

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E**  
**DIREITOS HUMANOS**  
**CURSO DOUTORADO**

**LIA BEATRIZ GOMES VICTÓRIA**

Aspectos da essência do processo de implementação da  
modalidade de ensino a distância em Instituições Comunitárias  
de Educação Superior do Rio Grande do Sul

Pelotas, 2022

**LIA BEATRIZ GOMES VICTÓRIA**

Aspectos da essência do processo de implementação da  
modalidade de ensino a distância em Instituições Comunitárias  
de Educação Superior do Rio Grande do Sul

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Política Social e Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Renato da Silva Della Vechia.

Pelotas, 2022.

## Ficha Catalográfica

V643a Victória, Lia Beatriz Gomes

**Aspectos da essência do processo de implementação da modalidade de ensino a distância em Instituições Comunitárias de Educação Superior do Rio Grande do Sul./** Lia Beatriz Gomes Victória. – Pelotas: UCPEL, 2022.

191 f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos, Pelotas, BR-RS, 2022.

Orientador: Renato da Silva Della Vechia.

1. Ensino a distância. 2. Universidades comunitárias. 3. Mercantilização. 4. Privatismo. 5. Produtivismo. I. Della Vechia, Renato da Silva. II. Título.

CDD 378

Aspectos da essência do processo de implementação da modalidade de ensino a distância em Instituições Comunitárias de Educação Superior do Rio Grande do Sul

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Política Social e Direitos Humanos.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Renato da Silva Della Vechia (Orientador)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristine Jaques Ribeiro (Examinadora interna)

---

Prof. Dr. Manoel Porto Junior (Examinador externo - IF- Sul)

---

Prof. Dr. Rodrigo Perla Martins (Examinador externo — Universidade FEEVALE)

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, meu pai, ao meu marido, às  
minhas filhas, ao meu filho e à minha neta.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Roberto, meu marido; minhas filhas Antônia e Maria Laura, e ao meu filho Gabriel pelo apoio e motivação. Ao meu orientador pelo cuidado, conhecimento trocado e respeito ao processo. Aos docentes do Programa pelo conhecimento adquirido a partir de disciplinas cursadas. Aos sindicatos do ensino privado do Rio Grande do Sul, SINPRO RS, SINPRO Caxias do Sul e SINPRO-Noroeste pela oportunidade de participar de atividades que me proporcionaram a aproximação com o objeto de estudo. Aos docentes que colaboraram com a pesquisa por meio das entrevistas e aqueles que estiveram nas atividades promovidas pelos sindicatos e colaboraram indiretamente, na fase de pesquisa exploratória.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral apresentar uma leitura dos efeitos do processo de massificação de uso do ensino a distância em Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) do Estado do Rio Grande do Sul. Se trata de um estudo qualitativo realizado em um universo de cinco universidades integrantes do Consórcio das Comunitárias Gaúchas (COMUNG), classificadas em grupos que implementam a modalidade (i) em parceria com empresas educacionais; (ii) em parceria com outra universidade comunitária, e (iii) com metodologia própria. A coleta de dados foi feita em duas fases distintas: na primeira por meio de observação direta e na segunda por meio de entrevistas semiestruturadas. Tendo o materialismo histórico como base lógica de investigação o exercício investigativo foi no sentido de fazer emergir a essência do processo, movimento este que foi operacionalizado por meio de aproximações de aspectos da realidade com a teoria crítica. A partir do corpus teórico, de dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como, das informações fornecidas pelos e pelas docentes que colaboraram com a pesquisa, foram constituídas três categorias teóricas consideradas fundamentais pra a análise da essência do objeto: Privatismo, Mercantilização e Produtivismo. O Privatismo, para efeito da pesquisa, está relacionado com a ampliação da participação de instituições privadas lucrativas no SEB. De acordo com dados do INEP divulgados em 2020, a rede privada representa 92,94% do total de instituições de ensino superior no país e concentra 77,56% das matrículas do ensino superior. A Mercantilização, foi mais diretamente relacionada com o uso do EAD pelas privadas lucrativas como estratégia pedagógica voltada à acumulação de capital. Este processo é denominado na bibliografia como “reforma empresarial da educação” e se expressa objetivamente, entre outros fatores, pelo total de matrículas na modalidade, visto que, atualmente 42,16% do total geral de matrículas no país são matrículas na modalidade. O Produtivismo, terceira categoria de análise, foi constituída a partir de aspectos relacionados à intensificação do trabalho pela natureza e funcionamento da modalidade. Por meio do estudo se identificou que o EAD tem sido estratégia relevante para a consolidação de um espaço mercantil que se constituiu, entre outros fatores, pela desregulamentação da ação das privadas lucrativas no Sistema de Ensino Brasileiro. Nesse contexto as ICES,

consideradas pela sua natureza, públicas não-estatais estão submetidas a uma lógica concorrencial desproporcional que privilegia as privadas lucrativas.

**Palavras-chave:** Ensino a distância; Universidades Comunitárias; Mercantilização; Privatismo; Produtivismo.

## ABSTRACT

The present study aimed to present a reading of the effects of the process of mass use of distance learning in Community Institutions of Higher Education (ICES) in the State of Rio Grande do Sul. This is a qualitative study carried out in a universe of five universities that are part of the Consortium of Community Gaúchas (COMUNG), classified into groups that implement the modality (i) in partnership with educational companies; (ii) in partnership with another community university, and (iii) with its own methodology. Data collection was carried out in two distinct phases: in the first through direct observation and in the second through semi-structured interviews. Having historical materialism as the logical basis of investigation, the investigative exercise was aimed at bringing out the essence of the process, a movement that was operationalized through approximation of aspects of reality with critical theory. From the theoretical corpus, from statistical data from the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), as well as from the information provided by and by the professors who collaborated with the research, three theoretical categories considered fundamental and supporting the object occurrence: Privatism, Commodification and Productivism. Privatism, for the purpose of the research, is related to the expansion of the participation of profitable private institutions in the SEB. According to INEP data released in 2020, the private network represents 92.94% of the total number of higher education institutions in the country and concentrates 77.56% of higher education enrollments. Mercantilization was more directly related to the use of distance learning by profitable private companies as a pedagogical strategy aimed at capital accumulation. This process is called in the bibliography as “business education reform” and is objectively expressed, among other factors, by the total enrollment in the modality, since currently 42.16% of the general total of enrollments in the country are enrollments in the modality. The third category of analysis was constituted from aspects related to the intensification of work due to the nature and functioning of the modality. Through the study, it was identified that EAD has been a relevant strategy for the consolidation of a deregulated mercantile space markedly constituted by the action of profitable private companies. In this context, ICES, considered by their nature to be non-state public, are subject to a disproportionate competitive logic that favors profitable private companies.

Keywords: Distance learning; Community Universities; Commodification; Privatism; Productivism.

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo presentar una lectura de los efectos del proceso de masificación de la educación a distancia en las Instituciones Comunitarias de Educación Superior (ICES) en el Estado de Rio Grande do Sul. Se trata de un estudio cualitativo realizado en un universo de cinco universidades que forman parte del Consorcio de las Comunidades Gaúchas (COMUNG), clasificadas en grupos que implementan la modalidad (i) en alianza con empresas educativas; (ii) en alianza con otra universidad comunitaria, y (iii) con metodología propia. La recogida de datos se llevó a cabo en dos fases bien diferenciadas: en la primera mediante observación directa y en la segunda mediante entrevistas semiestructuradas. Teniendo como base lógica de investigación el materialismo histórico, el ejercicio investigativo tuvo como objetivo sacar a la luz la esencia del proceso, movimiento que se operativizó a través de la aproximación de aspectos de la realidad con la teoría crítica. Del corpus teórico, de datos estadísticos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), así como de las informaciones proporcionadas por y por los profesores que colaboraron con la investigación, tres categorías teóricas consideradas fundamentales y sustentadoras del objeto de estudio: Privatismo, Mercantilización y Productivismo. El privatismo, para efectos de la investigación, se relaciona con la ampliación de la participación de instituciones privadas lucrativas en la SEB. Según datos del INEP divulgados en 2020, la red privada representa el 92,94% del total de instituciones de educación superior del país y concentra el 77,56% de las matrículas de educación superior. La mercantilización estuvo más directamente relacionada con el uso de la educación a distancia por parte de empresas privadas rentables como estrategia pedagógica destinada a la acumulación de capital. Este proceso se denomina en la bibliografía como “reforma de la educación empresarial” y se expresa objetivamente, entre otros factores, por la matrícula total de la modalidad, ya que actualmente el 42,16% del total general de matrículas del país son matrículas de la modalidad. La tercera categoría de análisis se constituyó a partir de aspectos relacionados con la intensificación del trabajo por la naturaleza y funcionamiento de la modalidad. A través del estudio se identificó que la EAD ha sido una estrategia relevante para la consolidación de un espacio mercantil desregulado constituido marcadamente por la acción de empresas privadas rentables. En este contexto, los

ICES, considerados por su naturaleza como públicos no estatales, están sujetos a una lógica competitiva desproporcionada que favorece a las empresas privadas rentables.

Palabras llave: Educación a distancia; Universidades Comunitarias; mercantilización; privatismo; Productivismo.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|         |   |
|---------|---|
| ABRUC   | Associação Brasileira das Instituições de Educação Superior       |
| AL      | América Latina  |
| AVA     | Ambiente Virtual de Aprendizagem                                  |
| BM      | Banco Mundial   |
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior       |
| CEFETs  | Centros Federais de Educação Tecnológica                          |
| CLT     | Consolidação das Leis Trabalhistas                                |
| COMUNG  | Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas                  |
| CONSED  | Conselho de Secretarias Estaduais de Educação                     |
| CNE     | Conselho Nacional de Educação                                     |
| EAD     | Ensino a Distância  |
| EUA     | Estados Unidos da América   |
| IES     | Instituições de Ensino Superior                                   |
| ICES    | Instituição Comunitária de Educação Superior                      |
| IF      | Instituto Federal   |
| IGC     | Índice Geral de Cursos  |
| INEP    | Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira      |
| INPEA   | Instituto de Pesquisa Aplicada                                    |
| FHC     | Fernando Henrique Cardoso   |
| FIES    | Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior            |
| FMI     | Fundo Monetário Internacional                                     |
| IPA     | Centro Universitário Metodista                                    |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                             |
| LGBTI + | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros |
| MEC     | Ministério da Educação  |

|                         |   |
|-------------------------|---|
| MOODLE                  | <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>   |
| PT                      | Partido dos Trabalhadores   |
| PUC/RS                  | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul   |
| RS                      | Rio Grande do Sul   |
| RV                      | Realidade Virtual   |
| SINDMAN                 | Sindicato das Entidades Mantenedoras de Instituições Comunitárias de Educação Superior do Estado do Rio Grande do Sul |
| SINPRO RS               | Sindicato dos Professores de Ensino Privado do Rio Grande do Sul  |
| SINPRO<br>CAXIAS DO SUL | Sindicato dos Professores de Ensino Privado de Caxias do Sul  |
| SINPRO<br>NOROESTE      | Sindicato dos Professores de Ensino Privado do Noroeste do Rio Grande do Sul  |
| SEB                     | Sistema de Ensino Brasileiro  |
| UCPEL                   | Universidade Católica de Pelotas  |
| UCS                     | Universidade de Caxias do Sul   |
| UDN                     | União Democrática Nacional  |
| UNDIME                  | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  |
| UFRRJ                   | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  |
| UFN                     | Universidade Franciscana do Norte   |
| UNICRUZ                 | Universidade de Cruz Alta   |
| UNIJUÍ                  | Universidade Regional Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul   |
| UNILASALLE              | Universidade La Salle   |
| UNISC                   | Universidade de Santa Cruz do Sul   |
| UNISINOS                | Universidade do Vale do Rio dos Sinos   |
| UNIVATES                | Universidade do Vale de Taquari   |
| UNOESC                  | Universidade do Oeste de Santa Catarina   |
| UPF                     | Universidade de Passo Fundo   |
| URCAMP                  | Centro Universitário da Região da Campanha  |

URI

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Figura 1 - | Mensagem pop-up informando a demissão de um dos professores na tela do sistema da UNINOVE | 26  |
| Figura 2 - | Percurso de capital monetário público em IES particulares e nas públicas não-estatais     | 109 |
| Figura 3 - | Validade do primeiro ministro de Bolsonaro para o Ministério da Educação                  | 62  |
| Figura 4 - | Validade do segundo ministro de Bolsonaro para o Ministério da Educação                   | 63  |
| Figura 5 - | Validade do terceiro ministro de Bolsonaro para o Ministério da Educação                  | 64  |
| Figura 6 - | Validade do quarto ministro de Bolsonaro para o Ministério da Educação                    | 65  |

### GRÁFICOS

|             |  |    |
|-------------|--|----|
| Gráfico 1 - | Movimento das IES privadas e pública no período de 2010 a 2020 no país quanto ao número de instituições  | 88 |
| Gráfico 2 - | Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, no ensino presencial em IES públicas e privadas no país   | 90 |
| Gráfico 3 - | Número de vagas oferecidas em cursos de graduação presenciais em IES particulares e IES Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais no Rio Grande do Sul | 92 |

### QUADROS

|            |   |    |
|------------|---|----|
| Quadro 1 - | Número de cursos na modalidade EAD e presencial em instituições privadas e públicas no Brasil | 23 |
|------------|---|----|

|   |           |
|---|-----------|
| Quadro 2 - Número de matrículas na modalidade EAD em instituições privadas e públicas no Brasil   | <b>24</b> |
| Quadro 3 - Número de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância em instituições de ensino superior pública e privadas no país em 2010 e 2020 | <b>25</b> |
| Quadro 4 - Número de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância em instituições de ensino superior públicas e privadas no RS em 2010 e 2022  | <b>25</b> |
| Quadro 5 - Número de instituições públicas e privadas no período de 2010 a 2020 no país   | <b>87</b> |
| Quadro 6 - Número de instituições públicas e privadas no período de 2010 a 2020 no Rio Grande do Sul  | <b>89</b> |

## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>18</b>  |
| 1.1      | O cenário atual do EAD na educação de nível superior no espaço público não-estatal no Sistema de Ensino Brasileiro, espaço de atuação das Instituições Comunitárias de Educação Superior .....                         | 24         |
| 1.2      | Metodologia .....  | 35         |
| 1.2.1    | Bases lógicas da investigação científica: Método científico de análise e tipo de pesquisa .....  | 35         |
| 1.2.2    | Tipo de pesquisa .....   | 40         |
| 1.2.3    | Etapas de pesquisa .....   | 41         |
| 1.2.4    | Universo de pesquisa .....   | 45         |
| 1.2.5    | Modelos de implementação do EAD no universo de pesquisa .....  | 48         |
| 1.2.5.1  | Universidade que utiliza metodologia própria .....   | 49         |
| 1.2.5.2  | Universidade Comunitária que desenvolve o EAD em parceria com outra comunitária .....  | 52         |
| 1.2.5.3  | Universidades comunitárias que desenvolvem o EAD em parceria com empresas educacionais .....   | 53         |
| 1.2.6    | Operacionalização da análise de dados .....  | 55         |
| 1.2.7    | Contexto de realização da pesquisa .....   | 57         |
| <b>2</b> | <b>PRIVATISMO, MERCANTILIZAÇÃO E PRODUTIVISMO: AS CONDIÇÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS À MASSIFICAÇÃO DE USO DO EAD NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO E OS REFLEXOS NA IMPLEMENTAÇÃO EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS</b> ..... | <b>80</b>  |
| 2.1      | Privatismo Enviesado .....   | 87         |
| 2.2      | Mercantilização e a supervalorização do capital via EAD .....  | 102        |
| 2.3      | <b>Produtivismo pela subsunção real do trabalho no âmbito do EAD</b> .....   | <b>120</b> |
| <b>3</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>131</b> |
|          | <b>BIBLIOGRAFIA</b> .....  | <b>138</b> |
|          | <b>APÊNDICE A – Termo de consentimento</b> .....   | <b>148</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista .....</b>  | <b>150</b> |
| <b>APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas .....</b>  | <b>153</b> |
| <b>APÊNDICE D – Tabelas com dados quantitativos de sinopses estatísticas de Censos do INEP 1995 até 2020 .....</b> | <b>169</b> |
| <b>APÊNDICE E – Quadro resumo do estado da arte 1 .....</b>  | <b>176</b> |
| <b>APÊNDICE F – Quando resumo do estado da arte 2 .....</b>  | <b>180</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O movimento histórico e vigente de ajuste socioeconômico aos pressupostos do capital vem provocando mudanças em todos os setores produtivos do país, inclusive no setor da educação de nível superior, espaço que tem sido gradativamente transformado em mercado para o capital nacional e estrangeiro. Nesse contexto, o funcionamento de instituições de ensino superior vem se reconfigurando rapidamente e de modo mais contundente em instituições de ensino superior privado, em que nas últimas décadas tem sido empregadas estratégias empresariais de funcionamento que permitem maior extração e valorização de capital com menor investimento em estrutura física e em trabalho para atender o maior contingente de “clientes” possível. Na perspectiva da pesquisa que fundamenta o estudo aqui apresentado, o Ensino a Distância (EAD) tem sido mecanismo empregado com essa finalidade.

Dados estatísticos de censos da educação superior desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que nos últimos vinte anos o ensino a distância tem sido uma modalidade educacional com larga e crescente utilização no Sistema de Ensino Brasileiro (SEB), de modo ainda incipiente no espaço estatal (instituições de ensino superior municipais, estaduais e federais), e de modo mais efetivo no espaço público não estatal. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), é no âmbito não estatal que se situam as instituições de ensino privadas lucrativas (particulares) e não lucrativas (comunitárias, filantrópicas e confessionais). Neste último grupo se encontram as Universidades Comunitárias, espaços educacionais de realização desta pesquisa, que tem como objetivo apresentar uma leitura dos efeitos do processo de massificação de uso do ensino a distância.

Convém elucidar que para efeito deste estudo se considera processo de massificação de uso do EAD a intensificação de aplicação, na última década, da modalidade para a oferta de cursos, disciplinas a distância e disciplinas híbridas no ensino superior.

Apesar do EAD ser empregado já há bastante tempo e de diferentes formas no país, seu emprego massivo no processo de formação e qualificação profissional é um movimento recente e aligeirado. Essa realidade tem provocado rápidas modificações

na estrutura de funcionamento das instituições e grande impacto na forma de organização do trabalho docente. Diante disso, o trabalho na modalidade tem sido mote de discussão de parte da categoria docente no sentido de identificar elementos que subsidiem o diálogo entre gestores de instituições de ensino, docentes e sindicatos, no sentido de garantia de direitos, da ética no uso da modalidade, e da qualidade do ensino.

