus propósitos ideológicos antidemocráticos e antipopulares, ligados ao que genericamente é referida como “pauta de costumes”.

modalidade EaD, agora não mais condicionada à avaliação do MEC e à exigência de notas no CI e CC igual ou superior a 4. É nesta Portaria também que uma mudança lexical sutil anunciaria a difusão de cursos híbridos ao substituir a possibilidade das IES empregarem 40% de EaD não nas disciplinas que compõem os cursos, mas na carga-horária total, autorizando que disciplinas sejam mistas, com parte da carga horária presencial (60%) e parte EaD (40%).

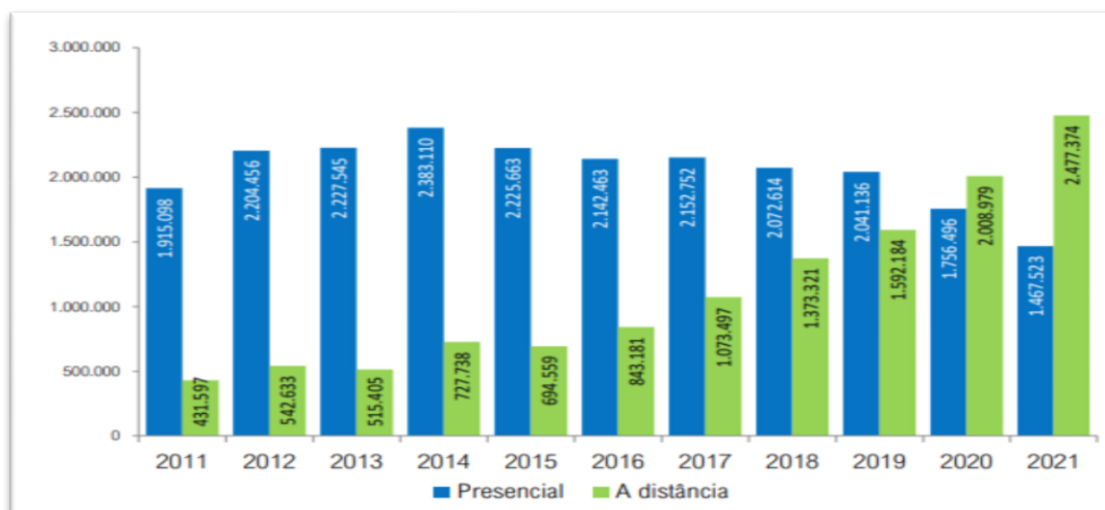
A Portaria Normativa 2117, de 6 de dezembro (Brasil, 2019), ao retirar a avaliação do MEC dos critérios condicionantes para oferta de 40% da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais, oferece uma espécie de salvo conduto às IES privadas para aprofundar o rebaixamento da qualidade dos cursos e legitima o que se convencionou chamar de ensino híbrido, rompendo a fronteira entre presencial e EaD. Além disso, ao retirar o papel avaliador do Estado, favorece que as IES privadas dêem largos passos em direção a uma auto autorregulação fortemente beneficiada pelo Estado, traço, ademais corrente do neoliberalismo: a atuação permanente do Estado em favor do mercado.

O conjunto de políticas educacionais assinaladas anteriormente indicam o impulso que o EaD ganhou, diante da redução dos repasses do FIES. Isso fez com que a busca por rentabilidade fosse deslocada dos financiamentos e subsídios públicos para o EaD, visto que esta modalidade possibilita enorme redução de custos diretos e indiretos (estruturais, operacionais e principalmente trabalhistas) ao mesmo tempo proporciona reprodução, sem custos adicionais, de cursos e disciplinas disponibilizados anteriormente. Leher (2019) considera que:

Frente à queda da taxa de lucro das corporações como a Kroton, os investidores dos fundos que controlam a referida organização temem ver seus títulos desvalorizados e, por isso, pressionam por novas reestruturações (demissões, sobretudo) e por novos nichos de mercado (...) e, sobretudo os cursos a distância, nos moldes dos MOOCs(...). (Leher, 2019, p. 171)