O estudo aqui proposto teve como ponto de partida a percepção de necessidade de desenvolver estudos que investigassem a realidade do trabalho docente no contexto de uma nova onda de flexibilização radical das relações de trabalho, diretriz formalmente implementada com a promulgação da Lei 13.467/2017. O texto base da Lei foi apresentado pelo ex-presidente Michel Temer — vice-presidente que assumiu a presidência do país em 2016 após o impeachment de Dilma Rousseff —, sancionada em julho e entrou em vigor em novembro de 2017, após ser aprovada no congresso Nacional. As mais de 200 alterações na legislação do trabalho que até então vigorava foram aprovadas sem consulta à sociedade e sob forte pressão do empresariado e de algumas bancadas parlamentares.

Na época, a tensão política era protagonizada por grandes grupos mobilizados para a aprovação ou rejeição da Lei. De um lado o empresariado, apoiado por congressistas ávidos por reformas que tornassem mais flexíveis as relações de trabalho, e do outro lado trabalhadores e trabalhadoras assalariadas, centrais sindicais e entidades de classe que eram contrários à Lei, lutavam pela não retirada de uma série de direitos e denunciavam a insegurança jurídica e precarização do trabalho que as alterações produziriam. Essa foi considerada a maior alteração da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) desde sua criação, em 1943, durante o Estado Novo.

Os efeitos da Lei se repercutiram em todos os setores produtivos. No setor da educação os impactos foram grandes na iniciativa privada, considerando que o trabalho nessas instituições é regulamentado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ao contrário do setor público, que tem estatuto próprio.

Investigar os efeitos dessas modificações foi o primeiro intento desta pesquisa, mas pela aproximação com o trabalho docente no período em que as

mudanças estavam ocorrendo levou o recorte analítico a pesquisar a realidade do trabalho desta categoria. Reconhecendo a amplitude do tema, a proposta de pesquisa foi dimensionada a partir de um recorte temático possível após a realização de estudos exploratórios realizados em bancos de dados de produção acadêmica, como a Plataforma SUCUPIRA e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com essa pesquisa, identifiquei a realização de número significativo de estudos no âmbito de universidades públicas e privadas lucrativas e uma lacuna teórica sobre a realidade do trabalho em Instituições Comunitárias.

A definição sobre pesquisar os efeitos do ensino a distância no trabalho docente foi a partir de um exercício de aproximação com a categoria em reunião promovida pelo Sindicato dos Professores de Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS), SINPRO Caxias do Sul, SINPRO Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Na oportunidade, tive contato com docentes de ICES que manifestaram preocupação com os efeitos negativos do EAD para o trabalho docente e para o processo de ensino e aprendizagem considerando o modo como a modalidade vem sendo implementada. Nesse sentido, inicialmente o desenho da pesquisa tinha como objeto de estudo os efeitos do EAD para o trabalho docente, entretanto, considerando os dados obtidos na fase de entrevistas, houve a necessidade de redirecionamento da análise pois as colaborações dos sujeitos pesquisados foram além das que diziam respeito ao trabalho. Desta forma, a análise foi desenvolvida com base nos atuais efeitos do EAD nas instituições de ensino Comunitárias.

Também foram decisivos para a mudança os relatos de docentes em atividades organizadas pelos sindicatos da categoria<sup>1</sup> em momento anterior às entrevistas. Nessas atividades (uma reunião e seminário com dois encontros) as manifestações foram no sentido da dificuldade de formulação de uma leitura de contexto pela carência de informações sobre o processo de implementação da modalidade diante da diversidade de modelos de implementação. De acordo com os e as docentes presentes, essa realidade vem dificultando a realização de um debate qualificado entre gestores e docentes sobre o uso do EAD. Os relatos, em linhas

---

<sup>1</sup> Reunião em que participei em 2018 e seminário em que participei no início do semestre de 2021. Ambas promovidas pelo SINPRO RS, SINPRO Caxias do Sul e SINPRO Noroeste (RS).

gerais, foram no sentido de estar em curso um processo acelerado de mudanças na estrutura de funcionamento das ICES dadas pela implementação do EAD, e essa situação tem suscitado preocupação com os efeitos no trabalho no processo de formação profissional de discentes, bem como com o afastamento das ICES de sua função social. Com base na coincidência dessas informações obtidas na fase exploratória (primeira fase do percurso metodológico) com as obtidas nas entrevistas realizadas junto à amostra de pesquisa (segunda fase), os ajustes foram feitos e a análise do objetivo geral do estudo passou a ser *verificar os efeitos da massificação do EAD nas IES Comunitárias que fazem parte do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG)*<sup>2</sup>.

Na primeira fase foi realizada uma pesquisa exploratória no campo, duas pesquisas de Estado da Arte, levantamento de dados estatístico e pesquisa bibliográfica. Para o aprofundamento do estudo, na segunda fase foi realizada atualização de dados estatísticos, pesquisa exploratória em sites das ICES do Consórcio e pesquisa de campo com docentes que atuam no EAD em cinco universidades comunitárias das quinze que fazem parte do consórcio. A terceira fase foi destinada à análise de dados. De acordo com levantamento feito nos sítios institucionais das quinze universidades, existem três formas de implementação do EAD.

- (i) universidades com metodologias próprias para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação EAD, disciplinas EAD em cursos presenciais e disciplinas híbridas;
- (ii) universidades que oferecem cursos de graduação e pós-graduação EAD, disciplinas EAD em cursos presenciais e disciplinas híbridas em parceria com outra universidade comunitária;
- (iii) universidades que utilizam serviços de empresas educacionais na oferta de cursos de graduação e pós-graduação EAD, disciplinas EAD em cursos presenciais e disciplinas híbridas; (esse grupo usa empresas que interferem na metodologia de implementação, a interferência da empresa educacional é maior)

---

<sup>2</sup> A instituição é apresentada na subseção em que é descrito o universo de pesquisa.

A partir dessas estratégias de implementação foram estabelecidos os critérios de escolha das universidades. Para a definição dos sujeitos pesquisados, o critério foi a atuação docente por no mínimo 5 anos em universidade comunitária no RS e atuar no EAD. Com essas definições e a adesão à pesquisa, foram realizadas seis entrevistas até o momento em que se percebeu que os dados reunidos eram suficientes para a realização da análise.

- Três docentes de três universidades que estabeleceram parcerias com empresas educacionais na implementação da modalidade;
- Um docente de universidade que desenvolve metodologia própria em parceria com outra universidade comunitária para a implementação da modalidade;
- Dois docentes de uma universidade que implementam a metodologia de modo individualizado, sem parceria com empresas educacionais ou com outra universidade.

Para reunir os dados necessários ao alcance do objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar aspectos objetivos e subjetivos do processo de implementação da modalidade;
- Reunir elementos para contribuir com a qualificação do debate entre docentes, gestores e sindicatos sobre o uso da modalidade em ICES;
- Identificar o estado do conhecimento sobre o objeto por meio de pesquisas de Estado a Arte;
- Construir um banco de dados para uso na pesquisa a partir de sinopses estatísticas do Censos de educação de nível superior do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);
- Levantar dados sobre o objeto por meio de observação direta;
- Identificar semelhanças e diferenças entre os modelos de implementação/

- Entregar uma leitura provisória (considerando a lógica do método utilizado) da realidade do processo de massificação de uso da modalidade.

Na continuidade, ainda nessa seção apresento a problematização com destaques para alguns aspectos sobre o sistema de ensino a distância no SEB, a perspectiva teórico-metodológica de análise e o percurso metodológico, em que apresento a caracterização do universo de pesquisa, perfil da amostra de sujeitos e os procedimentos metodológicos operacionais de coleta e sistematização de dados. Na seção dois são apresentadas as categorias teóricas de análise a priori e a posteriori — Privatismo, Mercantilização e Produtivismo — dialogando com o corpus teórico e dados levantados no campo. Nessa seção é apresentado o conceito de “Privatismo Enviesado”, criado a partir da bibliografia estudada para caracterizar o modo como tem ocorrido a expansão da lógica privada no nível superior de educação no país, tendo o EAD como impulsionador. Nessa mesma seção, a categoria mercantilização é apresentada considerando a atuação das empresas mercantis como meio e o EAD como fim. O Produtivismo é categoria já utilizada para discussão sobre as condições de trabalho docente no que diz respeito à produtividade acadêmica (produção científica), entretanto, para efeito deste estudo, é utilizada para caracterizar e analisar o processo de intensificação do trabalho no âmbito do EAD. Nesse sentido, para diferenciação das duas situações foi criada a categoria “produtivismo digital” para apresentar aspectos relativos à intensificação do trabalho necessário no contexto de utilização do EAD no processo de ensino aprendizagem. Na seção três são apresentados aspectos particulares das três formas de implementação da modalidade, tendo como elemento de destaque a identificação de viés empresarial na forma de implementação que estabelece parceria com empresas educacionais pela interferência direta na metodologia de implementação do EAD; e na seção quatro apresento as considerações finais. Nos apêndices apresento o roteiro de entrevistas, o termo de livre consentimento, banco de dados organizado para o cruzamento de informações necessárias à pesquisa a partir de dados do Censo da Educação Superior do INEP, e as entrevistas transcritas.

### 1.1 O cenário atual do EAD na educação de nível superior no espaço das IES não estatais no Sistema de Ensino Brasileiro, espaço de atuação das ICES

O Ensino a Distância é uma modalidade de ensino empregado no intercâmbio de conhecimento desde o século XVIII. Inicialmente era utilizado para dar difusão a determinados tipos de conhecimentos necessários ao aperfeiçoamento profissional via correio, radiodifusão e televisão. No ensino superior sua aplicabilidade foi gradativamente sendo adotada para a realização de algumas atividades no ensino presencial, como a oferta de disciplinas optativas, realização de fóruns de discussão e atividades complementares em disciplinas presenciais. Entretanto, com a popularização do uso da internet, a modalidade passou a ser empregada também para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação totalmente online ou semipresenciais. No sistema de ensino brasileiro a modalidade foi primeiro empregada de modo mais efetivo em instituições privadas lucrativas.

Essa realidade sobre a expansão da modalidade fica evidenciada a partir de dados do INEP. De acordo com dados estatísticos do Censo de 2020, entre o ano de 2010 e 2020 o aumento no número de cursos de graduação EAD (quando todas as disciplinas são ofertadas online) na rede pública foi de 27,12%, e na rede privada o aumento foi de 1.002,17%. Quanto ao ensino presencial, ainda há predominância na rede pública e na rede privada; na rede pública houve um crescimento de 116,39%, enquanto a rede privada aumentou em 129,49%.

**Quadro 1.** Número de cursos na modalidade EAD e presencial em instituições privadas e públicas no Brasil.

|         | Cursos na modalidade presencial |        | Cursos na modalidade a distância |       |
|---------|---------------------------------|--------|----------------------------------|-------|
|         | 2010                            | 2020   | 2010                             | 2020  |
| Pública | 8.821                           | 10.267 | 424                              | 539   |
| Privada | 19.756                          | 25.570 | 506                              | 5.577 |
| Total   | 28.577                          | 35.837 | 930                              | 6.116 |

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados de sinopses estatísticas dos censos nacionais do ensino superior do INEP, anos de 2010 e 2020.

É pertinente destacar, já na introdução desse estudo, que os dados quantitativos utilizados nesta pesquisa são da totalidade do espaço privado de ensino superior, em que as universidades comunitárias atuam e “disputam” espaço com as IES privadas lucrativas, visto que os dados estatísticos sobre as ICES são disponibilizados em levantamentos do INEP por um curto período, de 2002 a 2009. A partir de 2010 os dados sobre o ensino superior no SEB são apresentados com base em duas categorias administrativas, as públicas e as privadas. A ausência de dados específicos sobre as IES Comunitárias a partir de 2013 não é justificável, pois com a Lei 12.883, de novembro de 2013, as IES Comunitárias passam a ser consideradas uma categoria administrativa como as instituições de ensino públicas e privadas. De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), artigo 19, o sistema de ensino superior é dividido em três categorias administrativas: as públicas, criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; as privadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; e as Comunitárias, instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Não foi possível verificar a realidade do Rio Grande do Sul (RS) sobre o número de cursos em EAD porque as sinopses estatísticas dos censos mais atualizados não apresentam dados por Estado, somente por região. Entretanto, é possível verificar a procura pela modalidade no Estado a partir do número de matrículas realizadas no período de 2010 a 2020. No RS o ensino público a distância teve aumento de 372,64%; nas instituições de ensino privadas (lucrativas e não-estatais) a procura teve aumento de 414 %.

**Quadro 2.** Número de matrículas na modalidade EAD em instituições privadas e públicas no Brasil.

|         | Matrículas em cursos na modalidade a distância |         |
|---------|--|---------|
|         | 2010   | 2020    |
| Pública | 8.903  | 7.541   |
| Privada | 54.357   | 225.358 |

|       |        |         |
|-------|--------|---------|
| Total | 63.260 | 232.899 |
|-------|--------|---------|

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados de sinopses estatísticas dos censos nacionais do ensino superior do INEP, anos de 2010 e 2020.

No país, a opção pela modalidade vem crescendo vertiginosamente. Em 2010, o número total de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância foi 6.379.299, desse total, 5.449.120 foram realizadas em cursos presenciais, e 930.179 no ensino a distância. Em 2020 o total geral de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância foi 8.680.354, desse total, 5.574.551 foram realizadas em cursos presenciais e 3.105.803 em cursos à distância. Verifica-se que a procura pela modalidade EAD ainda é menor que a procura pela modalidade presencial, mas a diferença vem diminuindo. Em 2010 o percentual de matrículas no EAD com relação ao total geral de matrículas foi de 14,58%, enquanto em 2020 o percentual foi de 35,77%. Em cursos presenciais, no mesmo período, o número de matrículas teve um aumento de 2,25%, e no EAD o aumento foi de 333,8%. De acordo com o Mapa da Educação Superior da SEMESP (2021), a rede privada segue representando 88,4% do total de instituições de ensino superior no país e concentrando 75,8 % das matrículas do ensino superior, desta forma, o percentual de instituições justifica a centralização das matrículas EAD nas privadas.

Pode-se inferir que o EAD é uma metodologia estratégica no universo das instituições privadas considerando os dados sobre o número de matrículas na modalidade em IES privadas. No ano de 2010 o total de matrículas no ensino EAD nas privadas foi 748.577; em 2020 o total foi 2.948.431, houve, portanto, aumento de 393,87% no número de matrículas. O número de matrículas no ensino presencial, por sua vez, teve redução de 5,31%. O número de matrículas no EAD na rede privada em 2020 representa 35,77% do total geral de matrículas no ensino superior. O percentual expressa grande participação da modalidade no SEB e no impulsionamento do sistema privado de ensino.

**Quadro 3.** Número de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância em instituições de ensino superior pública e privadas no país em 2010 e 2020

|         | Matrículas em cursos presenciais |           | Matrículas em cursos a distância |           |
|---------|----------------------------------|-----------|----------------------------------|-----------|
|         | 2010                             | 2020      | 2010                             | 2020      |
| Pública | 1.491.696                        | 1.798.980 | 181.602                          | 157.372   |
| Privada | 3.987.424                        | 3.775.571 | 748.577                          | 2.948.431 |
| Total   | 5.449.120                        | 5.574.551 | 930.179                          | 3.105.803 |

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados de sinopses estatísticas dos censos nacionais do ensino superior do INEP, anos de 2010 e 2020.

Seguindo a tendência nacional, conforme dados do quadro que segue, no RS o número de matrículas no ensino a distância em instituições privadas entre 2010 e 2020 teve um aumento de 368,16%, enquanto na modalidade presencial houve um decréscimo de 32,69% no período.

**Quadro 4.** Número de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância em instituições de ensino superior públicas e privadas no RS em 2010 e 2020

|         | Matrículas em cursos presenciais |         | Matrículas em cursos a distância |         |
|---------|----------------------------------|---------|----------------------------------|---------|
|         | 2010                             | 2020    | 2010                             | 2020    |
| Pública | 72.473                           | 112.413 | 8.903                            | 7.541   |
| Privada | 281.119                          | 189.195 | 54.357                           | 225.358 |
| Total   | 353.592                          | 301.608 | 63.260                           | 232.899 |

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados de sinopses estatísticas dos censos nacionais do ensino superior do INEP, anos de 2010 e 2020.

A predominância da modalidade no âmbito das IES privada é fato, mas os efeitos da massificação de sua implementação ainda são pouco conhecidos. Alguns estudos chamam a atenção para aspectos que dizem respeito a mudanças radicais na forma de organização do trabalho docente. De acordo com Filipe Bellinaso e Henrique Novaes (2018, p. 301):

A educação a distância proporciona uma divisão entre o planejamento e a execução do ensino, e muito mais que isso, uma divisão do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, por serem compreendidos como dois

processos distintos, conseqüentemente, devem ser pensados e executados de modos distintos, com isso, evidencia-se que o sujeito que planeja as atividades, em sua grande parte, não é o mesmo sujeito que executa e avalia o processo, ou seja, ocorre um processo de divisão do trabalho docente. Nesse sentido, não é difícil notar um forte processo de fragmentação do trabalho docente no modelo de ensino via Ead. Muito mais do que uma simples divisão social do trabalho, ocorre uma divisão hierárquica, na medida em que se têm os sujeitos administrativos no topo, os docentes no meio, e os instrutores por baixo. Compreendendo que a divisão proporciona uma fragmentação do trabalho, que por sua vez gera a perda da compreensão do topo pelo sujeito, se torna possível evidenciar um processo de “estranhamento”.

Nessa perspectiva, o EAD poder ser empregado para atingir um número expressivo de discentes com redução de custos em mão de obra docente (considerado o trabalho presencial que requer maior investimento), bem como, com infraestrutura física. Para a categoria docente, segundo relatos, essa realidade vem provocando mudanças na forma de organização do trabalho em um ambiente desregulamentado, visto que muitas atividades da função no EAD são diferentes do modo como são exercidas no ensino presencial, estas, bem ou mal, contempladas na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Além de impactos na forma de organização do trabalho, há também prejuízos à empregabilidade. Em junho de 2020, na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), com sede em São Paulo, foram demitidos 300 docentes de uma só vez. O corte foi informado aos docentes por uma mensagem pop-up<sup>3</sup>. Quando entraram na sala de aula online, estavam bloqueados e a mensagem na tela informava que estavam demitidos. No mesmo ano, em dezembro, o corte foi de aproximadamente 150 docentes.

De acordo com Rodrigo Mota Amarante (2022), docente demitido da UNINOVE, em entrevista para Shin Suzuki (2022, pg. 5), do ano em 2017 e 2018:

Foram demitidos todos os professores do curso cem por cento EAD de engenharia de produção na UNINOVE. Era um curso que pagava o mesmo valor de hora-aula que era pago ao professor de sala de aula física. O que fizeram na sequência foi a contratação de tutores. Saíram os professores que fizeram os materiais, que gravaram as aulas, e contrataram estagiários ou recém-formados, com um salário menor.

---

<sup>3</sup> Mensagem automática que o usuário do computador ou celular recebe ao entrar em um ambiente de navegação online.

Figura 1. Mensagem pop-up informando a demissão de um dos professores na tela do sistema da UNINOVE



Fonte: Matéria da BBC News Brasil.

Contudo, na bibliografia se encontra estudos que discutem efeitos positivos do EAD. Estes, de modo geral, chamam a atenção para aspectos relacionados aos benefícios de discentes, como por exemplo a facilidade de acesso a cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação *lato sensu*. Nessas duas situações, o emprego da modalidade tem como objetivo viabilizar um processo rápido à qualificação profissional. Na graduação, os argumentos a favor da modalidade são com base na redução de investimento de tempo e recursos financeiros para o acesso ao ensino de um contingente expressivo de discentes, considerando que o ensino a distância tem mensalidades com valor mais baixo em relação ao ensino presencial.

Na discussão sobre as vantagens para os discentes, parte da categoria docente tem manifestado resistência ao ensino a distância no que diz respeito à qualidade de formação profissional discente, em especial na primeira graduação. A compreensão é que o EAD é uma modalidade de ensino que promove um aligeiramento do processo educativo e prejuízo no processo ensino aprendizagem pelo baixo nível de interação *face to face*. De acordo com Jaime Giolo (2008, p. 1211), “a cultura do ensinar e do aprender é constituída por relações humanas

indispensáveis”. Considerando essas questões, a implementação da modalidade em determinadas áreas de formação e cursos tem sido questionada e sua utilização mais aceita para cursos de aperfeiçoamento.

Outra argumentação que vai no sentido de defesa do uso da modalidade está relacionada à democratização do ensino. De acordo com Daniela Melaré Vieira Barros (2003, p. 4), o EAD é um processo mediado pela tecnologia da informação que auxilia no todo o sistema educacional, no sentido da democratização do acesso como um mecanismo “auxiliador espacial, temporal e informacional na fluência dos processos de ensino e aprendizagem”. Segundo a autora, a modalidade possibilita o acesso a formação profissional para estudantes que não se encontram em condições de frequentarem o ensino presencial, seja pela distância em que estão das instituições de ensino superior (ES), pelo baixo investimento financeiro ou pela falta de tempo para conciliar o ensino, o trabalho e o cuidado com a família.

Há também argumento que situa a problemática da modalidade fora da questão meramente tecnológica. De acordo com Ricardo Barbosa e Silva (2022):

é importante observar que o fenômeno não está na tecnologia — não é a existência do EAD e das possibilidades de comunicação e interação a distância que estão causando esse problema. E, sim, a estrutura social por trás da educação ou de necessidades financeiras para instituições educacionais.

Nesta discussão, em que incidem opiniões contrárias e favoráveis à modalidade, ainda há outro conjunto de atores que influenciam mais diretamente no processo decisório: os gestores das instituições. Preocupados com a lucratividade ou com a manutenção das instituições, investem efetivamente na modalidade como principal alternativa, sem que, na maioria das vezes, seja feita uma reflexão crítica com a categoria docente e com as representações discentes para uma análise aprofundada dos efeitos da modalidade<sup>4</sup>.

Por parte do Estado, até a presente data, desde o respaldo legal da modalidade dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394, de 20 de

---

<sup>4</sup> Esses dados, preocupação com a lucratividade, com a manutenção das universidades e ausência de reflexão crítica com a categoria docente para um aprofundamento dos efeitos da modalidade, foram obtidos em pesquisa de campo que realizei na primeira etapa de estudos exploratórios. No final do ano de 2018 participei de reunião chamada pelo SINPRO RS, SINPRO Caxias do Sul e SINPRO Noroeste, para avaliação do processo de implementação do EAD nas ICES do Rio Grande do Sul.

dezembro de 1996, artigo nº 80 (regulamentado atualmente pelo decreto nº 5.622/2005) que torna possível a utilização do EAD em todos os níveis e modalidades de ensino, o que se tem são orientações do Ministério da Educação (MEC). Essas orientações, publicadas em 2007 (atualização do primeiro texto publicado em 2003), versam sobre como as instituições devem conduzir qualitativamente a implementação do sistema. O documento intitulado “Referência de Qualidade para o Ensino Superior a Distância”, com trinta e uma páginas, traz a definição de princípios, diretrizes e critérios que devem servir de referência para as instituições que oferecem cursos EAD, mas não vão além disso. Para o trabalho, não há, até o presente momento, regulação específica na modalidade, dessa forma, as IES desenvolvem suas regras de funcionamento com base na legislação geral do trabalho, que não prevê garantias de direitos às situações peculiares do sistema EAD. Com base em orientações mais voltadas ao processo legal de implementação, de modo aligeirado e sem a participação de docentes, cada instituição vem adotando formas particulares de implementação e gestão para a modalidade.

O território das IES privadas é um espaço em disputa; é nele que essas instituições públicas não estatais (comunitárias, confessionais e filantrópicas) concorrem com as IES privadas lucrativas. Entretanto, essa disputa, na perspectiva desse estudo, é considerada desproporcional pela liberdade que as instituições privadas lucrativas têm para realizar investimentos com os lucros obtidos com a venda de vagas e serviços educacionais, ao contrário do que ocorre com as ICES, pois, por Lei, essas instituições são obrigadas a investir as sobras financeiras na própria instituição.

Convém destacar que, na perspectiva deste estudo, o “privilégio” que as IES têm de investir a sua lucratividade é uma vantagem que nenhum tipo de IES privada deveria ter (privadas e Comunitárias), pois é com isso que se estabelece a concorrência entre as IES não lucrativas e as lucrativas, dois tipos de IES que, em princípio, têm finalidades sociais distintas. Além disso, a liberdade de investimento transforma o sistema de ensino em um nicho de mercado para empresas educacionais. Essa larga participação de empresas tem promovido importante interferência no modo de funcionamento das ICES. Essas, sob o efeito de crise

financeira, tem alinhado suas estratégias às estratégias das privadas lucrativas em um esforço de se manter competitivas.

Segundo sindicalistas do SINPRO<sup>5</sup> na avaliação das mantenedoras das ICES, há uma crise no espaço de atuação dessas instituições que conjuga a dificuldade de pagamento pela educação com uma expectativa de mudança de paradigma na transmissão do conhecimento acadêmico por parte dos discentes. Com essa ideia, todas as comunitárias, em diferentes escalas, estão inaugurando o sistema de ensino digital e vendo no EAD “uma tábua de salvação” diante da ideia de haver uma expectativa de um número expressivo de potenciais discentes interessados pelo modelo de ensino virtual.

Essa abordagem do Sindicato Patronal das Entidades Mantenedoras de Instituições Comunitárias de Educação (SindMan) sobre a realidade atual foi questionada em algumas falas na reunião. De acordo com o docente presente, essa “tábua de salvação” seria, na verdade, uma “tábua de afogados”, visto que, as expectativas de matrículas não se efetivaram, pois ficaram longe de atingir o número de vagas credenciadas no MEC e oferecidas pelas instituições. Na universidade em que o docente leciona, o número de alunos não chega a mil, enquanto a meta era 2500, e há uma desistência muito grande, “tanto entra, como sai”.

Sobre a ideia do perfil jovem dos potenciais estudantes, o equívoco das mantenedoras está no fato de haver diminuição do número de jovens que vem entrando na universidade. De acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o público atual do nível superior de ensino é mais velho. Dados sobre o perfil universitário revelaram que da população adulta (25 anos ou mais), só 11% tinham curso superior completo a época, e deste percentual 10,8% estavam cursando uma segunda graduação.

Se soma a esses fatores a crise econômica das últimas décadas. De acordo com informações dos sindicatos no acompanhamento da instituição junto às ICES, se verifica impactos orçamentais relevantes tendo em vista ser um setor muito sensível à atual conjuntura econômica. Para eles, a conjugação da crise econômica com o

---

<sup>5</sup> Informações reunidas na fase de pesquisa exploratória, em reunião promovida pelos sindicatos SINPRO RS, SINPRO Caxias do Sul e SINPRO Noroeste do RS em novembro de 2018.

enxugamento das políticas públicas de financiamento está comprometendo a procura por ensino em nível de graduação nas instituições. Em matéria publicada na seção de comunicação do SINPRO/RS em 27 de setembro de 2015, as mudanças implementadas pelo Ministério da Educação e Ministério da Fazenda foi tema de debate da 8ª reunião do Fórum das Comunitárias, realizada em Porto Alegre. Nesta ocasião, o ex pró-reitor de Planejamento da UNISC, João Pedro Shimidt, um dos palestrantes do evento, manifestou que em meio à agudização de uma crise econômica, o FIES é fundamental para as comunitárias ao ponto de que sem ele as ICES não dariam conta da concorrência, pois o Programa promove a estabilização das comunitárias. De acordo com matéria de Luciano Máximo, repórter do Valor Econômico, replicada em março de 2015 no site da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em 2009 apenas 2,4 % dos alunos se matricularam via FIES, enquanto em 2013 30% dos ingressantes em IES privadas se matricularam por meio do programa de financiamento. Desde o ano de 2014, quando o programa atingiu o auge com 1.303.202 matrículas na rede privada com um orçamento de 7,5 bilhões, 315 % maior que em 2011, o FIES vem sendo reduzido e o número de matrículas por meio do programa vem caindo sensivelmente: no ano de 2017 o número de matrículas era de 1.070.460. A tendência de esvaziamento do FIES foi mantida, e no final de 2019 o MEC anunciou mudanças drásticas na política para a educação. De acordo com o Ministério, as regras novas para o FIES seriam aplicadas a partir de 2020, e com elas a redução de número de vagas será de 50%, de 100 mil em 2020 para 54 mil em 2021 e 2022. Diante das últimas medidas do atual governo, a tendência é o aprofundamento da situação de instabilidade financeira nas Comunitárias, e nesse sentido as estratégias de manutenção da existência das ICES, como o EAD, será tema de elevada incidência. Dessa forma, a participação de docentes no debate é de fundamental relevância.

## **1.2 Metodologia**

De acordo com Antônio Carlos Gil (2008), método é o caminho para se chegar a um determinado fim, e método científico é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se alcançar o conhecimento. O autor classifica o método em dois grupos: (1) o grupo que proporciona as bases lógicas da investigação científica e (2) o grupo de procedimentos técnicos utilizados. No primeiro grupo o autor situa

métodos vinculados a correntes filosóficas que se propõem a explicar como o conhecimento se processa a partir da realidade. No segundo, os meios para a realização do estudo. Para ele, “a adoção do método depende da natureza do objeto, dos recursos materiais disponíveis, do nível de abrangência do estudo e, sobretudo, da inspiração filosófica do pesquisador” (GIL, 2008, p. 9).

Com base na divisão da metodologia em grupos de Antônio Gil, na primeira subseção trago o que Gil denomina como bases lógicas da investigação científica. Na segunda subseção apresento as etapas e os meios para a operacionalização da pesquisa: como foi realizada a coleta, sistematização e operacionalização de análise de dados.

### **1.2.1 Bases lógicas da investigação científica: Método científico de análise e tipo de pesquisa**

A análise teórico-metodológica teve como perspectiva a ideia de que a pesquisa teórica e prática é o meio de realizar investigações sobre fatos a partir de “análise exaustiva de suas causas e inter-relações, e das razões econômico-políticas subjacentes aos dados” (MARIA CECÍLIA MINAYO, 2009, pg. 22). De acordo com a autora, é por meio da metodologia que se busca explicitar as opções teóricas fundamentais, que se expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem na relação com estas (ibidem, pg. 25).

De acordo com Telma Cristiane Sasso de Lima e Regina Célia Tamasso Miotto (2007), o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica em que, por meio da indagação e (re) construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade considerando que em seu campo de inserção ele está em constante transformação e transformando em diferentes dimensões. De acordo com Gil (2008, pg. 14) a dialética na compreensão de Engels e Marx nos fornece:

[...] as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas

desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos.

Com essa noção de movimento, que é histórico, construído com uma intencionalidade e não casual, na interação com o objeto o pesquisador(a) deve ter nitidez que é fundamental conhecer o objeto em sua dinâmica. É preciso entender que busca por esse conhecimento permitirá o contato com as camadas de sua essência, e a partir de então será possível fazer inferências sobre sua dinâmica social e aspectos fundantes e momentâneos, a luz de uma teoria já produzida que permita as aproximações da prática com a realidade para a análise e apresentação temporária de suas nuances e, com isso, produzir uma releitura do objeto, ou um novo conhecimento teórico.

Para elucidar essa perspectiva do estudo, José Paulo Netto (2011, pg. 20) colabora com o argumento de Marx (1982, pg. 15): [...] conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, de sua estrutura e dinâmica, tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente de desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”. De acordo com Netto (2011, pg. 22):

A teoria é para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for do objeto. [...] Assim, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador. Para Marx, o objeto de pesquisa (no caso a sociedade burguesa) têm existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica — por onde necessariamente se inicia no conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, por tanto, algo importante e não descartável —, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.

Nesse sentido, um processo de pesquisa que pretende uma leitura que apresente a essência do objeto não será possível sem que haja uma etapa de aproximação com elementos que constituem o objeto, que o caracterize/materialize, assim como não será possível apreender a sua dinâmica sem que se busque compreender a sua dinâmica no tecido social, que só é possível a partir da manifestação do ser. Para Marx e Engels (1845, pg. 94):

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco [d]os homens pensados, imaginados ou representados para, a

partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos [...], do seu processo de vida real. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde [...]. A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (itálicos não originais).

Mészáros contribui para a compreensão de uma das dimensões de análise deste estudo que se relaciona com aspectos do objeto que dizem respeito à sua massificação, tendo em vista, que um dos argumentos resultantes dos estudos teóricos exploratórios é a ocorrência de um movimento de intensificação de uso do EAD no sistema de ensino brasileiro como mecanismo mercadológico de maximização de lucro de empresas educacionais. Para esse autor, o “aprofundamento e a revisão de constantes” é regra geral e fundamental do método em Marx, entretanto, em sentido mais específico, a aproximação do argumento de Mészáros com uma das faces do objeto se situa em sua leitura sobre a constituição do mercado mundial. Ao resgatar o movimento de constituição do mercado mundial, o autor apresenta o método marxiano a partir do conceito de capital, visto que para ele todo o programa marxiano pode ser esboçado a partir do conceito de capital:

O desenvolvimento exato do conceito de capital é necessário, já que é o conceito fundamental da economia moderna, assim como o próprio capital, cuja imagem abstrata, refletida no seu conceito, é o fundamento da sociedade burguesa. A formulação exata dos pressupostos básicos da relação deve trazer todas as contradições da produção burguesa, assim como os limites que ela leva parte além de si própria (2011, pg. 518).

De acordo com o autor, a investigação crítica tem como ponto de partida um aspecto inédito e particular que se busca evidenciar, e com isso emergem elementos peculiares que comporão novos pressupostos e determinações que são trazidas à luz do conhecimento.

[...] a tarefa teórica consiste na identificação e na elucidação de todas aquelas pressuposições e pré-condições objetivas que tenham uma relação importante com qualquer ponto particular em questão. O empreendimento crítico parte da imediatez do fenômeno investigado e, por meio de compreensão e da explicação das condições e pressuposições relevantes da sua composição estrutural, age como parteira das conclusões que emergem objetivamente. Essas, por sua vez, constituem as pressuposições e pré-condições necessárias de outros conjuntos de relações neste sistema dialético e inerentemente objetivo de determinações recíprocas (MÉSZÁROS, 2011, pg. 518).

De acordo com Laís Leni Oliveira Lima (2008, pg. 4), para a compreensão da realidade o método marxiano exige:

[...] a compreensão da realidade e esta não se manifesta de maneira transparente, é preciso operar de uma determinada forma para de fato apreender a verdade sobre o objeto, dessa forma, é necessário um certo esforço para, partindo dos fatos empíricos que são as aparências dadas pela realidade, superá-las para chegar à essência. O ponto de chegada não mais será as representações do empírico ponto de partida mas, do concreto pensado.

O esforço mencionado pela autora para desvelar a aparência do objeto, no método marxiano, deve ser feito, segundo ela, por meio de reflexão científica com base em uma epistemologia, visto que a forma aparente e velada da realidade não mostra de fato o que ela é, e sua essência só emerge por meio de procedimentos que situem o objeto no tempo, no movimento, nas suas relações e determinações de ocorrência e existência. Nesse sentido, por meio do método:

O compromisso, em primeiro lugar é buscar a compreensão da produção dessa realidade, é buscar compreender do que a realidade se constitui e conseqüentemente compreender sua própria opacidade. É nesse ponto que ao empregar os nexos constitutivos permite chegar. Os nexos constitutivos requerem que se parta do pressuposto que a realidade é opaca, da compreensão do que seja sua forma imediata de expressar, para, ao fazer esse desvendamento, superar a ilusão. Esse processo exige um compromisso e uma postura epistemológica. Ao considerar a ciência numa perspectiva epistemológica, deve-se buscar encontrar a historicidade dos fatos que na sociedade capitalista são escondidos e tirar o véu da sua naturalização, visto que o elemento de afirmação da verdade é a história, e o que é real, não pode ser confundido em sua aparência. O pensamento científico deve se colocar em contraponto com crenças ideológicas que tornam essa realidade aparência e da forma como ela se manifesta e assim analisar o objeto em seu movimento, em sua construção histórica, em suas contradições e ao fazê-lo não se deve deixar escapar que qualquer objeto por ser fruto da construção humana está subordinado às determinações de tempo, espaço, interesses de classes entre outros. De imediato, esses elementos não aparecem, por isso, é essencial a preocupação com a reconstituição dos nexos históricos, isto é, com a história das formas de objetivação que se constitui no sujeito e no objeto (Ibidem, 2008. pg. 7).

Nessa perspectiva, a pesquisa foi estruturada em fases que no percurso foram sendo desenhadas de modo mais nítido a partir de aproximações com o objeto, mas sempre tendo como referência a lógica de uma pesquisa assentada nos pressupostos do materialismo histórico. Ou seja:

[...] que as ideias dos homens não nascem na cabeça. Elas passam pela cabeça. São expressões organizadas na cabeça de processos sociais históricos que acontecem fora da cabeça. São formulações do cérebro dos homens, mas o conteúdo não é extraído do cérebro dos homens, da

experiência social dos homens. Da cultura que os homens já encontraram constituídas, dos problemas que são postos a tempo e que esses homens estão vivendo. Isso é o Materialismo Histórico, nada se passa na cabeça sem que esteja na dinâmica da sociedade (NETTO, 2014, BLOG BOITEMPO).

Com essa noção, considerando a natureza da pesquisa e os resultados pretendidos, a captura de dados teve como referência a perspectiva da Representação Social. De acordo com Denise Jodelet (2001, p. 17), apud João Fernando Rech Wachelke & Brígido Vizeu Camargo (2007), para quem [...] as representações sociais são “[...] uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, e são determinadas, segundo Jean-Claude Abric (WACHELK & CAMARGO, 2007), pelo próprio sujeito, pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social. Sobre a relação do objeto com o sujeito, Alda Alves-Mazzotti *et al.* (2009, p. 19), não há distinção entre os dois, “sujeito e objeto não são funcionalmente distintos, formam um conjunto indissociável”, mas sem deixar de considerar que suas percepções individuais são também formuladas a partir de ações coletivas, sociais.