O efeito esperado e confirmado é a elevação do número matrículas na modalidade EaD, que em 2020 (INEP, 2022a), já representava 35,8% do total de matrículas (IES públicas e privadas). Um ano depois, ainda durante a emergência sanitária, restou comprovado que a tendência de expansão do EaD no período afetado pela pandemia de COVID-19 e o número de ingressantes em cursos EaD superou o de ingressantes em cursos presenciais em 2020 e em 2021 (INEP, 2022b):

Gráfico 2. Número de ingressantes em cursos de graduação – Brasil 2011-2021



Fonte: MEC/Inep (2022b)

Essas matrículas estão concentradas nas IES privadas, visto que, nas instituições públicas, por vários fatores, o EaD não alcançou as mesmas condições e nem despertou o mesmo interesse deslumbrado com o potencial uso da tecnologia na educação. De tal maneira que 94,9% da matrículas em EaD estão no setor privado, entre os anos de 2010 e 2020 o crescimento das matrículas na modalidade EaD foi de 233,9% (INEP, 2022a).

O legado de Michel Temer e Jair Bolsonaro para o mercado da educação é este modelo esdrúxulo de ensino superior que analisamos, porque a ampliação do EaD – seja puro ou híbrido - atua também no sentido de determinar a forma pedagógica, a forma institucional, as relações e condições de trabalho e os conteúdos formativos disponibilizados e que se destinam à formação de grande parcela da juventude pobre brasileira, configurando outra pandemia letal: a formação que só forma para alimentar as calhas de roda do capital.

Leher considera que o EaD reconfigura o ensino superior e as formas de educação dos jovens, além de ampliar em proporções jamais vistas a exploração dos trabalhadores. Acentuando que “são milhares de estudantes, escassíssimos professores e, como está se tornando evidente, muita fraude nesta modalidade. O lado mais perverso da mercantilização da educação está seguramente nos cursos massivos a distância.” (Leher, 2019, p. 173)

Até aqui a forma EaD, articulada às investidas mercantis anteriores e concomitantes a ela, tem funcionado como meio de vampirizar o ensino superior, na medida em que o exaure com o aligeiramento de cursos, com a ausência e/ou substituição de professores por recursos

tecnológicos, com conteúdos e cursos pré-fabricados e pasteurizados, com prédios que não suportam sequer as logomarcas que carregam.

EaD e a formação de professores: semiquificação ou desqualificação

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) instituído por meio do Decreto 5.800, de 11 de junho (Brasil, 2006), foi um laboratório para a formação de professores a distância, cujo funcionamento se deu por meio de um consórcio entre governos federal, estadual e municipal. A ênfase na formação de professores tinha como fundamento a necessidade de formação, em serviço, de servidores públicos que não contemplavam a formação exigida para exercício do cargo, além da necessidade de formação de novos professores para atender a demanda crescente e contemplava também as recomendações do Banco Mundial.

Embora não seja objetivo nesse artigo adentrar na constituição e funcionamento da Universidade Aberta do Brasil, consideramos importante destacar que o projeto de educação assinalado pela UAB demarca aspectos relevantes das análises que pretendemos sobre a formação de professores no EaD. Assim, o princípio de uma formação profissional dentro dos parâmetros da flexibilidade e das supostas exigências da modernidade, fazendo uso de tecnologias da informação e da comunicação, já estavam presentes nas diretrizes gerais da UAB e estabelecem o marco organizacional que balizam a expansão do EaD na formação de professores, tanto no que tange a forma do funcionamento administrativo (espaço, pessoal docente, apoio técnico, por exemplo), quanto no que se refere aos modelos de estrutura curricular.

Neste item abordaremos como o EaD, desde os primórdios de sua ampliação como política educacional no Brasil, foi prioritariamente destinado à formação de professores. Fato que reverberou durante toda expansão do EaD, sendo que as universidades privadas, na modalidade a distância estão fazendo praticamente a totalidade das licenciaturas e, portanto, sendo largamente predominantes na formação de professores.