Para que essa diretriz de pesquisa fosse possível, as fases de pesquisa foram planejadas para inicialmente entrar em contato com aspectos e dinâmica do objeto, para que na segunda fase fosse possível entrar em contato com os sujeitos informantes (docentes). Dessa forma, na primeira fase, por meio de pesquisa exploratória nos sites das universidades do COMUNG, da bibliografia estudada e a partir de relatos de sujeitos diretamente implicados (docentes de ICES do RS), proferidos em atividades de análise dos efeitos do ensino a distância (seminários e reuniões organizadas por sindicatos da categoria), foi possível a aproximação com elementos de conformação do objeto, para assim proceder à delimitação do tema, definição do objetivo geral e objetivos específicos, para posteriormente, na segunda fase de pesquisa, por meio de entrevistas, entrar em contato com seus pormenores e suas determinações.

Aqui é importante fazer um parêntese que diz respeito ao recorte analítico. Por decisão, alguns elementos caros para leituras de contextos sociais e que faziam parte do projeto original não foram mote de discussão, como por exemplo, aqueles que

estão relacionados a gênero e raça. Estes, se tivessem sido investigados, com certeza promoveriam discussões e resultados relevantes, entretanto, se considerou que ao ampliar a análise se correria o risco de produzir leituras superficiais e dispersas em virtude da limitação de tempo, bem como de necessidade de foco para a abordagem pretendida.

### **1.2.2 Tipo de pesquisa**

A opção por um estudo qualitativo foi com base no entendimento de ser esta uma abordagem adequada à apreensão de elementos da realidade, compreensão e formulações a respeito do objeto analisado. Elementos esses que fazem parte do universo das ciências sociais.

Os dados quantitativos foram utilizados para algumas inferências a partir da compreensão que os números também contemplam a noção de qualidade. De acordo com Carlos Gil (2008, p. 10), “a quantidade e qualidade são consideradas como características imanentes a todos os objetos e fenômenos”. Maria Cecília de Souza Minayo (1994) colabora para com esta noção. Segundo ela, a dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Em outras palavras, encontrar na parte a compreensão e a relação com o todo.

Quanto ao seu objetivo, a pesquisa é de tipo exploratória, descritiva e explicativa. Na perspectiva de Gil (2008), uma pesquisa exploratória visa apreender a dinâmica de experiências ainda pouco conhecidas. Nessa perspectiva, os primeiros passos do estudo foram no sentido de reconhecimento do campo do objeto e a identificação de elementos para a delimitação do tema. Para tal, foram realizadas pesquisas em publicações (livros, dissertações, teses, artigos, revistas), legislações, sensos da educação superior do INEP, entre outras fontes consideradas relevantes para o estudo. Além disso, foi fundamental o contato com docentes a partir em atividades promovidas pelo SINPRO RS, SINPRO Caxias e SINPRO Noroeste do RS para discussão sobre os efeitos do ensino a distância.

Considerando a importância da apresentação do campo de pesquisa, qual a sua racionalidade, entre outros elementos considerados relevantes para o alcance do objetivo do estudo, a pesquisa também tem caráter descritivo. De acordo com Gil

(2008), a caracterização de um fenômeno a partir do detalhamento de seus aspectos permite ir além da descrição dos fatos e identificar elementos que o determinam, ou seja, os que contribuem para a sua ocorrência, ou seja, sua explicação.

### 1.2.3 Etapas de pesquisa

O percurso metodológico está dividido em três fases distintas e articuladas entre si. **Na primeira fase** foram realizados estudos exploratórios sobre a modalidade para organização de um sistema de informações que permitissem a análise prévia do objeto e das principais questões que atravessam o campo de estudo, bem como para apresentar uma descrição apropriada do objeto e de elementos considerados necessários à sua compreensão — características e contextos históricos que possibilitaram a sua incidência e desenvolvimento. Para tal, se utilizou mais de uma técnica de levantamento de dados. A Observação Direta Simples foi técnica utilizada em encontros promovidos (uma reunião e um seminário de dois encontros com docentes de ICES) por sindicatos da categoria. De acordo com Gil (2008, pg. 63) a técnica:

Constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. Por ser utilizada, exclusivamente, para a obtenção de dados em muitas pesquisas, e por estar presente também em outros momentos da pesquisa, a observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação. A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator. Daí por que pode ser chamado de observação-reportagem, já que apresenta certa similaridade com as técnicas empregadas pelos jornalistas. Embora a observação simples possa ser caracterizada como espontânea, informal, não planejada, coloca-se num plano científico, pois vai além da simples constatação dos fatos. Em qualquer circunstância, exige um mínimo de controle na obtenção dos dados. Além disso, a coleta de dados por observação é seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos. A observação simples apresenta uma série de vantagens, que pode ser assim sintetizada: a) Possibilita a obtenção de elementos para a definição de problemas de pesquisa. b) Favorece a construção de hipóteses acerca do problema pesquisado. c) Facilita a obtenção de dados sem produzir querelas ou suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas.

Além de observação direta, foram realizadas duas pesquisas de tipo estado da arte. Por meio delas foram selecionados teses, dissertações e artigos para constituição de parte do corpus teórico da pesquisa. Na bibliografia utilizada nesses estudos também foi feita uma seleção de bibliografias sobre o tema. Os estudos de estado da arte foram realizados em periódicos indexados da Plataforma SUCUPIRA e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para Telma Cristiane Sasso de Lima e Regina Célia Tamasso Miotto (2007), pesquisas dessa natureza colaboram para uma importante revisão bibliográfica, pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa científica. De acordo com as autoras, fazer uma revisão bibliográfica implica a realização de um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções de modo atento ao objeto de estudo, e por isso não pode ser aleatório.

Para fundamentar as categorias de análise, mercantilização e privatismo que, na perspectiva deste estudo, são determinantes do processo de massificação de uso do EAD nas IES não públicas, foram fundamentais, além da bibliografia estudada, as análises realizadas no banco de dados do INEP. Na sistematização de dados quantitativos dos Censos do INEP foram utilizadas planilhas eletrônicas para organização de dados, para elaboração de cálculos de percentuais e para gerar gráficos. Para a guarda e organização da bibliografia levantada com as pesquisas de tipo estado da arte foram utilizadas tabelas. Para a elaboração de fixas catalográficas e elaboração de textos foi utilizado editor de texto. Para o planejamento e operacionalização da etapa de entrevistas foi utilizado o Trello, aplicativo de gerenciamento de projetos.

Essa etapa exploratória foi fundamental para o desenho das fases seguintes. De acordo com Gil (2008), as pesquisas exploratórias e descritivas são tipos de pesquisa que podem fazer parte de uma etapa prévia indispensável para que se possa obter explicações científicas, posto que “a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (ibidem, p. 28-29).

**Na segunda etapa** de pesquisa foi realizada a segunda ida ao campo para a realização de entrevistas para que se pudesse identificar as diferenças dos modelos de implementação. A técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com uso de roteiro com questões abertas e fechadas. A opção pela entrevista foi com base na ideia de esta técnica permitir o aprofundamento de questões, bem como a captura de informações que não estivessem no horizonte de questões formuladas previamente. De acordo com Christiane Kleinübing Godoi e Pedro Lincoln C. L. de Mattos (2007, p. 302), a técnica possibilita “promover reformulação metodológica capaz de enriquecer a prática de pesquisa e construir novas situações de conhecimento”.

Considerando que a pesquisa de campo deve ir além de um momento de busca de informações sobre determinado objeto e se constituir também como um momento de reflexão, a formulação do roteiro de entrevistas teve como referência Michel Thiollent (1987), pois na perspectiva do autor, existe a possibilidade de uma pesquisa proporcionar o autoconhecimento, conhecimento da situação concreta e a interpretação da significação histórica de determinadas situações ou temas. Com essa noção, o roteiro de perguntas foi estruturado em dois blocos: o primeiro para compor o perfil da amostra e o segundo para identificar aspectos do EAD na instituição em que a(o) docente atua. As questões dos dois grupos de perguntas foram elaboradas de modo que houvesse resguardo da identidade dos sujeitos.

O critério utilizado para a seleção dos e das entrevistadas foi ser docente em universidades dos três modelos de implementação e docente atuante na modalidade.

Inicialmente a amostra seria composta por quatorze docentes de sete universidades, dividida em três grupos:

Grupo 1: composto por três duplas de docentes de três universidades que estabelecem parceria com empresas educacionais para a oferta da modalidade, o maior grupo de universidades<sup>6</sup>;

---

<sup>6</sup> Esse grupo abarca um maior número de universidades, por este motivo o número de instituições pesquisadas foi maior.

Grupo 2: composto por duas duplas de docentes de duas universidades que desenvolvem metodologia própria em parceria com outra comunitária para a oferta de cursos EAD e;

Grupo 3: composto por duas duplas de duas universidades que desenvolvem metodologia própria sem parcerias para a oferta de cursos EAD.

Entretanto, diante da dificuldade de adesão de docentes à pesquisa, a amostra ficou reduzida à seguinte composição:

Grupo 1: composto por três docentes de três universidades.

Grupo 2: composto por um docente de uma universidade.

Grupo 3: composto por dois docentes de uma universidade.

O perfil da amostra é de homens e mulheres entre 40 e 70 anos de idade, com tempo de trabalho na educação entre 20 e 40 anos. Do total da amostra, três docentes têm título de doutorado e três docentes têm título de mestrado. Quanto à área de formação, dois docentes são da área de Ciências Sociais Aplicadas, dois docentes da área de Ciências Humanas, um docente da área de Ciências Exatas e um docente da área de Ciências da Saúde. Quanto ao regime jurídico de trabalho, três docentes atuam em regime integral e três docentes atuam como horistas. Com relação à carga horária no EAD, nenhum docente tem mais de 10 horas na modalidade.

Quanto ao tempo de trabalho com educação, dois docentes têm entre 40 e 50 anos e quatro docentes têm entre 20 e 35 anos. Sobre o tempo de trabalho na atual universidade, um docente atua por 6 anos, três docentes atuam entre 15 e 20 anos e dois docentes atuam entre 25 e 35 anos. Quanto ao tempo de atuação no EAD, o tempo de atuação varia entre 3 e 16 anos.

Considerando que não haveria prejuízo para a apresentação dos resultados obtidos, para preservar a identidade dos e das pesquisadas, por consenso entre os envolvidos, se optou por não mencionar as universidades de vínculo.

Na **terceira fase** de pesquisa foi feita a delimitação da análise de dados a partir de alguns aspectos levantados no campo, dialogando com o corpus teórico para a produção do texto de fechamento da pesquisa.

#### **1.2.4 Universo de pesquisa**

A composição do universo de pesquisa foi com base nas estratégias de implementação do EAD em ICES do Rio Grande do Sul que fazem parte do COMUNG. O COMUNG é um consórcio de instituições de ensino superior que abrange quase todos os municípios do Estado do Rio Grande do Sul. Composto atualmente por quatorze instituições de ensino comunitárias, foi constituído nos início dos anos 1990 por iniciativa de nove das universidades que atualmente fazem parte do consórcio (Universidade de Caxias do Sul – UCS, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Universidade de Passo Fundo – UPF, Universidade Católica de Pelotas – UCPel, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Universidade da Região da Campanha – URCAMP e Centro Universitário FEEVALE) com o objetivo de “viabilizar um processo integrativo que resultasse no fortalecimento individual das instituições e no consequente favorecimento da comunidade universitária rio-grandense e da sociedade gaúcha (PINTO, 2009, p. 192).

Atualmente fazem parte do Consórcio a Universidade Católica de Pelotas (UCPel); Universidade Franciscana Norte (UFN); Universidade FEEVALE; Pontifícia Universidade Católica do RS (PUCRS); Universidade de Caxias do Sul (UCS); Universidade/Faculdade de Cruz Alta (UNICRUZ); Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Universidade LaSalle; Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES); Universidade de Passo Fundo (UPF); Centro Universitário da Região de Campanha - (URCAMP) e, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

As instituições de ensino comunitárias, conforme o Ministério da Educação (MEC), são instituições públicas não estatais sem finalidade lucrativa e de natureza distinta das privadas lucrativas. Em conformidade com o Artigo nº 213 da Constituição

Federal de 1988, atuam como parceiras do Estado na oferta de ensino à sociedade desde que mantenham as suas características previstas em lei específica.

Historicamente, as instituições de ensino superior comunitárias, confessionais e filantrópicas predominavam no espaço de ensino privado brasileiro. Atuavam juntamente com as instituições públicas estatais na oferta de serviços educacionais. Os dois conjuntos de IES atuavam com estratégias de funcionamento muito semelhantes no que diz respeito ao envolvimento da instituição com a comunidade que está ao seu entorno. De acordo com a Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ABRUC), as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) são instituições sem fins lucrativos, que desenvolvem ações essencialmente educacionais como ensino, pesquisa e extensão. Têm função pública não estatal, prestam serviço público de interesse coletivo, com patrimônio pertencente a uma comunidade, com aplicação integral dos resultados operacionais e subvenções, na manutenção e desenvolvimento dos objetivos institucionais, sem nenhuma distribuição de dividendos.

Clarissa Eckert Baeta Neves (1995) apresenta as ICES como organizações de ensino superior com vocação regional que historicamente foram constituídas a partir de articulação de entidades e representações da sociedade civil e poder público — Igrejas, associações, lideranças locais e regionais, poder público municipal —, com apoio da comunidade local e regional, para atuarem na formação e qualificação profissional da população situada ao seu entorno e prestar serviços à comunidade por meio da extensão e da pesquisa. Segundo a autora, instituições privadas passaram a reivindicar, na segunda metade da década de 1980, a denominação de “comunitárias”. Isso se deu a partir da articulação de docentes, reitores, entidades religiosas e da sociedade civil que compreendiam a diferença de natureza e função das IES e advogavam em prol da diferenciação entre elas.

João Pedro Schmidt (2010, p. 10) descreve as Instituições de Ensino Superior Comunitárias (ICES) da seguinte forma:

As ICES são criadas e mantidas pelas comunidades, orientadas para as necessidades da coletividade, prestadoras de serviços de interesse público na área social (como educação, saúde e assistência social) e sem pertencer à esfera estatal, elas reúnem condições para proporcionar ao país relevantes

contribuições ao compartilhar com o Estado e com as organizações da sociedade civil a tarefa de oferecer serviços públicos de qualidade.

Com o intuito de diferenciar as Comunitárias das privadas lucrativas, Schmidt (2008, p. 53) se utiliza das principais características das privadas lucrativas: “a propriedade de uma pessoa ou de um grupo de pessoas; o(s) proprietário(s) se apropria(m) do resultado financeiro e define(m) as regras do processo de decisão; são empresas familiares, empresas limitadas, sociedades anônimas e associações ‘empresariais’”. Dessa forma, as Comunitárias diferenciam-se das privadas lucrativas de acordo com a sua finalidade e perspectiva institucional de atuação no sistema de ensino nacional, por se associarem originalmente com o poder público com o objetivo de promover o desenvolvimento social por meio e pela proximidade com a comunidade.

A partir de 12 de novembro de 2013, com a promulgação da Lei nº 12.881, as ICES passaram a ter marco legal. De acordo com a Lei, são consideradas ICES as organizações da sociedade civil brasileira que possuem cumulativamente as seguintes características: (i) estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; (ii) patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; (iii) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; (iv) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; (v) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; (vi) possuem transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º da Lei nº 12.881/2013; e (vii) preveem a destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênera (BRASIL, 2013).

Para a delimitação do universo de pesquisa optou-se por pesquisar as quinze universidades e centros universitários que integram o COMUNG. Todas essas instituições são certificadas pelo MEC como comunitárias a partir de 2013 pelo Marco Legal das Comunitárias. Além dessas, existem 10 instituições Comunitárias isoladas que não estão no COMUNG, mas congregam o Fórum das Faculdades Comunitárias (FORCOM). A diferença destas instituições de ensino que estão na FORCOM em relação às integrantes do COMUNG é o status de faculdade. Estas faculdades integram o sindicato SINEPE/RS, enquanto universidades comunitárias e os centros

universitários criaram um sindicato patronal próprio, o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Instituições Comunitárias de Educação Superior do Estado do Rio Grande do Sul (SINDIMAM/RS).

### **1.2.5 Modelos de implementação do EAD do universo de pesquisa**

Em pesquisa nos sítios das universidades comunitárias foi verificada a ocorrência de três diferentes modelos de implementação de ensino a distância: (i) universidades que estabeleceram parcerias com empresas educacionais para a oferta do EAD; (ii) universidades que desenvolveram metodologia em parceria com outra universidade comunitária para a oferta da modalidade; e (iii) universidades que utilizam metodologia EAD própria, sem parcerias com empresas ou outra universidade comunitária. Com base nessa constatação, o critério para a seleção das universidades foram as três formas de implementação da modalidade.

As IECS começaram a utilizar o ensino mediado pela tecnologia para atender determinadas demandas com maior intensidade na última década. Inicialmente em cursos presenciais para a oferta de disciplina optativas; além disso, para a realização de determinadas atividades de disciplinas presenciais. Entretanto, em função da queda de receita, decorrente da diminuição no número de matrículas e no número de créditos contratados, muitas ICES buscaram soluções semelhantes às utilizadas pelas IES lucrativas, entre elas a ampliação de oferta do EAD, no início com iniciativas próprias e depois por meio de soluções de mercado, “parcerias” com empresas especializadas no desenvolvimento de tecnologia digitais para o ensino. O movimento foi rápido para aquelas que buscaram parcerias porque a implementação não é complexa de ser feita, pois o material didático e conteúdo adquirido é padrão, ou seja, a implementação não é adaptada para cada instituição de ensino. Para as optantes de metodologias próprias, o processo foi de experimentação, mais lento, entretanto essas são a minoria. Na sequência são apresentados os três modelos identificados a partir da percepção dos e das docentes entrevistadas.

### 1.2.5.1 Universidade que utiliza metodologia própria

No planejamento de pesquisa a perspectiva era entrevistar docentes de duas universidades que utilizam metodologia própria para o EAD, entretanto os aceites totalizaram dois docentes de uma universidade.

Sobre o modo de funcionamento do EAD em sua universidade, os aspectos por eles destacados foram as diferentes formas de uso do EAD na instituição, a forma de remuneração, organização do trabalho na modalidade e aspectos positivos sobre a produção de conteúdo. Segundo eles, nos processos de implementação a universidade, ao longo do período, alternou formas de EAD, e posteriormente foi implementando o ambiente virtual com serviços de uma empresa especializada. Nesse momento a universidade começou a produzir o material próprio para disciplinas híbridas<sup>7</sup>, bem como providenciou produção de material para disciplinas a distância. Atualmente são 3 formas de EAD: curso digital total, curso com disciplina híbrida e disciplina totalmente a distância.