A UAB, desde sua criação, funciona como uma parceria entre governos federal, estadual e municipal. Foi forjada a partir do avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que oferecia a possibilidade de difusão e compartilhamento de estratégias para expansão do ensino superior e a resolução de problemas emergenciais, entre os quais a formação de professores. O chamamento para criação de polos foi, desde logo, com a perspectiva de utilização dos espaços oferecidos pelos entes consorciados (federação,

estados e municípios). Assim, vimos a ocupação de espaços públicos, especialmente escolas, credenciadas para o funcionamento de polos da UAB. Do mesmo modo, profissionais responsáveis pela instalação e funcionamento dos polos foram reaproveitados a partir do contingente disponível nas diferentes regiões do Brasil. Já os tutores foram contratados como bolsistas e davam suporte à realização das atividades pedagógicas e orientação acadêmica. O objetivo prioritário da UAB era formar professores, conforme anunciado em sua apresentação⁹:

O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. (Universidade Aberta do Brasil – Apresentação)

O breve relato sobre a implantação da UAB nos oferece um panorama de como o EaD fora difundido e como sua natureza precária foi induzida pelo modelo público e amplamente aproveitada pelo setor privado, cujos interesses versam muito mais sobre o lucro que sobre a formação ou qualquer outro propósito desenvolvimentista ou democratizante. Nesse sentido, concordamos com Seki, Souza e Evangelista (2019) na perspectiva de que as IES públicas conferiram legitimidade ao processo de expansão da formação de professores pelas IES privadas, especialmente ao constatar que as matrículas em licenciaturas nas IES públicas, incluindo a UAB, são remanescentes em relação às matrículas em licenciaturas nas IES privadas:

Quando observamos o número de matrículas em EaD nas IES públicas parece ficar claro que o governo federal atuou como indutor da sua expansão. Tendo fomentado a modalidade e a ela concedido legitimidade política e científica, pôde, na sequência recuar e oferecer um campo promissor para empresários interessados na venda de certificados em massa, ao mesmo tempo em que manteve a prerrogativa de oferecer ensino universitário majoritariamente presencial em pequena proporção. (Seki, Souza & Evangelista, 2019, p. 77)

O crescimento do EaD para formação de professores no setor privado está demonstrado nos levantamentos realizados pelo INEP, no Censo do Ensino Superior de 2010 é apresentado um recorte de evolução de matrículas compreendido entre 2001 e 2010 que

⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em 05/06/2024

indica acentuado crescimento das matrículas em EaD entre os anos 2005 e 2009. Em 2010, 80,5% das matrículas em graduação a distância estavam no setor privado e registrava que do total de matrículas no ensino superior, 930.179 eram em cursos EaD. (INEP, 2011)

As matrículas, ainda de acordo com o Censo do Ensino Superior de 2010, quando se considera modalidade e grau acadêmico indicavam que 46% da modalidade a distância se destinava a formação de professores nos cursos de licenciatura diante de 17% nos cursos presenciais, indicando, desde 2010, a predominância acentuada da oferta de vagas para formação de professores.

Conforme já observado no item 1 deste artigo, a regulamentação do EaD – oportunamente cheia de brechas – estimulou o setor privado a apostar nesta modalidade de ensino, com vistas a ampliar suas frentes de investimento. A expansão do EaD, em favor do capital no ensino, atravessou – como vimos no levantamento sobre a legislação que regulamenta o EaD – todos os governos desde Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), operando por dentro do Estado e atendendo ao *lobby* das diversas entidades representativas dos mantenedores do ensino superior privado. Ao direcionar o foco da expansão do EaD, desde o laboratório da UAB, à formação de professores desvela o tipo de interesse do capital na educação, isto porque esta modalidade engendra uma reestruturação ampla da forma e do conteúdo das licenciaturas: do imperativo da tecnologia como um fim e não como um meio, que fornece o arcabouço ideológico para adesão a cursos inteiramente virtuais, sem efetiva relação entre professores e estudantes, seja nas alterações no currículo, com vistas a uma formação de perfil técnico. Isto porque há tendencialmente a substituição de professores por conteúdos instrucionais para treinamento e adestramento de professores (Barreto, 2010).

A oferta de cursos de licenciatura presenciais – raríssimos em instituições de ensino superior privadas – foi subordinada ao gigantesco avanço do EaD privado para formação de professores. Esse dado, combinado à concentração de matrículas em grandes grupos econômicos financeirizados, pode indicar a dimensão da tragédia para a formação de professores e consequente para a formação das futuras gerações. Em 2021 (INEP, 2022b), das 2.261 IES privadas, 1.811 não ofereciam cursos EaD e apenas 450 absorviam os 2.434.952 estudantes ingressantes no ensino superior privado.

A formação precária de professores no EaD já amplamente analisada por vários autores, entre os quais destacamos: Barreto (2010,2012,2021);Malanchen (2015); Evangelista, Seki, Souza; Titton e Avila (2019);Kuenzer (2021) amplifica 1) a despolitização de

professores na medida em que reduz suas ações a reproduções de técnicas e roteiros, 2) a desintelectualização pois confere formação operacional para um trabalho de matriz intelectual e 3) a desqualificação ou semiquificação que parte da formação superficial e incompleta para justificar o consenso da necessidade de formação permanente.

Esse tipo de formação está, portanto, também legitimada numa retórica de qualificação e requalificação permanentes e numa apropriação por parte dos grandes grupos educacionais dos planos de carreira existentes em algumas regiões do país, conduzindo não raro a promoções de combos educacionais de formação que já indicam a pontuação que poderá ser alcançada e a evolução funcional correspondente. São ofertas do tipo: compre uma graduação e ganhe uma pós ou na compra de uma graduação e uma pós, ganhe três especializações.

Dessa forma, o tempo de validade da mercadoria educação, alijada de seu conteúdo formativo, foi reduzido, possibilitando que os empresários do setor operassem também no sentido de encurtar o tempo de consumo da formação permanente, portanto, na educação como em outros setores, esse processo foi acompanhado “na ponta do consumo (...), por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica.” (Harvey, 2012, p.148)

Consoante a esta lógica, professores e professoras oriundos de uma graduação precária são impelidos a aderirem a qualificação contínua como meio de ajustar sua formação às demandas do mercado. Por outro lado, a estratégia do capital para a requalificação de professores investe também na atualização das formas de adesão plena ao “novo” modelo de reprodução do capital. “Esse novo modelo engloba as estratégias de gestão e controle sobre o trabalho, adequadas ao esquema de produção flexível, o que exige também trabalhadores flexíveis, polivalentes e com capacidade de interferir no processo produtivo” (Piolli&Heloani, 2004, p. 207) .

A perspectiva de que mais títulos corresponderiam de pronto a melhores condições de trabalho não encontra lastro no trabalho docente, como aliás também não encontra em outras categorias, a novidade que a falácia da qualificação tenta consolidar demandaria questionamentos elementares em relação ao tipo de formação pretendida para professores, para qual tipo de trabalho e com qual objetivo educacional amplo para educação básica, ou seja:

Em suma, é obvio que a tão apregoada qualificação é uma medida importante, todavia: 1) é preciso ir além do chavão e discutir que tipo de qualificação e o que se pretende com ela; 2) no capitalismo, a qualificação

não determina o nível de emprego. Este é determinado, fundamentalmente, pela decisão dos capitalistas. Qualquer política pública de qualificação que pretenda colaborar com o emprego deve ter como pressuposto que, se muito, pode ajudar, mas não é condição necessária, nem suficiente, para resolver o problema. Portanto, não pode ser anunciada da forma como as “novidades” têm feito. (Filgueiras, 2021, p.111)

Destaca-se, ainda, que o aligeiramento, o adestramento e o rebaixamento da formação de professores, embora não sejam traços apenas das investidas recentes do capital na educação, se conformam como um amplo projeto que, assim como a mercantilização do ensino e o avanço sem limites do EaD, atua também sobre a produção e a reprodução da força de trabalho docente. Nesta perspectiva, o direcionamento intencional da formação de professores para a modalidade EaD, com tudo que ela engendra no sentido de simplificar e padronizar a formação docente, coaduna as reformas empresariais da educação básica – especialmente a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a aprovação Reforma do Ensino Médio –, pois requerem um tipo de formação inicial de perfil técnico-instrumental alinhada com o modelo de educação defendido nos referidos documentos (Piolli & Sala, 2022). Na linha de produção de professores do EaD, o cinismo dos patrocinadores da degradação se manifesta na predominante oferta de cursos para atualização profissional pelos mesmos conglomerados que venderam uma graduação meramente operacional. Ou, como se diz: produzem a doença para vender o remédio. De tal modo que a “falácia da qualificação” permanente, no caso da educação, é puro simulacro.