No que diz respeito à forma de atuação docente, os/as docentes montam e desenvolvem as disciplinas, e eventualmente a universidade chama para prepararem a aula. Com 8 horas/aula um docente atende duas turmas. O valor da remuneração para as atividades voltadas para o EAD é o mesmo valor das atividades presenciais, para as horas/aula é o que está previsto no contrato de trabalho, mas para desenvolver o conteúdo é feito um aditivo, um contrato específico com horas determinadas e com o mesmo valor de contrato para a elaboração de conteúdo de disciplinas presenciais. *“É quando se percebe que são poucas horas para muito conteúdo. Na última disciplina desenvolvida em parceria com um colega, o valor do trabalho deveria ser no mínimo três vezes mais do que o valor recebido”* (docente 1).

Sobre a organização do trabalho foram descritas três formas diferentes com níveis diferentes de envolvimento:

---

<sup>7</sup> Disciplinas híbridas mesclam aulas presenciais e aulas a distância. Os alunos acessam os conteúdos na plataforma virtual disponibilizada pela instituição e as aulas com presença de docente ocorrem em dias e horários fixados.

[...] (i) na disciplina a distância dentro de curso presencial, ao longo do semestre, o docente atende alunos por e-mail, marca plantão e corrige prova, todas essas atividades com assessoria de tutores; (ii) em currículos e cursos híbridos há carga horária presencial, carga horária a distância e carga horária discente. Nessas atividades o docente prepara a parte presencial e é pago para preparar a parte a distância, e (iii) nos cursos digitais, nesses a universidade paga pela produção de disciplinas e depois os docentes são convidados para ministrar as disciplinas. Em todas as formas de atuação há uma produção prévia, gravações das apresentações no powerpoint, gravação de podcast, infográficos e exercícios. A universidade construiu um fluxo em que o docente produz, é pago pelo que produz e assina um documento renunciando à autoria. O docente pode aceitar fazer o acompanhamento da disciplina ou não, se o docente aceitar o convite para ministrar a disciplina, o acompanhamento do docente ocorre de diferentes formas, algumas com maior envolvimento docente. Um aspecto positivo da universidade é o fato dela produzir material interno/próprio, não comprar de nenhuma empresa. Isso resguarda a universidade de material com origem duvidosa. Há um investimento com orçamento para o desenvolvimento da metodologia, aluguel de plataforma e produção de material. A produção de material próprio e interno é um aspecto positivo. Não ser vinculada a nenhum grupo proporciona liberdade para ofertar, ou disciplinas a distância em curso presencial, ou disciplina híbrida em curso híbrido ou disciplina digital em curso digital, sempre produzidas por docentes da instituição. Se eu tivesse que optar, entre essas três formas de disciplinas, eu optaria pela disciplina híbrida, pois com ela o docente consegue dar a sua “batida” pedagógica. Visto que, ela mantém a carga horária prática, mantém a disciplina, e agrega um tempo para o aluno no ensino a distância que é proposta pelo professor. Nesse sistema o professor consegue acompanhar a parte da disciplina que é a distância, na sala de aula. Na disciplina a distância, em curso presencial, faz falta o acompanhamento presencial do professor para um acompanhamento mais de perto do aluno. Na disciplina digital o aluno tem mais contato com o tutor. Já no curso híbrido, ocorre encontro semanal com os alunos, têm trabalho para fazer em casa com correção e feedback no presencial. Inclusive os alunos pedem aumento de carga horária presencial. Para mim, o híbrido, no momento, é o sistema ideal. Tenho impressão de que até as mercantis vão transitar para o híbrido, pois elas sabem que o seu público-alvo pede isso. Produzir e ministrar são funções diferentes. Ministrar é corrigir e fazer plantão de web conferência. A produção exige mais, na universidade em que trabalho. Em todas as formas de atuação há uma produção prévia, gravações das apresentações no powerpoint, gravação de podcast, infográficos e exercícios. A universidade construiu um fluxo em que o docente produz, é pago pelo que produz e assina um documento renunciando à autoria. O docente pode aceitar fazer o acompanhamento da disciplina ou não, se o docente aceitar o convite para ministrar a disciplina, o acompanhamento do docente ocorre de diferentes formas, algumas com maior envolvimento docente (Docente2).

Indagados sobre a participação docente no processo de implementação da modalidade, para ambos não houve envolvimento de docentes e discentes na fase de planejamento.

*Acredito que as ICES, precisam envolver mais os professores e os alunos na estruturação de propostas em EAD. Nós temos uma experiência que não é conclusiva, mas por trabalharmos diretamente com os alunos, a gente escuta muitos deles e percebe o que de fato dá pra fazer e o que devemos evitar. As instituições não nos ouvem, não nos consultam sobre isso. Quando digo nós, é principalmente o professor e o aluno, para construirmos propostas, seja em EAD, seja em outras propostas com participação de professores e*

*estudantes. Eu penso que isso é uma situação que está ocorrendo, que está sendo desperdiçada essa possibilidade de até fazer mais acertos no EAD. Docente 1.*

A oferta da modalidade de modo independente, sem vinculação com empresas educacionais, com produção de conteúdo próprio e orçamento específico foram mencionados como aspectos positivos para a instituição e para o trabalho docente. Entretanto não houve participação docente e discente no planejamento do processo de implementação.

### **1.2.5.2 Universidade Comunitária que desenvolve o EAD em parceria com outra comunitária**

Do mesmo modo como foi feito com as universidades que desenvolvem metodologia própria, para esse conjunto de universidades também foi enviado convite para docentes de duas instituições, mas obtivemos apenas uma resposta positiva.

Sobre o funcionamento do EAD, houve manifestação sobre a redução drástica de carga horária e conseqüentemente a redução de remuneração, bem como a perda de autonomia no que diz respeito à burocracia necessária para o docente desenvolver aquilo que é inerente ao fazer docente. De acordo com docente único(a):

*O AVA Moodle trouxe vantagens, mas alguns ônus, como por exemplo, a **redução drástica de carga horária** dentro da disciplina. Antes se ganhava a carga horária cheia de uma disciplina, com o Moodle e com a nova dimensão de tutoria ganhamos 60% da carga horária da disciplina. Isso é bem menos do valor que é contratado, e ocorre porque todo material já é produzido previamente para abastecer o Moodle. (Docente único)*

*Sobre isso estão acontecendo algumas discussões institucionais, pois se vem falando há muito tempo de metodologias ativas para inovação pedagógica, porém o modelo que está se buscando implementar na universidade que é comprado de outra universidade comunitária, é um modelo conservador, muito tradicional, difere, portanto, da perspectiva da universidade de inovação metodológica. O material didático é fechado e para a aplicação é preciso se fazer melhorias. Tem um banco de questões objetivas que o professor precisa produzir. O material didático se resume a uma apostila e um banco de questões que o aluno vai resolvendo módulo a módulo, e no final da disciplina o aluno faz uma prova. O material é muito conservador. Hoje a discussão sobre a modalidade é feita sobre o desafio de aplicar o discurso pedagógico de inovação. O discurso não combina com a prática. Estamos em cima do muro, por um lado a universidade nos pressionando para adotar a modalidade EAD que é massificada, para vender cursos com mais facilidade e entrar no cenário de competitividade mercadológica, e por outro lado, não querem perder a qualidade. Não tem como fazer um trabalho massificado e manter a qualidade. O impasse está aí, os professores brigando nesse sentido. Em cada oferta de disciplina se faz uma discussão com a coordenação do curso para melhorar o material que*

*chega pronto. Pois não dá para avaliar o desenvolvimento de um aluno com o material que está chegando, por meio de uma prova objetiva, por exemplo. Essa briga os docentes estão comprando dia após dia, disciplina após disciplina, módulo após módulo. É uma briga intensa. A Universidade tem a diretriz, mas o discurso é um e a prática é outra. É um leão por dia. Para introduzir práticas e metodologias que eu considero importantes para o desenvolvimento do aluno, eu tenho que pedir autorização. Para aplicar as modificações existe uma burocracia, pois precisam ser feitas por meio de portarias. A metodologia de ensino que eu acredito ser eficiente e efetiva pode ser aplicada para uma quantidade de alunos que eu possa avaliar uma a um produzindo o que eu proponho que produzam, mas no cenário que a universidade considera ideal, onde a turma tenha 300 alunos, a minha metodologia cai por terra, pois não é possível fazer um trabalho individualizado, inovador com turmas de 300 alunos, por mais que eu tenha 5 ou 6 tutores. É um dilema, estamos (as ICES) entrando em uma briga de cachorro grande e não temos cacife para ganhar essa briga.*

*Até então, vínhamos produzindo o material com ótima qualidade, entretanto, a partir de 2018 o material passou a ser adquirido de outra universidade comunitária. Na verdade, se comprou um plano de ensino completo com grade curricular e disciplinas, sem que os docentes tivessem acesso às ementas das disciplinas. Foi dada a oportunidade para o quadro de docentes produzir o conteúdo das disciplinas, mas havia muito pouco tempo para isso, pois as mudanças já tinham sido implementadas, as portarias do MEC já estavam prontas. Era tudo urgente e o quadro de docentes estava reduzido, nessas condições não havia condições de produzir material e planos para um curso novo. Então se pegou o que estava disponível. Quando as ementas chegaram se verificou que havia muitos problemas, o material também tinha problemas. Agora estamos trabalhando para amenizar os problemas, melhorando os materiais e as ementas, ou seja, reestruturando a partir daquilo que foi adquirido. O processo de implementação do EAD foi feito de forma vertical. Era pegar o que estava na mão ou fazer para amanhã. Dessa forma, não tínhamos muita oportunidade de intervir no processo.*

Assim como na universidade que desenvolve metodologia própria para a implementação, não houve participação docente no processo de implementação.

### **1.2.5.3 Universidades comunitárias que desenvolvem o EAD em parceria com empresas educacionais**

Assim como foi feito com os modelos de implementação anteriores, os convites foram feitos por meio de indicação e encaminhados por e-mail. Foram obtidas três respostas positivas.

Questionados sobre o funcionamento do EAD em sua universidade, as respostas foram no sentido de haver um processo de implementação gradual. Inicialmente para algumas atividades de ensino, entretanto nos últimos anos o ensino a distância tem sido adotado de modo mais efetivo.

*A universidade tem EAD da universidade há uns 20 anos, basicamente com aulas a distância em cursos presenciais, entretanto, os cursos totalmente online são recentes. Com a participação de empresas educacionais há quatro anos, com o Grupo A. A universidade tinha outra empresa fornecedora, mas houve problemas. A empresa era uma potência, boa correção de textos, pagavam bem por aulas e produção de textos, mesmos preços do presencial. Era boa captadora, com ela a universidade tinha mais alunos que com a empresa atual, mas a empresa antiga tinha problemas, com a entrega de material, por exemplo. (Docente 4)*

*Nossa universidade tem EAD há 5 anos. Nossa universidade tem ensino híbrido, 40% EAD e cursos totalmente EAD. O curso que eu dou aula não é totalmente EAD. A universidade está passando por muitas mudanças. O problema econômico da universidade está se agravando, sempre teve, mas hoje em dia é maior. No processo de implementação a universidade trouxe uma pessoa especializada em gestão e tecnologia e “convidou” todos e todas para entrar no sistema. Em termos de curso, foi legal, mas para a gente que tem bastante tempo em sala de aula, não foi nada de novo, algumas metodologias que já trabalhávamos na sala foram trabalhadas de forma diferente. Nós temos a liberdade de produzir o conteúdo ou acessar o conteúdo. Ela vem implementando uma metodologia, na graduação, que é baseada em competências e habilidades, nesse sistema não há disciplinas. Durante a semana o aluno tem a maioria das aulas em EAD e tem dias na semana que os alunos trabalham com projetos de pesquisa. Nesse sistema o docente entra como mediador. Os docentes colocam o conteúdo na plataforma e eles vão trabalhando. Com isso, para a realidade do curso em que dou aula, e para a instituição, que tem a característica presencial, com o EAD a universidade não teve o aporte de alunos que achava que teria. Por ser uma cidade do interior tem muitas universidades que fazem o EAD há muito tempo, entretanto, os alunos da nossa universidade não querem fazer ensino virtual, querem fazer presencial porque a nossa característica é assim. Nós perdemos alunos por isso. A maioria foi para essas universidades de garagem porque é mais barata, pois não tem professor e sim tutor, não pagam professor, diferente da realidade de docente em sala de aula em contato com o aluno, isso o aluno sentiu. Pois se é para fazer isso, ele fica nessas mais baratas. A perspectiva é que a universidade tenha dias fixos da semana com aula EAD, isso está correndo o nosso aluno, porque os alunos querem estar na universidade, com o professor. O nosso aluno é aquele que trabalha o dia inteiro e não tem tempo para ficar no computador, na plataforma respondendo questionário. Muitas vezes o que tem na plataforma não condiz com o que o aluno espera. Isso os desestimula.*

*O processo foi muito verticalizado. Tínhamos cursos defasados, poderiam ter começado por esses cursos, porque se era para fazer um projeto piloto, que começasse por esses. Poderiam ter feito projetos pilotos para ver se realmente o EAD captaria mais alunos, se daria certo. Mas não, fez direto. Só não fez nos quatro cursos que a gestão considerava os mais fortes. O processo se tornou uma bola de neve, foi indo, por fim os docentes se deram conta que o modelo era muito mais um modelo econômico do que pedagógico, que a finalidade era para diminuir carga horária. Pois um professor para ter uma carga horária hoje dentro dessa instituição, ele tem que estar no mínimo com três competências. São nesses três dias que tem professores. Por exemplo: se um docente tiver três competências para trabalhar, ele vai ter doze horas aulas, se o docente pegar um projeto integrador vai ter mais 3 horas aula, no máximo ele terá 16 horas aula por semestre. No currículo com disciplinas os docentes têm mais horas. Passamos por várias situações, não somente por conta do ensino. Têm umas quantas universidades comunitárias migrando para esse sistema, com estrutura de ensino muito semelhantes, modelos extremamente econômicos, com muitos alunos, pouco professor, com o uso de tutorias e mentores. Nesses modelos o professor perde as suas características, ele passa a ser um mediador e o aluno o protagonista, um empreendedor. Tudo isso poderia ser*

*feito, o problema foi a forma como foi implementado, pois não foi dialogado. Não se discutiu quais seriam as perspectivas. Pelo contrário, o movimento de implementação foi feito em parceria com um agente externo, uma outra instituição de ensino de outro Estado. Essa instituição veio até a universidade e fez a formação com o corpo docente. Depois disso o EAD foi implementado tendo como modelo a experiência dessa universidade contratada. Hoje essa universidade, que é da esfera mercantilista, foi vendida. Agora estamos passando por um processo de enxugamento da instituição com diminuição de carga horária e de salário, de aprimoramento acadêmico e de tempo de serviço. E os professores estão cansados, pois além de tudo, o processo não há diálogo. O sistema não é de todo ruim, mas não precisaria ser o currículo principal, poderia ter os dois. Como a universidade é tradicional, o aluno não quis mais. Na realidade a universidade não fechou porque não é uma empresa, pois a realidade dela é muito difícil. (Docente 5)*

Como no modelo de implementação anterior, o processo de implementação foi verticalizado, sem participação docente e discente no planejamento.

### **1.2.6 Operacionalização da análise de dados**

A análise de dados foi operacionalizada relacionando as categorias de análise constituídas a partir do corpus teórico com as informações reunidas no campo por meio de observação direta e de entrevistas.

Como já mencionado, para a constituição do corpus teórico foram realizadas duas pesquisas de tipo estado da arte, a partir das quais foram identificadas as principais categorias teóricas a priori<sup>8</sup>: privatismo e mercantilização. A partir de observação direta e de entrevistas com docentes se identificou a terceira categoria, Produtivismo, esta, mais relacionada à organização do trabalho. Nesse sentido, o movimento lógico de análise de dados foi feito com o intuito de trazer à luz o que está aparente e o que é essência do processo de massificação de uso do EAD na ICES. Para tal, considerando a base lógica do método de pesquisa adotado, a análise foi realizada a partir de alguns princípios e orientações sobre como proceder esta etapa em pesquisas qualitativas. De acordo com Tesch (1990) apud Gil (2008, pg. 177):

1. A análise não é a última fase do processo de pesquisa; ela é cíclica ou concomitante à coleta de dados. A rigor, o processo de análise inicia-se no momento da própria coleta; essas duas etapas se comunicam.
2. O processo de análise é sistemático e compreensivo, mas não rígido. A análise só termina quando os novos dados nada mais acrescentam quando entram num estado de saturação.
3. O acompanhamento dos dados inclui uma atividade reflexiva que resulta num conjunto de notas de análise que guiam o processo. Estas notas

---

<sup>8</sup> Essas duas categorias foram identificadas nos estudos exploratórios, antes da experiência da pesquisa de campo realizada junto aos e as docentes.

possibilitam registrar o processo e constituem importante ajuda para o desenvolvimento conceitual.

4. Os dados são segmentados, isto é, subdivididos em unidades relevantes e significativas, mas que mantêm conexão com o todo. A finalidade da análise não é simplesmente descrevê-los, mas promover algum tipo de explicação.

5. Os segmentos de dados são categorizados de acordo com um sistema organizado que é predominantemente derivado dos próprios dados. Algumas categorias são estabelecidas antes da análise dos dados. Mas, ao longo do processo são identificados novos temas e definidas novas categorias a partir dos próprios dados.

6. A principal ferramenta intelectual é a comparação. Os procedimentos comparativos são usados nos mais diversos momentos do processo de análise. Os dados obtidos, por sua vez, podem ser comparados com modelos já definidos, com dados de outras pesquisas e com os próprios dados. Esta comparação é que possibilita estabelecer as categorias, definir sua amplitude, resumir o conteúdo de cada categoria e testar as hipóteses.

7. As categorias para escolha dos segmentos são tentativas e preliminares desde o início e permanecem flexíveis. Como as categorias derivam dos próprios dados é necessário que sejam definidas como provisórias até que possam abarcar os dados a serem obtidos posteriormente.

8. A manipulação qualitativa dos dados durante a análise é uma atividade eclética; não há uma única maneira de fazê-la. Embora se reconheça a importância de um arcabouço metodológico sólido, não se pode dispensar a criatividade do pesquisador. Cabe-lhe muitas vezes desenvolver a sua própria metodologia.

9. Os procedimentos não são científicos nem mecanicistas. Para análise requer-se um plano. Mas isso não significa que se deva aderir mecanicamente ao processo. Embora requeiram conhecimentos metodológicos, não existem regras rígidas de análise. Na pesquisa qualitativa importante papel é conferido à interpretação.

10. O resultado da análise é um tipo de síntese em mais alto nível. Embora ao longo do processo de análise ocorra a segmentação dos dados, o que se espera ao final é a constituição de um quadro mais amplo e coerente [...].

Com base nesses princípios, a análise de dados foi realizada dialogando com categorias que inicialmente eram provisórias, mas que se consolidaram a partir de informações dos e das docentes entrevistadas. Com as entrevistas, a articulação das categorias com o objeto foi confirmada, dando sustentabilidade à análise de duas categorias a priori (Mercantilização e Privatização) e uma categoria a posteriori (Produtivismo), criada a partir de interpretação de aspectos das falas que manifestaram a ocorrência de intensificação do trabalho promovida pelo modo como o EAD está sendo implementado, não somente pelo aparato tecnológico peculiar no emprego da modalidade, mas também pelo tempo necessário para atender a demanda de trabalho. Nesse sentido, convém frisar que o produtivismo não é abordado neste estudo sendo relacionado ao “produtivismo acadêmico”, fenômeno derivado dos processos de avaliação da pós-graduação e caracterizado pela excessiva valorização da quantidade de produção acadêmica (PATRUS *et al.*, 2015), como pertinentemente encontramos em estudos sobre a intensificação do trabalho docente.