Piolli e Sala (2022) defendem que a Reforma do Ensino Médio é muito mais danosa que a alteração curricular da fase final da educação básica, e que as mudanças instituídas por ela repercutem amplamente, destacando que:

Uma das consequências será o do esquadrinhamento das aulas, um panóptico pedagógico, acompanhado de um recuo a um tecnicismo de novo tipo, ou ao hiper tecnicismo baseado nesses recursos tecnológicos. Não se podem descartar, como consequência desse processo, as possibilidades de uma fragmentação e desqualificação do trabalho docente determinadas por uma separação ainda maior entre concepção e execução, com a padronização das aulas reduzida ao estrito cumprimento do programa (...). (Piolli & Sala, 2022, p. 16)

Dessa forma, portanto, o avanço do EaD e particularmente seu impacto e desdobramentos na formação de professores, ou mais especificamente, a canalização da formação de professores para cursos na modalidade a distância, revelam que a conexão entre

mercantilização e políticas estatais para educação atendem a um projeto determinado pelo capital, do qual o “monstrengo” parido continua rodopiando e seguindo seu curso com a degradação da formação docente, que degrada também a consciência de professores e estudantes, refuncionalizando a educação como atividade desqualificada, comprometendo a formação de estudantes na educação básica e contribuindo para a produção da hegemonia burguesa.

Considerações finais

Ainda que a tecnologia não seja um mal em si mesma, reiteramos que nossa perspectiva foi contextualizar as alterações tanto na legislação educacional, para demonstrar como o funcionamento do estado, aliado dos interesses do mercado, criou condições adequadas para que o avanço tecnológico fomentasse o crescimento da modalidade EaD, especialmente voltada para a formação de professores.

No contexto do ajuste neoliberal, a moldura para este processo foi o emprego de uma noção fetichizada de tecnologia que alicerçou o sentido de que a democratização do acesso à formação de nível superior pudesse ser plenamente alcançada com a flexibilização de tempos e espaços.

O crescimento das matrículas a distância, no setor privado, demonstrada pelos dados coletados pelo INEP, confirma a análise que fizemos neste artigo no sentido de materializar o deslocamento do interesse do capital na educação do ensino presencial, para o EaD.

Em relação à formação de professores foi possível constatar que seu direcionamento para a modalidade EaD foi parte de um projeto amplo do capital para educação, seja pela reorientação de todo percurso formativo com ampla reestruturação da forma e do conteúdo das licenciaturas para que, mais aligeiradas e superficiais, confirmem a exigência por atualização e requalificação que criam para o capital na educação uma demanda permanente por novos cursos e combos. Foi possível constatar ao longo das reflexões e análises empreendidas neste artigo que a formação precária de professores aprofunda a despolitização, a desintelectualização e a desqualificação desses e dessas profissionais com gravíssimos impactos para a categoria docente, para a educação e para a formação das futuras gerações.

Referências

- Abílio, Ludmila Costhek. (2021). Uberização como apropriação do modo de vida periférico. In R. GROHMANN (Org.), Os laboratórios do trabalho digital: entrevistas (pp. 85-91). São Paulo: Boitempo.
- Antunes, Ricardo (Org.). (2023). Icebergs à Deriva: o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, Ricardo. (2021). Capitalismo de plataforma e desantropomorfização do trabalho. In R. GROHMANN (Org.), Os laboratórios do trabalho digital: entrevistas (pp. 33-38). São Paulo: Boitempo.
- Antunes, Ricardo (Org.). (2020). Uberização, trabalho digital e indústria 4.0. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, Ricardo. (2018). O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo.
- Barreto, Raquel Goulart. (2010). A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. Educação & Sociedade, 31(113), 1299-1318. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400013>
- Barreto, Raquel Goulart. (2012). A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. Educação & Sociedade, 33(121), 985-1002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400004>
- Barreto, Regina Goulart. (2021). A Escola Entre os Embates na Pandemia. Educação & Sociedade, 42, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.243136>
- Brasil. (2022a). Censo da Educação Superior, 2020. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Recuperado em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf (Acesso em 05 de junho de 2024).
- Brasil. (2022b). Censo da Educação Superior, 2021. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Recuperado em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf (Acesso em 05 de junho de 2024).
- Brasil. (2011). Censo da Educação Superior, 2010. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Recuperado em https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf (Acesso em 05 de junho de 2024).
- Brasil. (2019). Portaria n. 2.117, de 06 de dezembro. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília: Ministério da Educação.