É importante destacar que por meio das entrevistas foi possível reunir um conjunto expressivo de informações que não foram discutidas de modo mais aprofundado nesta pesquisa, mas que em momento posterior poderão ser desenvolvidas no sentido de ampliação da análise. Para conhecimento, a transcrição das entrevistas está disponível no apêndice deste estudo.

### **1.2.7 Contexto de realização da pesquisa**

A pesquisa teve início com o ingresso no doutorado em 2018 e foi desenvolvida em um contexto de crise política sem precedentes, econômica e sanitária de grandes proporções. Considerando importância de registrar o momento, mas reconhecendo a necessidade de um marco temporal, a contextualização será a partir do ano de 2016, quando teve início no país o movimento político de destituição do poder de um governo de traços progressistas democraticamente eleito. Os resgates históricos serão feitos para que a contextualização tenha nexos causais.

Em 2016 foi desvelado um movimento, promovido por empresários, líderes religiosos e políticos conservadores, que resultou no impeachment de Dilma Rousseff, presidenta reeleita em 2014 e vinculada ao Partido dos Trabalhadores. Essa agudização da crise política continua em curso, com acréscimos de medidas de grande impacto político, econômico e social, tendo como essência o obscurantismo promovido pelo núcleo de poder do Governo Federal liderado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro. A situação do país foi agravada pela incidência de grupos organizados para a deterioração das instituições e centralização do poder no presidente. Cabe aqui destacar que qualquer análise do período é complexa pelo fato de ser constituída por várias camadas, e por isso são necessários esforços de autores e autoras de estudos no sentido de registrar, de alguma forma, os retrocessos, abusos e violências cometidas no período.

No segundo mandato de Dilma Rousseff foi posto em curso o processo de *impeachment* da presidenta por integrantes da direita conservadora, descontentes com os rumos da política pela crescente perda de poder. O movimento de impedimento promovido pela articulação da burguesia brasileira e internacional, por parte dos militares do exército brasileiro, por partidos de centro e de direita, ruralistas,

e o empresariado de grande porte levou ao poder o vice de Dilma, Michael Temer (PMDB).

O processo criminal-político contra Dilma durou cinco meses — de abril a agosto de 2016 —, com base no argumento dela ser responsável por “pedaladas fiscais” em seu segundo mandato. Entretanto, sua condenação foi considerada ilegítima por parte da sociedade brasileira, pois alguns partidos políticos e instituições consideravam o impeachment um golpe político parlamentar e um ataque à democracia brasileira. Para esses, alguns dos procedimentos investigativos de órgãos competentes, responsáveis pelo levantamento de informações sobre a ocorrência de improbidade administrativa, foram considerados parciais, falhos e/ou tendenciosos. O ambiente de elevada tensão política não cessou no Governo de Michel Temer, pelo contrário, teve início um período político violento de desmonte do Estado e das políticas públicas de saúde e de educação, bem como de um conjunto de legislações reguladoras do trabalho e da previdência social. Por meio de decretos e de projetos de lei foram alterados rapidamente diversos pontos da Constituição brasileira que possibilitaram a retirada de direitos historicamente conquistados. De acordo com Maria Angélica da Graça Coutinho (2017, pg. 60):

O governo Temer, com apoio do Parlamento, foi levado ilegitimamente ao poder em 2016, como o objetivo de aprofundar os níveis de exploração da classe trabalhadora e realizar outras tarefas correlatas, incluindo a entrega do patrimônio nacional: tem como uma de suas metas centrais aprovar a denominada “reforma trabalhista”, retrocedendo em conquistas históricas obreiras positivas na CLT e reconhecidas pela interpretação judicial prevalecente no âmbito da Justiça do Trabalho.

De acordo com a autora, com base no argumento da necessidade de ajuste fiscal, foi proposta uma radical reforma previdenciária que nada mais era que uma tentativa de resolver a crise estrutural do sistema capitalista que impõe, de modo recorrente, sacrifício adicional à classe trabalhadora. Na prática, essa reforma política de desestruturação da seguridade social e das leis trabalhistas promoveram no país uma nova onda de reestruturação produtiva e potencializou o projeto neoliberal que havia sido colocado, de certa forma, em *standby* no interior do Estado após os mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

No governo de Michel Temer houve a retomada do processo de desmonte do Estado e de descontinuidade de políticas públicas garantidoras de direitos sociais. A

partir de então, se desenrolou uma investida antidemocrática que retomou, no âmbito econômico, as diretrizes de expansão do capital em mais um período de liberalização e desregulamentação no país. Com base no argumento da necessidade de ajustes fiscais para o pagamento da dívida do Governo Federal e dos estados federais, o governo de Michael Temer dá start em um processo acelerado de reformas — trabalhista, previdenciária e administrativa —, bem como em um novo ciclo de privatizações. A terceirização de serviços essenciais, como educação e saúde, volta a ser estratégia principal de desenvolvimento econômico para o país. No período em que esteve no governo como presidente interino — 31 de agosto de 2016 até 1º de janeiro de 2019 — Temer deu início a uma série de reformas que modificaram de modo contundente o rumo das políticas públicas educacionais no país.

Em texto editorial da revista *Educação & Sociedade* (2016), os autores chamam atenção para a necessidade de barrar o processo gravíssimo de ruptura democrática explicitado com o impeachment de Dilma Rousseff e de “repor as condições necessárias ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais que enfrentam as desigualdades e universalizam o acesso com qualidade social” (Ibidem, 2016, pg. 328). De acordo com o texto do editorial, as medidas de redução da atuação social do Estado e a retirada de direitos foram parte de um projeto político articulado com as elites financeiras e setores conservadores da sociedade no sentido do alargamento das possibilidades de acumulação e instauração de um projeto político ideológico conservador e retrógrado. Com a reforma administrativa, segundo os autores, o governo se articulou com as elites financeiras para a disputa de recursos públicos, promovendo um movimento de extinção e fusão de pastas iniciado por Michel Temer quando assumiu a presidência.

No governo de Bolsonaro, com base no argumento de necessidade de equilíbrio das contas federais, foram diluídos o Ministério do Esporte, o Ministério do Desenvolvimento Social e o Ministério da Cultura. As competências dos três ministérios foram transferidas para o Ministério da Cidadania, criado por Bolsonaro. A extinção do Ministério da Educação foi cogitada, mas não foi efetivada pela pressão da sociedade civil. Já o Ministério da Ciência e Tecnologia foi “acoplado” ao Ministério de Comunicações. Essa tentativa explicita a intensão de eximir a responsabilidade do

Estado com a pesquisa e com projetos nacionais de inovação que são indispensáveis para o desenvolvimento do país.

Também foram extintos o Ministério da Igualdade Social, dos Direitos das Mulheres e da Juventude. No orçamento foi feita uma drástica redução de recursos do Sistema Único de Saúde (SUS) e da Educação. Em editorial da revista Educação e Sociedade, intitulado “O contexto político e a educação nacional”, vol. 37 de 2016:

Uma das primeiras medidas do Ministério da Educação do governo Temer foi exonerar 31 assessores técnicos, 23 deles ligados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e mais oito da Secretaria Executiva da pasta, o que afeta, de imediato, as atividades do Fórum Nacional da Educação (FNE) e, como consequência, também os processos de construção da participação social nas políticas educacionais e de monitoramento participativo da implementação do Plano Nacional de Educação; adoção de mecanismos essencialmente técnicos, mais pragmáticos com o critério de aferição da qualidade do ensino. Denúncia do avanço dos setores privatistas com estratégias de privatização da dinâmica escolar.

O plano de corte de gastos atingiu também os programas de incentivo à educação de nível superior: em 2016 o Programa de Extensão Universitária (PROEXT)<sup>9</sup> foi descontinuado. Com as medidas de “contingenciamento” houve suspensão de abertura de novas vagas do PROUNI<sup>10</sup> e redução de prazo de carência para pagamento do FIES<sup>11</sup>. Com isso, no período em que Temer esteve na presidência o número de vagas oferecidas por IES privadas e públicas se manteve praticamente estável, com leve queda. Nesse período, o ensino a distância teve um crescimento expressivo, o aumento foi de 48,50% com relação ao ano em que Dilma deixou o governo.

Esses são alguns dos aspectos do governo provisório do PMDB (hoje MDB) que em um curto espaço de tempo pelas mãos de Temer promoveu profundas mudanças para todos os setores sociais. No campo da educação, iniciou-se um novo

---

<sup>9</sup> De acordo com Terena Silva Koglin (2021, pg. 13) “O PROEXT é uma política pública, regulamentada em 2008, a partir do decreto federal nº 6.495 de 30 de junho, destinada a apoiar financeiramente ações de extensão universitária desenvolvidas por instituições públicas federais de ensino superior, tendo incluído em alguns breves momentos, universidades estaduais, municipais e comunitárias”.

<sup>10</sup> O PROUNI foi criado em 2004 com o objetivo de conceder bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes do ensino superior privado, sendo concedida isenção fiscal pelo governo federal para as instituições participantes (BRASIL, 2005).

<sup>11</sup> O FIES foi criado em 1999. Regulamentado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, é destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos que possuem avaliação positiva do ME.

ciclo de desenvolvimento de políticas públicas que colocaram em suspensão conquistas históricas para o desenvolvimento de pesquisa e ensino e, de modo mais amplo, esse ciclo criou as condições para a continuação das ações restritivas de direitos do período seguinte sob o comando de Jair Messias Bolsonaro.

Em novembro de 2018, no segundo turno das eleições disputadas com Fernando Hadadd, do PT, Jair Messias Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL) na época<sup>12</sup>, foi eleito pelos mesmos grupos articuladores e apoiadores do *impeachment* de Dilma. Com Bolsonaro na liderança do país o processo de enxugamento do estado foi retomado, bem como um acelerado processo de retirada de direitos sociais. O desmonte de políticas públicas promovido por ele e sua equipe, em especial as que fazem parte do sistema de proteção social, vem afetando a vida de um contingente expressivo da população. Diversos grupos sociais estão em maior risco de morte — negros, LGBTTI +, indígenas e moradores de rua tem sido — desde sua investidura no cargo, alvo mais frequente de violência e extermínio. Políticas públicas para setores como o meio ambiente, emprego, saúde, proteção social, entre outros, foram reduzidas, descontinuadas ou reformuladas no sentido de obtenção de vantagens para os seus apoiadores. De acordo com Freitas (2018, p. 13), a nova direita hoje proclama a necessidade de renovação dos mecanismos de alargamento da participação do capital na economia e redução da participação dos estados nacionais. Seu modo de operar tem como característica marcante a falta de ética e a ideia de que os fins justificam os meios, “não importam os meios quando se trata de defender o livre mercado que, segundo eles, funda a liberdade pessoal e social.”

No campo da educação a investida foi a liberalização do capital e desmonte institucional de políticas implementadas nos últimos quinze anos. Em uma perspectiva neoliberal neoconservadora de conciliação das elites nacionais com elites estrangeiras, o Estado propôs políticas de austeridade com base no argumento de haver um grande déficit fiscal nas contas do Estado, e para reverter essa situação a única saída seria o enxugamento do Estado por meio um projeto ultraliberal e abandono de programas essenciais para o desenvolvimento social. Na área da educação a investida foi em políticas pública que estruturavam o sistema de educação

---

<sup>12</sup> O PL é o nono partido de Bolsonaro. Esteve sem partido dos anos de 2019 a 2021, quando tentou fundar uma legenda própria — Aliança Brasil —, mas fracassou, pois não validou nem um terço das assinaturas exigidas pelo Tribunal Superior Eleitoral.

no país. Para a execução desse projeto Bolsonaro nomeou quatro ministros que protagonizaram escândalos consecutivos enquanto estiveram na condução da pasta. Alguns dos principais feitos e características dos ministros foi tema de matéria produzida por Caio Matos e publicada em 26 de junho de 2022 no portal de notícias UOL:

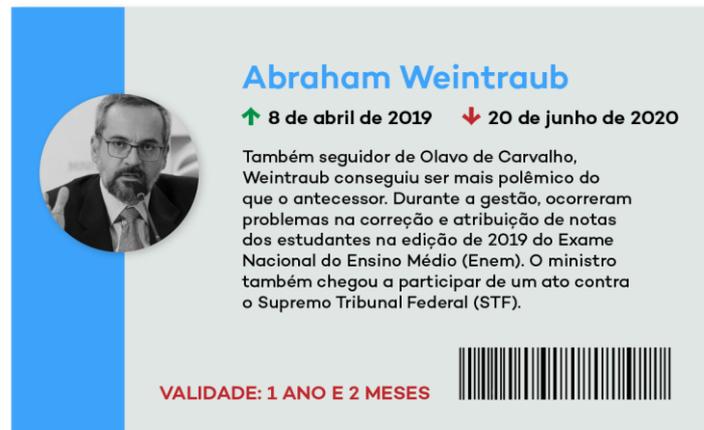
Figura 3. Validade do primeiro-ministro de Bolsonaro para o Ministério da Educação.



**Fonte:** Matéria de Caio Matos (2022) veiculada no portal UOL: Grandes polêmicas e validade curta: os cinco ministros da educação de Bolsonaro.

Ricardo Veléz Rodrigues foi o primeiro-ministro empossado. No curto espaço de tempo em que esteve no comando da pasta deixou evidente sua incapacidade técnica. Enquanto esteve como ministro chegou a pedir para diretores de escolas que lessem para alunos uma carta que terminava com o slogan da campanha de Bolsonaro nas eleições, filmassem os alunos durante a leitura e enviassem os vídeos para o MEC. Após forte repercussão do caso, a ideia foi abandonada e Vélez admitiu ter se equivocado. O ministro também tinha a intenção de mudar o conteúdo de livros de história para negar que o Brasil tenha sido alvo de golpe Militar em 1964, mas salvo por um "contragolpe" para impedir a instalação do comunismo no país. Depois dele, Bolsonaro nomeou Abraham Weintraub.

Figura 4. Validade do segundo ministro de Bolsonaro para o Ministério da Educação.



**Fonte:** Matéria de Caio Matos (2022) veiculada no portal UOL: Grandes polêmicas e validade curta: os cinco ministros da educação de Bolsonaro.

Weintraub esteve no ministério de setembro de 2019 a junho de 2020. Foi, como o anterior, ministro que gerou polêmicas pelas efetivas investidas contra a educação pública de ensino superior. Em sua gestão, decretou corte de 30% nas verbas destinadas às despesas discricionárias (água, aluguéis, energia elétrica, manutenção, entre outras) das instituições por sete meses consecutivos. Essa medida promoveu prejuízos no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão das universidades e institutos federais públicas. Além dos cortes, tentou intervir na nomeação de reitores das universidades federais. No início da Pandemia ele ainda estava no governo e deixou o sistema de ensino à deriva, sem nenhum planejamento para o momento e para o pós-pandemia. Foi exonerado do cargo por pressão política, contra a vontade do presidente, por sua conduta antiética, preconceituosa contra grupos minoritários e ao Estado chinês-China, bem como pelas manifestações ofensivas contra o Superior Tribunal Federal — em um ato contra o órgão chamou os Ministros do STF de vagabundos. Em uma espécie de “fuga” do país, o ministro embarcou para os Estados Unidos afirmando que ele e sua família sofriam ameaças. A exoneração de Weintraub só foi publicada após o ministro desembarcar no exterior em virtude da iminente possibilidade de ser preso ao não ter mais imunidade parlamentar.

**Figura 5.** Validade do terceiro ministro de Bolsonaro para o Ministério da Educação.



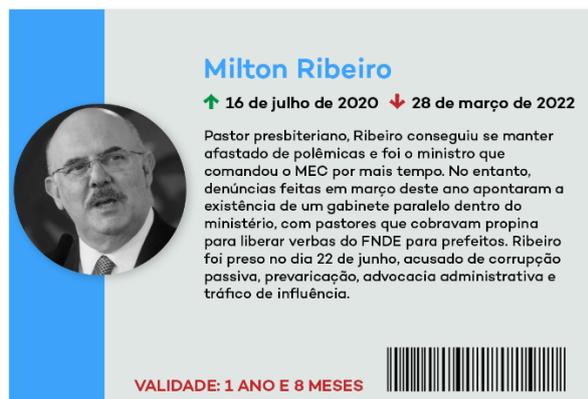
**Fonte:** Matéria de Caio Matos (2022) veiculada no portal UOL: Grandes polêmicas e validade curta: os cinco ministros da educação de Bolsonaro

Um dia após o anúncio da nomeação de Carlos Decotelli, o reitor da Universidade Nacional de Rosario, Franco Bartolacci, postou no Twitter que Decotelli não obteve a titulação de doutor na instituição. Na sequência, a Universidade de Wuppertal veio a público desmentir a informação de que ministro nomeado possuía pós-doutorado pela universidade. Após essas polêmicas, e outra envolvendo situação de plágio em sua dissertação de mestrado realizada na Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 2008, Decotelli desistiu da indicação para o Ministério.

O último ministro nomeado foi Milton Riberio. Este teve prisão preventiva decretada por conta de denúncias que apontavam a existência de um gabinete paralelo dentro do Ministério controlado pelos pastores Gilmar Santos e Anilton Moura. Riberio foi preso pela Polícia Federal quando já estava afastado do Ministério, no âmbito de operação batizada de Acesso Pago, criada para investigar a prática de tráfico de influência e corrupção de verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão ligado ao Ministério da Educação<sup>13</sup> (G1, 2022).

**Figura 6.** Validade do quarto ministro de Bolsonaro para o Ministério da Educação.

<sup>13</sup> A investigação tem como prova um áudio no qual Ribeiro dizia liberar verbas da pasta por indicação de dois pastores, Gilmar Santos e Arilton Moura, a pedido do Presidente Bolsonaro.



**Milton Ribeiro**

↑ 16 de julho de 2020 ↓ 28 de março de 2022

Pastor presbiteriano, Ribeiro conseguiu se manter afastado de polêmicas e foi o ministro que comandou o MEC por mais tempo. No entanto, denúncias feitas em março deste ano apontaram a existência de um gabinete paralelo dentro do ministério, com pastores que cobravam propina para liberar verbas do FNDE para prefeitos. Ribeiro foi preso no dia 22 de junho, acusado de corrupção passiva, prevaricação, advocacia administrativa e tráfico de influência.

VALIDADE: 1 ANO E 8 MESES

**Fonte:** Matéria de Caio Matos (2022) veiculada no portal UOL: Grandes polêmicas e validade curta: os cinco ministros da educação de Bolsonaro

Após a saída de Ribeiro do MEC, em março de 2022, Victor Godoy, ex-secretário executivo do Ministério, assumiu interinamente<sup>14</sup> a pasta na expectativa, de acordo com o Presidente, que Ribeiro voltasse para o Ministério.