- Brasil. (2018). Portaria 1428, de dezembro. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2017a). Decreto n. 9.057, de 25 de maio. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2017b). Portaria normativa n.11, de 20 de junho. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2017c). Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
- Brasil. (2016b). Resolução n. 1, de 11 de março. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- Brasil. (2015a). Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
- Brasil. (2015b). Parecer n. 564, de 10 de dezembro. Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- Brasil. (2009). Lei nº 12.056, de 13 de outubro. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2006). Decreto 5800, de 11 de junho. Institui a Universidade Aberta do Brasil. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2005). Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2004). Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro. Dispõe da oferta de disciplinas de 1996, e no disposto nesta Portaria. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2002). Portaria 335, de 6 de fevereiro. Cria a Comissão Assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2001). Portaria n. 2253, de 18 de outubro. Regulamenta a oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (1998). Decreto 2494, de 10 de fevereiro. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República.

- Braverman, Harry. (2012). Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no Século XX. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC.
- Bruno, Lúcia. (2011). Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 545-562. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782011000300002>
- Dardot, Pierre & Laval, Christian. (2016). A Nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo.
- Evangelista, Olinda, et al. (2019). Desventuras dos Professores na Formação Para o Capital. Campinas: Mercado das Letras.
- Filgueiras, Vitor A. (2021). “É Tudo Novo”, de novo: as narrativas sobre grandes mudanças no mundo do trabalho como ferramenta do capital. São Paulo: Boitempo.
- Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. (2018). 10 propostas relevantes para a educação superior brasileira. Brasília: Abmes. Recuperado em <https://abmes.org.br/public/index.php/documentos/detalhe/642/eleicoes-2018-10-propostas-relevantes-para-a-educacao-superior-brasileira> (Acesso em 05 de junho de 2024).
- Grohmann, Rafael (Org.). (2021). Os laboratórios do trabalho digital: entrevistas. São Paulo: Boitempo.
- Harvey, David. (2012). Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola.
- Harvey, David. (2016). 17 contradições e o fim do capitalismo. São Paulo: Boitempo.
- Harvey, David. (2018). A Loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI. São Paulo: Boitempo.
- Huws, Ursula. (2017). A formação do cibertariado: trabalho virtual em um mundo real. Tradução Murillo van der Laan. Campinas: Editora da Unicamp.
- Kuenzer, Acácia. (2021). A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In J. Magalhães et al. (Orgs.), Trabalho docente sob fogo cruzado [recurso eletrônico] (1ª ed.). Rio de Janeiro: UERJ, LPP.
- Leher, Roberto. (2019). Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Expressão Popular.
- Malanchen, Júlia. (2015). Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica. Campinas: Autores Associados.
- Marx, Karl. (2010). Manuscritos Econômico-Filosóficos. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Marx, Karl. (1985). O Capital: Crítica da Economia Política - Livro I: O processo de produção do capital (Vol. I). São Paulo: Nova Cultural.
- Oliveira, Francisco de. (2013). Crítica à razão dualista / O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo.

- Piolli, Evaldo & Heloani, R. (2004). A falácia da qualificação: dilemas do (des)emprego dos profissionais de nível superior. Revista USP, (64), 201-210. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i64p201-211>
- Piolli, Evaldo & Sala, Mauro. (2022). A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. EccoS – Revista Científica, (62), 1-20. <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.23197>
- Seki, Allan Kenji, Souza, Artur Gomes de & Evangelista, Olinda. (2019). O Crescimento Perverso das Licenciaturas Privadas. In O. Evangelista et al. (Orgs.), Desventuras dos Professores na Formação Para o Capital. Campinas: Mercado das Letras.
- Sousa, Andrea L. Harada. (2024). A Educação em Liquidação: mercantilização, EaD e mutações no trabalho docente no ensino superior privado (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas).

Submetido em junho de 2024

Aprovado em julho de 2024

Informações autorais

Prof^a. Dr^a. Andrea L. Harada Sousa

Pesquisadora do Núcleo de Estudo Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS) - Unicamp

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4342-4526>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7525931149525938>

Email: andrealhsousa@yahoo.com.br

Prof. Dr. Evaldo Piolli

Faculdade de Educação - Unicamp

Lider do Grupo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS/Unicamp)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5321-5038>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1443757464937684>

Email: epiolli@unicamp.br