Apesar da dança das cadeiras no MEC, foram tomadas medidas de impacto no sistema de ensino brasileiro. No âmbito do projeto de Bolsonaro para a educação, em algumas instituições houve a inviabilização, inclusive, da continuidade de pesquisas pelo fechamento de laboratórios. A pesquisa também foi atingida pelos cortes orçamentários feitos em órgãos e agências de fomento de pesquisa científica e tecnológica do país — instituições como CNPq, CAPES e FINEP. No discurso de necessidade de corte orçamentário para a redução de gastos houve forte crítica ao sistema público de ensino com base em argumentos difamatórios infundados — ideologização, acusação de utilização indevida dos espaços das universidades para o cultivo de maconha; desqualificação do professorado e de gestores das instituições. Também foram tomadas medidas como intervenção política nas universidades, em especial pela tentativa de nomeações para as reitorias, entre outras medidas consideradas abusivas e fortemente repudiadas por parte da academia e da sociedade. A resposta da sociedade foi imediata: no dia 30 de maio de 2019 teve início uma série de manifestações a favor da educação. Em uma das mobilizações contra

<sup>14</sup> A expressão é utilizada no âmbito do governo para se referir a quem ocupa uma função ou um cargo temporariamente, no impedimento do titular.

os cortes foram registrados atos em ao menos 136 cidades, 25 Estados e no Distrito Federal.

Entretanto, a investida no ensino de nível superior foi além de cortes orçamentários, pois em de julho de 2019 o então Ministro da Educação (MEC) lança o Programa Instituto e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se), uma proposta de política para a educação superior formulada com ausência de diálogo com as IES, desenvolvido unilateralmente pelo governo, sem consulta prévia à comunidade acadêmica. O “diálogo” foi estabelecido somente após a sua apresentação, mediante as manifestações contrárias à proposta, com a abertura de uma consulta pública no sítio do MEC.

Estruturado em três eixos — (1) Governança, gestão e empreendedorismo; (2) Pesquisa e inovação; (3) Internacionalização — o programa tem o objetivo a ampliação da participação do capital no sistema de ensino nacional e o enxugamento do sistema público de ensino, em especial no nível superior. De modo mais específico, visa promover maior autonomia financeira às universidades e institutos federais por meio de incentivo à captação de recursos próprios junto ao setor privado para a constituição de um fundo orçamentário por meio do qual as IES poderão buscar, por “mérito”, os recursos necessários para a sua manutenção. Além disso ficam liberadas, como já estavam, a captação de recursos para a pesquisa e extensão por meio de parcerias público-privadas.

Com base no argumento de haver ineficiência na gestão das IES, o Programa visa inserir na estrutura das universidades e Institutos Federais, um modelo de gestão via organizações sociais (OS) privadas sem chamada pública. A gestão, feita por meio de OS de direito privado, é a preocupação central identificada nas falas de dirigentes e docentes. A apreensão é quanto à perda de autonomia financeira e política da IES, pois essa organização seria a responsável pela gestão plena dos recursos das IES, e de acordo com a minuta do Programa, as OSs também poderiam ter ingerência pedagógica. Com esse viés político, a finalidade do Programa foi alinhada com a perspectiva de gestão empresarial nas IES. De acordo com seus idealizadores, um dos objetivos é provocar a competição entre as unidades (FUTURE-SE, 2019).

A adesão à proposta seria “voluntária”, ou seja, as IES não estariam obrigadas a participar do programa; em contrapartida, não há nitidez na proposta do governo quanto ao futuro das instituições que não aderirem. Além disso, a nomeação do presidente de pessoas para os cargos de reitores, desconsiderando o processo democrático de eleição realizados nas instituições, pode ser considerado uma estratégia para manipular um processo de adesão das instituições ao Programa, visto que, a grande maioria dos atuais reitores se manifestaram contrários ao Future-se.

A proposta foi enviada para ser analisada por reitores, estudantes, técnicos administrativos e docentes, mas esses manifestam dificuldade de posicionamento por ser uma proposta com muitos pontos vagos. A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais (ANDIFES) tinha em seu site na época, o registro de 45 manifestações de IES que questionavam o Future-se. De acordo com o INEP, atualmente no Brasil existem 296 IES públicas. O impacto do Programa também é previsto em instituições privadas com e sem finalidade lucrativa. Segundo análises, com o eixo 3 do Programa, que diz respeito ao processo de internacionalização, instituições de ensino de outros países poderão desenvolver cursos à distância para estudantes no Brasil.

O programa não chegou a ser encaminhado para análise e votação do Congresso Nacional, entretanto, de acordo com o secretário de Educação Superior Arnaldo Barbosa, diante da urgência de uma nova estratégia de financiamento para as universidades públicas brasileiras, o MEC iria encaminhar a proposta para apreciação do Congresso Nacional no início do mês de outubro de 2020. Novamente houve forte crítica ao governo por tentar encaminhar o Programa em meio a pandemia de Covid-19, quando a mobilização de forças contrárias estava, de certa forma, neutralizada pela dificuldade de mobilização social, pela suspensão das aulas presenciais no sistema público de educação e a impossibilidade de haver manifestações de rua. Além disso, em outubro foi iniciado o período eleitoral de 2020 para escolha de prefeitos e vereadores de 2020, e o programa não voltou a ser discutido.

A COVID-19 foi evento pandêmico de âmbito global decretada pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia

na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus, um tipo de vírus existente e encontrado em todos os lugares. É a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Em 30 de janeiro de 2020 a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) — o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, termo usado para casos em que há distribuição geográfica de uma doença, não dizendo respeito exatamente à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo de forma simultânea.

A situação de descaso com as questões do SEB no governo Bolsonaro ficou evidente desde o início de seu governo, em que o afastamento do Estado da responsabilidade pela educação pública se explicitava com as reduções de orçamento para as IES públicas e a inserção em espaços estratégicos governamentais, como o Conselho Nacional de Educação, de um conjunto de atores vinculados à IES mercantis.

Assim foi posto em curso, mais uma vez, um amplo programa de privatizações que inclui também o sistema de ensino. No governo de Bolsonaro esse movimento de retomada de redução de gastos públicos no sistema de ensino superior é impulsionado novamente com base na privatização e terceirização de serviços essenciais para a sociedade. As investidas não foram somente de austeridade, mas também no sentido do cerceamento da categoria docente, em especial professores e professoras de nível superior. Em suas falas fazia questão de deixar nítido o desprezo pela categoria docente, associando-a a um movimento de “doutrinação comunista” no país, feita em sala de aula.

O discurso de Bolsonaro durante a eleição foi marcado pela sua capacidade de provocar controvérsias por meio de ataques a determinados temas no âmbito dos Direitos Humanos, como por exemplo a exaltação à torturadores da ditadura, desprezo ao trabalho da Comissão Nacional da Verdade e “banição” de opositores políticos do país. Inclusive manifestou ataque direto a instituições nacionais e internacionais de Direitos Humanos, declarando que estas prestam um desserviço ao Brasil. Para o espanto de muitos, os argumentos utilizados em seus discursos eram aceitos com muita naturalidade por boa parte da sociedade.

No plano econômico, para realizar o ajuste fiscal, manifestou com muita firmeza que o liberalismo ia ser totalmente implementado no país. Além da reforma trabalhista, que visou explicitamente beneficiar o empresariado, a reforma na previdência, capitaneada pelo Ministro Paulo Guedes, também foi implementada em prejuízo à classe trabalhadora por conta de medidas que retardam ou inviabilizam a aposentadoria para um contingente expressivo da população.

A política de ajuste fiscal do Ministério da Economia também atingiu o funcionalismo público por meio do congelamento de salários por vinte anos, proibição de abertura de novas vagas para o funcionalismo público e retirada de estabilidade, entre outras medidas. Para determinados grupos sociais suas falas caíam como uma “luva”, enquanto para outros soavam como uma provocação e ameaça. Às pautas sociais, a desobrigação é seu lema; em plena pandemia, demitiu o Ministro da Saúde, médico, e em seu lugar colocou um militar “especialista” em logística. As medidas descabidas em uma situação extrema, de calamidade pública, foram lidas como ações de “Necropolítica” (MBEMBE, 2018)<sup>15</sup>.

No campo econômico se verifica nova investida política que se encaixa na análise da Teoria Marxista da Dependência (TMD). O Brasil, historicamente, apesar de seu potencial, tem sido alvo de investidas por parte de uma elite externa e interna de políticos e empresários que visam manter atividades essenciais à autonomia

---

<sup>15</sup> Termo cunhado pelo filósofo Achille Mbembe para discorrer sobre a vida subjugada ao poder da morte em formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas “a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição de corpos humanos e populações”, na contemporaneidade (2018).

econômica e política do país, represada e dependente da dinâmica econômica de países “centrais”, que colocam o Brasil estrategicamente como país “periférico” na situação de subordinação. Esta relação de dependência entre países do centro e periféricos foi desenvolvida, de acordo com Marcelo Dias Carcanholo e Marisa Silva Amaral (2014), no início dos anos 1960, como uma tentativa de explicar o desenvolvimento socioeconômico baseado na industrialização, iniciado na região em meados da década de 1930. Em termos de corrente teórica, a Teoria da Dependência Marxista (TDM) se propunha a compreender a reprodução do sistema capitalista de produção na periferia, enquanto um sistema que criava e ampliava diferenças em termos políticos, econômicos e sociais entre países e regiões. Nessa perspectiva de análise, a economia de alguns países era condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outras.

A TDM se apresenta como um contraponto à Teoria do Desenvolvimento (TD). De acordo com Carcanholo e Amaral (ibidem), a TD, baseada na superação do domínio colonial, do surgimento de novas nações e do desenvolvimento de burguesias locais que queriam expandir sua participação na economia mundial, buscava explicações acerca das desigualdades promovidas pelas relações econômicas internacionais, principalmente assentada na ideia de que o desenvolvimento correspondia ao desenvolvimento enquanto um *continuum* evolutivo. Nesse sentido, os países avançados se encontrariam nos extremos superiores desse *continuum*, que se caracterizava pelo pleno desenvolvimento do aparelho produtivo, de forma que o processo de desenvolvimento econômico que neles ocorreu seria um fenômeno de ordem geral, pelo qual todos os países que se esforçassem para reunir as condições adequadas para tal deveriam passar. Enquanto isso não ocorresse, as nações atrasadas se encontrariam em um estágio inferior de desenvolvimento, com baixa expressão em termos do desdobramento de seu aparelho produtivo. Em decorrência de sua incipiente industrialização, os países periféricos estariam em uma situação de subdesenvolvimento pré-industrial. Dentro dessa perspectiva, no final da década de 1940 foi criada, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, a CEPAL — Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe. A CEPAL foi constituída como uma escola de pensamento especializada no exame das tendências econômicas e sociais de médio e longo prazo dos países latino-americanos. Seu principal objetivo era a fundamentação de uma análise econômica e de uma base institucional que

criasse condições para que o desenvolvimento da região se firmasse de forma autônoma pela via industrial. O que os principais autores da CEPAL propunham era um modelo de desenvolvimento pela via industrial, uma vez que entendiam a industrialização como elemento aglutinador e articulador do desenvolvimento, progresso, modernidade, civilização e democracia política.

Segundo Carcanholo e Amaral (2009), embora as teorias cepalinas tenham contribuído de certa forma para a crítica das formulações convencionais de desenvolvimento pela lógica da relação centro periferia, das trocas desfavoráveis para as economias latino-americanas, o fato é que as teses cepalinas não se afastaram da ideia de desenvolvimento etapista. De acordo com o autor e a autora, a Teoria Marxista da Dependência (TDM) aparece em meados da década de 1960 no contexto de superação do processo de substituição de importações na América Latina (AL) e de intensificação do processo de internacionalização mundial que é conduzido pela hegemonia norte americana. Para eles, a TDM foi desenvolvida diante da necessidade de complementação às teses clássicas do imperialismo e é formulada como uma crítica à Teoria do Desenvolvimento e a teoria cepalina. Nesse sentido, a TMD é, de acordo com os teóricos que a formularam, “como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência” (LUCÉ, 2018, pg. 136).

Por meio dela buscaram explicar como o capitalismo se desenrolava nas economias da periferia, o capitalismo que Ruy Marini chama de *sui generis* porque tinha características diferentes do capitalismo que se desenvolvia nas economias centrais. Para tal, Ruy Marini, André Gunder Frank, Teotônio dos Santos, Vania Bambirra, Orlando Caputo, Roberto Pizarro e outros construíram categorias específicas para o desenvolvimento do capitalismo em economias periféricas dependentes. Estes autores partem da ideia de que: (i) o subdesenvolvimento guarda uma conexão estreita com a expansão dos países industrializados; (ii) desenvolvimento e subdesenvolvimento são aspectos de um processo universal único; (iii) o subdesenvolvimento não pode ser considerado como condição primeira para um processo evolutivo; e, por fim, (iv) a dependência não é só um fenômeno externo, ela se apresenta e se manifesta também de diferentes formas na estrutura

interna no social, no ideológico e no político das economias periféricas latino-americanas.

Em uma economia baseada no consumo, a severa redução de poder de compra provocada nos últimos cinco anos pelas políticas de austeridade, de flexibilização das relações de trabalho, privatizações e descontinuidade de programas sociais, iniciada em 2016 no governo de Michel Temer, promoveram um rápido desaceleramento econômico, e com isso houve nova onda de desemprego em decorrência do fechamento de empresas e privatizações de empresas estatais. Estas medidas atingiram de modo efetivo grande parte da população brasileira, promovendo um rápido desaceleramento econômico, aprofundamento da desigualdade social, empobrecimento, miséria e insegurança alimentar, que foram agravadas com o período de Pandemia. De acordo com informações divulgadas pela Oxfam Brasil<sup>16</sup>, os dados de pesquisa realizada em 2020 pela Escala Brasileira de Insegurança Alimentar mostravam que a fome no Brasil tinha voltado para patamares equivalentes aos de 2004, com a continuidade do desmonte de políticas públicas, a piora do cenário econômico e o acirramento das desigualdades sociais. Segundo dados do DIEESE (2021), a economia do RS retraiu mais do que a economia brasileira. O PIB gaúcho retraiu 7% e o PIB brasileiro retraiu 4,1%. Tanto no Brasil quanto no RS, os setores com resultado positivo foram o setor financeiro e o setor imobiliário; o maior impacto no RS no que diz respeito à economia foi no setor da agropecuária, 29%.

O parêntese sobre a perspectiva da TDM feito aqui visa apresentar um aspecto essencial da prática política do atual do governo. De modo geral, a atuação de Bolsonaro é descrita como de um líder desconectado da realidade e caótico; apesar disso, a essência de suas ações se conecta com um projeto geopolítico de âmbito global que se utiliza de governos locais para colocar em prática mecanismos de subordinação via exploração de mão de obra, de potencial de produção de conhecimento (pesquisa), apropriação de territórios e recursos naturais e “etnocídio”<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> A Oxfam Brasil é uma organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos, criada em 2014, que atua em quatro áreas temáticas: Justiça Rural e Desenvolvimento, Justiça Social e Econômica, Justiça Racial e de Gênero e Justiça Climática e Amazônia.

<sup>17</sup> “Enquanto o genocídio elimina o Outro por ser intrinsecamente mau, o etnocídio, pelo contrário, impõe ao ser que é distinto uma mudança na perspectiva de que ele seja melhorado e transformado.

A condição de manutenção da subordinação é expressa no campo por meio de mecanismos sutis de apropriação de espaços por parte do capital. No campo da educação, por sua vez, a reformulação e a composição atual do Conselho Nacional de Educação (CNE) explicita a política de restrição de processos democráticos no sistema de ensino. Nesse contexto, no dia 10 de julho de 2020 Bolsonaro fez indicações de gestores de instituições de ensino privadas e da ala ideológica de seu governo para a composição do Conselho Nacional de Ensino. A escolha dos novos integrantes deixa evidente a intenção de alinhar os propósitos da instituição com interesses corporativos de empresários da educação, no sentido da intensificação do processo de privatização do sistema de ensino. Com a renovação houve perda de assentos, e dos 12 novos membros nenhum representa o Conselho de Secretarias Estaduais de Educação (CONSED) ou a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), situação que evidencia a falta de interesse do governo em partilhar o poder de decisão. Essa situação foi considerada arbitrária tanto pela CONSED quanto pela UNDIME. Além da perda de amplitude social, houve incremento do setor privado no controle. Com as mudanças, o Conselho passou a ser controlado completamente pelo setor privado. Para a câmara do ensino superior foram indicados Wilson de Matos Silva, criador e reitor do Centro Universitário UniCesumar, uma das maiores IES na modalidade a distância, com 700 polos espalhados por todo o país — apesar do chamado, Wilson recusou a indicação; Aristides Cimadon, reitor da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); José Barroso Filho, ministro do superior tribunal militar; e Anderson Luiz Bezerra da Silveira, professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Apesar da recusa de Wilson Silva de Matos em assumir o cargo de conselheiro, o convite para integrar o CNE expressa o alinhamento das políticas do governo com as demandas do setor privado de ensino, setor que declaradamente anuncia o EAD como potente estratégia pedagógica para o nível superior.

Desde que as medidas de Bolsonaro entraram em vigor não houve aumento significativo na oferta de vagas no ensino presencial em IES privadas, enquanto no EAD houve aumento de 76,66% com relação a 2018, ano anterior ao ano que assumiu o governo. Além disso, sendo as privadas lucrativas que predominam no SEB, e

---

[...] nos mostra a destruição sistemática dos modos de vida, de cosmovisão e de pensamento de pessoas distintas” (RAMPINELLI, 2013, pg. 140).

considerando que “operam na lógica empresarial” (FREITAS, 2018), é possível inferir também que o EAD tem sido um meio importante de obtenção de receita e ampliação de lucratividade. Esse movimento de empresariamento, denominado por Luís Carlos de Freitas (2018) como “Reforma Empresarial da Educação”, está, segundo o autor, impregnado de mecanismos mercadológicos e estabelece uma dinâmica de compra e venda de vagas no nível superior de ensino que vem caracterizando o espaço de educação superior privado como “mercado de ensino”.

Em meio ao projeto de desmonte de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de serviços essenciais à população, o país foi acometido da COVID-19. Com um grau de contaminação elevado, assim como foi em praticamente todos os países do mundo, no Brasil houve períodos de isolamento social mais e menos severos dependendo do nível de contaminação do vírus. Desde o início da pandemia o Vírus vem promovendo “ondas”, surtos recorrentes em âmbito global. Em alguns países os impactos dos surtos foram avassaladores. No mundo, até 25 de julho de 2022, o registro era de 6,38 milhões de mortes. No Brasil, por conta da má gestão do social, da saúde e da economia, considerada por muitos como desastrosa, até 06 de novembro de 2002 o registro era de 34,8 milhões de casos e 688 mil mortes. O país assumiu o terceiro lugar em maior número de mortes, ficando atrás da Índia e dos Estados Unidos. De acordo com o Consórcio de Veículos de Imprensa<sup>18</sup> (2022), em 06 de abril de 2021 foram registradas 4.211 mortes, maior número diário de óbitos.

Mesmo sendo um país de ponta na produção de vacinas e no desenvolvimento de programas para vacinação em massa, o Brasil ficou na dependência de fornecedores externos e da “boa vontade” de governantes para adquirir as vacinas contra o vírus. Somente em 17 de janeiro de 2021 as vacinas começaram a ser aplicadas, enquanto a maioria dos países iniciaram suas campanhas de imunização em dezembro de 2020. Um mês de atraso fez muita diferença no número de pessoas infectadas e mortas.

---

<sup>18</sup> O Consórcio de Veículos de Imprensa (CVI) é uma parceria estabelecida em 8 de junho de 2020 entre os veículos de imprensa brasileiros *O Estado de S. Paulo*, G1, *O Globo*, *Extra*, *Folha de S.Paulo* e UOL.<sup>[1]</sup> O objetivo inicial da parceria foi informar dados da pandemia de COVID-19 no Brasil recebidos das secretarias estaduais de saúde,<sup>[1]</sup> devido à restrição que o Ministério da Saúde promovera na época sobre a divulgação dos dados de números de casos e óbitos decorrentes de COVID-19.

Nesse contexto de crise sanitária mundial ficou evidente a “incapacidade” do país, por conta do processo de desmonte de sua estrutura produtiva, de produzir itens básicos para enfrentar uma situação de pandemia, como por exemplo equipamentos de proteção individual como luvas, máscaras, capotes e jalecos, bem como produtos como seringas, oxigênio hospitalar, entre outros.

Durante o período mais crítico de pandemia permaneceram em funcionamento somente os serviços considerados essenciais. No setor de indústria e comércio, com a dinâmica produtiva mais lenta<sup>19</sup>, permaneceram em funcionamento os estabelecimentos necessários à alimentação, que fechavam somente à medida em que houvesse surtos de contaminação. Nesse contexto, o nível de renda caiu drasticamente e o desemprego subiu rapidamente. Boa parte da sociedade brasileira precisou de auxílio emergencial governamental e de doação de alimentos que chegaram até a população mais pobre por meio de campanhas da sociedade civil organizada. O auxílio emergencial chegou até a população depois de muita luta de movimentos sociais, políticos e instituições para a aprovação junto à Presidência da República.

Diante desse quadro, o que vinha ficando ruim a partir de 2016, ficou bem pior. Com a Pandemia milhares perderam o emprego e um contingente importante teve redução de renda. A lentidão para o desenvolvimento de medidas de auxílio financeiro à população para garantir que as pessoas fizessem isolamento deu visibilidade ao notório descaso do governo com as camadas mais empobrecidas da população. As medidas governamentais de enfrentamento de governadores via isolamento social foram duramente criticadas pelo presidente da república, para quem a pandemia era “uma gripezinha” e só acometia os fracos, afirmando inclusive que os brasileiros tinham muitos anticorpos, pois boa parte da população é criada locais sem infraestrutura sanitária.

Por meio da MP 936/2020 editada em abril de 2021, com vigência encerrada em agosto do mesmo ano, foram autorizadas medidas que poderiam ser celebradas

---

<sup>19</sup> De acordo com relatório do DIEESE (2021). No segundo trimestre de 2020 a economia brasileira mergulhou em uma queda de quase 1 % em comparação com o primeiro trimestre, que já havia caído 2,3% (dados dessazonalizados). Com a Pandemia, a economia teve redução de demanda, efeito do corte de gastos pela população, bem como paralisação da estrutura produtiva.

por meio de acordo individual entre empregador e empregado, com preponderância sobre os demais instrumentos normativos<sup>20</sup>. Com essa MP o empregador poderia acordar a redução proporcional da jornada de trabalho e de salários em 25%, 50% e 70%, com preservação do valor do salário-hora, por meio de negociação individual ou coletiva.

Além da redução salarial, os empregadores poderiam promover a antecipação de férias individuais, a concessão de férias coletivas, o aproveitamento e a antecipação de feriados, o banco de horas, a suspensão de exigências administrativas em segurança e saúde no trabalho, suspensão por quatro meses da exigibilidade de recolhimento do FGTS pelos empregadores, alteração do regime de trabalho presencial pelo teletrabalho, trabalho remoto ou trabalho a distância. Algumas dessas medidas continuaram sendo adotadas após a vigência da MP, o que reforça o fato de que essas medidas reconfiguraram o mundo do trabalho. No setor de educação, por conta da má gestão ou ausência de gestão que já era marca do governo Bolsonaro desde antes da Pandemia, o cenário atual é catastrófico. Historicamente a educação esteve sempre aquém das necessidades da população em termos de qualidade e acesso. Com orçamento público insuficiente para garantir que o sistema de ensino brasileiro garanta as vagas necessárias para atender à população, desde a década de 1960 o Poder Público busca a cooperação de instituições privadas (lucrativas e públicas não-estatais) para a ampliação no número de vagas. Desse modo, a participação das IES privadas particulares passou a ter participação significativa no sistema de ensino brasileiro e hoje atuam como protagonistas no ensino superior.

Nas últimas duas décadas, nos mandatos do Partido dos Trabalhadores (PT), o investimento no setor de ensino era certo: houve ampliação da rede de ensino superior e aumento de investimento em políticas públicas de acesso, ainda que com avanços e retrocessos nos seus mandatos. Esse movimento foi interrompido em 2016 quando foi iniciado o processo de abandono e desmonte da educação brasileira. Com isso, nos últimos cinco anos várias foram as investidas no ensino como um todo (reforma do ensino médio, por exemplo), porém, no nível superior se concentraram medidas que, de certa forma, afetarão toda as gerações futuras. Por meio de decretos

---

<sup>20</sup> As medidas não foram aplicáveis aos órgãos da administração pública direta e indireta, às empresas públicas e às sociedades de economia mista e suas subsidiárias.

governamentais houve uma drástica redução de orçamento de universidades públicas, redução do orçamento destinado à programas de financiamento estudantil para ingresso em universidades privadas<sup>21</sup>, cortes de verbas destinadas à pesquisa, congelamento de salários do funcionalismo público por 20 anos, tentativa de privatização do ensino público de nível superior por meio do programa Future-se<sup>22</sup>, bem como acusações infundadas, por parte da presidência da república e aliados do governo a docentes e IES, de que promoverem a ideologização junto aos discentes, com o evidente intuito de desacreditar o sistema ensino superior brasileiro.

Até o momento, no governo Bolsonaro, nenhuma ação de melhoria das condições do SEB foi sequer proposta. O MEC está sob “comando” do quarto ministro, e nenhum destes apresentou projetos voltados para atender aos diferentes e vários déficits educacionais. Nem mesmo no período de pandemia foi apresentado programa ou medida específica para a situação, que era grave e atípica. A única medida de enfrentamento foi a suspensão das aulas no primeiro semestre de 2020, em todos os níveis, para que o isolamento social fosse possível, e mesmo assim sob forte crítica do núcleo duro do governo federal. Este por meio de decreto repassou toda a responsabilidade de condução da crise sanitária para os governos estaduais.

A alternativa para que o ensino tivesse continuidade foi aplicada alguns meses após o início da pandemia. O ensino remoto, porém, não contemplou a população como um todo, pois boa parte dos estudantes não tinha acesso à internet ou tinha de modo precário. O orçamento para a informatização desse contingente, ou pelo menos parte dele, não foi acessado pelos órgãos competentes. A rede de educação pública e privada ficou totalmente à deriva, tomando decisões aleatórias sem apoio e orientação do Ministério da Educação e Cultura. Para atender à demanda imediata de

---

<sup>21</sup> No Brasil, as vagas em instituições de ensino nunca foram suficientes para atender a demanda da população. Nesse sentido, as IE privadas são parceiras do Estado na oferta de vagas que são preenchidas por meio de programas de financiamento estudantil acessados pelos estudantes.

<sup>22</sup> O programa, no momento em *stand by*, propõe garantir a "autonomia financeira" das universidades, institutos federais e CEFET via captação de recursos junto ao setor privado, por meio de fundos de investimento, parcerias público-privadas e privatização do patrimônio imobiliário das instituições federais de ensino (IFEs). Caso o programa viesse a ser aprovado a gestão passaria a ser feita por Organizações Sociais, de caráter privado. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o programa seria financiado por um fundo de direito privado, cuja administração seria de responsabilidade de uma instituição financeira e funcionaria em regime de cotas. O orçamento de manutenção e investimento das IFEs seria desvinculado da União e substituído pelo financiamento privado.

continuidade do ensino a saída foi a implementação de ensino remoto em todos os níveis de educação, primário, secundário e superior. Pesquisas recentes apontam impactos do período no comportamento de alunos de nível superior, e até o momento é grande o contingente de alunos que não retornaram para o ensino presencial. A partir disso, os grupos educacionais privados estão investindo em ações personalizadas para buscar a retenção de alunos, inclusive com a formação de tutores para a busca ativa de alunos que estavam no remoto e não estão voltando para o presencial. As notícias apontam que nos anos 2020 e 2021, de acordo como matéria de autoria de Amanda Lüder (2022), publicada no portal G1, houve o maior índice de evasão de alunos no nível superior público e não público no país. No nível superior 3,78 milhões de estudantes abandonaram as universidades não públicas, e em 2021 a evasão foi de cerca de 3,42 milhões, uma taxa de 36,6% de evasão<sup>23</sup>.

Esse, em linhas gerais, é o cenário hodierno que, apesar do acirramento de determinados aspectos das crises mencionadas e apresentadas nesta subseção, não tem elementos inéditos. Mesmo aqueles relacionados mais diretamente com a pandemia de Covid-19 não são necessariamente uma novidade, apenas emergiram ou ficaram mais evidentes. No campo dessa pesquisa a partir do corpus teórico, de dados capturados por meio de observação direta e com as entrevistas, foram identificados elementos que dialogam estreitamente com processos históricos de interferência negativa da participação do capital em atividades essenciais para o desenvolvimento autônomo do país. Com esses elementos foram identificadas as categorias teóricas Privatismo, Mercantilização e Produtivismo, que fundamentam a argumentação e a análise sobre o processo de massificação de uso do EAD no SEB e seus desdobramentos, efeitos e perspectivas futuras com a adoção da modalidade pelas ICES.

---

<sup>23</sup> Os dados são da Semesp, instituto que representa as mantenedoras do ensino superior no Brasil.

## **2 PRIVATISMO, MERCANTILIZAÇÃO E PRODUTIVISMO: AS CONDIÇÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS À MASSIFICAÇÃO DE USO DO EAD NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO E OS REFLEXOS NA IMPLEMENTAÇÃO EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS**

Seguindo a lógica metodológica de análise adotada para a realização deste estudo, nessa seção são apresentadas as categorias de análise consideradas essenciais à ocorrência do objeto. Nessa perspectiva, se infere que o EAD, do modo como vem sendo implementado, pode ser considerado um mecanismo de impulsionamento do crescimento do sistema de ensino privado lucrativo, levado a efeito por meio da mercantilização do ensino e viabilizado, entre outros fatores, pela expropriação do trabalho docente. Nessa linha de raciocínio, se infere que a modalidade, em sua essência, colabora de modo efetivo com o movimento privatista e dinamiza o espaço de atuação das privadas na perspectiva mercantil. Essa situação coloca em confronto, no espaço de oferta de ensino, dois grupos de IES de natureza distinta, as lucrativas e às ICES. As primeiras, alinhadas à lógica capitalista, buscam espaço no SEB para a expansão do capital, e as segundas, alinhadas à lógica cooperativa, visam, de acordo com o objetivo original, obter espaço para cooperar com o Estado a formação e qualificação profissional, bem como a prestação de serviços essenciais à sociedade.

A lógica capitalista mencionada é decorrente de relações sociais históricas. Em um período anterior ao estabelecimento de um padrão de produção hegemônico, o sistema produtivo global era expresso de diferentes formas e de acordo com a dinâmica das sociedades locais sem que houvesse um modelo estabelecido de controle. A partir da constituição do padrão produtivo mundial dominante, iniciado no século XVI com o movimento de colonização de países europeus e posteriormente mantido pelos Estados Unidos da América, os potenciais naturais, culturais, tecnológicos e força de trabalho dos países tidos como primitivos foram submetidos às suas perspectivas de desenvolvimento. Com isso o globo foi dividido em países dominantes e dominados. Essa configuração foi materializada pela expropriação de capital (riquezas naturais, minerais, culturais e trabalho) de países tidos como primitivos/subdesenvolvidos (colônias) pelos países que se consideravam desenvolvidos (colonizadores).

Desde sua origem, o capitalismo tem como condição essencial, da qual depende o seu encadeamento e continuidade como sistema, a submissão das forças produtivas à sua própria lógica e limites de funcionamento. Essa noção é facilmente verificável quando analisamos em momentos distintos o movimento histórico estratégico de estruturação produtiva no contexto do padrão global de acumulação. Desde seus primórdios sua configuração está notoriamente assentada em um estado de tensão constante no sentido da subordinação do trabalho ao movimento de organização do capital por meio do emprego de dispositivos práticos e ideológicos que pautam, de modo contínuo, a forma de organização do trabalho em todos os setores produtivos.

Em seu movimento vital o capitalismo desenvolve mecanismos múltiplos para a sua dinamicidade, mas tem como condição essencial à sua perenidade a propriedade privada dos meios de produção e a submissão das forças produtivas à sua lógica e limites de funcionamento. Nessa linha de raciocínio, seus limites são produzidos pelo próprio sistema e por ele são “superados” por mecanismos novos, mais adaptados à nova realidade e de mesma natureza. Assim se estabelecem ciclos que, de alguma forma, são passíveis de garantir a “expansão progressiva da margem lucrativa e da eficiência produtiva” (MÉSZAROS, 2011, pg. 171) que de período em período se esgotam e são renovados.

Nessa lógica, é característica do modo de produção capitalista a capacidade de adaptar o meio ambiente à sua condição e necessidade de funcionamento e desenvolvimento. Exemplo disso foi a pressão da Inglaterra e dos Estados Unidos, na década de 1970, para que as políticas do estado-de-bem-estar-social fossem abandonadas assim que as economias dos países centrais recuperassem o equilíbrio econômico. Essas políticas, desenvolvidas com base na teoria keynesiana, implementadas para a recuperação da pobreza extrema de economias nacionais no período pós segunda guerra mundial, ainda que não possuíssem potencial transformador frente à ordem liberal de mercado, controlavam a ação do capital em uma perspectiva estatal reguladora com medidas que garantissem a geração de emprego. Para Saskia Sassen (2016, p. 37), havia nesse contexto a formalização das relações de trabalho. De acordo com a autora:

a implementação de uma série de regulamentações, em conjunto que de modo imperfeito pela incapacidade de redução de desigualdade, concentração de riqueza, pobreza e racismo, protegiam os trabalhadores e asseguravam suas conquistas obtidas por meio de lutas muitas vezes violentas.

Porém, assim que o equilíbrio econômico das duas superpotências econômicas — Inglaterra e Estados Unidos — foram restabelecidas, iniciou-se um movimento liderado pela Inglaterra de abandono do emprego da política keynesiana em favor das possibilidades de acumulação. Dessa forma, até a década de 1970, no campo de trabalho formal, havia certa “harmonia” entre os sindicatos e empresários (ANTUNES, 2007), contudo, essa dinâmica econômica e social dos “anos de ouro” foi colocada em xeque pelos Estados Unidos e a Inglaterra quando o projeto neoliberal foi posto em ação para a expansão do capital (anos 1970).

Esse projeto tinha como mote o desenvolvimento de estratégias políticas e econômicas na perspectiva de lucratividade com base em sistemas de supervalorização do capital. Dessa forma, em economias tidas como as mais desenvolvidas, os mecanismos utilizados para a valorização do capital tinham como base a financeirização. Em países periféricos o capitalismo ainda mantinha sua estrutura básica de acumulação produtiva (PEREIRA, 2018, p. 22), ou seja, com dinâmica focada essencialmente na extração de valor ainda fortemente pautada na submissão das forças de trabalho. Nesses países, em determinados períodos, o processo de “mundialização do capital” teve como elemento central em sua agenda a manutenção da situação dos países considerados dependentes como fornecedores de bens primários e mão de obra barata para o metabolismo econômico e social dos países centrais.

Segundo Sassen (2016), no bojo desse projeto de capitalismo moderno estavam a liberalização de mercados e as orientações de organizações multilaterais para a implementação de medidas de impulsão do capitalismo, que resultou na concentração de riquezas no Norte Global. Esse fato desencadeou o movimento de mundialização de mecanismos de reestruturação produtiva que resultou em nova ordem de expropriação de capital globalizado com base na divisão internacional do trabalho, financeirização, apropriação de serviços públicos essenciais e subordinação de estados nacionais periféricos aos países do centro. A partir de então, em meados da década de 1980, a dinâmica econômica liberal foi reestruturada e ajustada à

dialética do modelo econômico hegemônico em âmbito global. De acordo com Antunes (2018, pg. 267):

Desde quando começou a ser efetivamente introduzida no Brasil, a partir da década de 1990, a pragmática neoliberal teve claras consequências: aumento da concentração de riqueza, expansão dos lucros e ganhos do capital, incrementados com a privatização de empresas públicas, além do avanço da desregulamentação dos direitos do trabalho (ANTUNES, 2018, pg. 267)

A agenda neoliberal orientava que os estados nacionais periféricos aderissem, de modo mais consistente, às condições de funcionamento do mercado global. Entre outras determinações e resultados, essa condição fragilizou de forma efetiva a estrutura produtiva dos estados, resultando em sérias consequências para a classe trabalhadora. De modo mais intenso nos países “periféricos”, esse processo “provocou profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política” (ANTUNES, 2007, pg. 23).

Um dos efeitos da agenda foi uma nova configuração do trabalho com trabalhadores ajustados à demanda do mercado de trabalho. Nesse sentido, de acordo com Saulo Rodrigues Carvalho (2022, pg. 21):

A nova configuração do trabalho seria composta, entretanto, por um perfil de trabalhadores que consigam transformar as suas aspirações pessoais, deliberadamente em aspirações profissionais. Os novos trabalhadores devem ser encorajados a pensar em soluções de problemas que possam afetar o trabalho, mesmo antes que eles aconteçam. Estes seriam os trabalhadores “profissionais”.

Nessa seara, de acordo com o autor, os organismos multilaterais alinharam suas questões para “demandar” aos países capitalistas periféricos a “readequação dos sistemas escolares de modo a garantir a operacionalidade política e ideológica para a remodelação da produção capitalista, que se repõe” (ibidem, ibidem).

Contudo, esse sistema assentado na liberalização de mercado também teve seu limite em âmbito global, verificável pela crise estrutural que eclodiu no Norte global em 2008 em decorrência da desregulamentação do mercado financeiro, fatores diretamente relacionados às práticas de especulação financeira no mercado imobiliário norte americano (SASSEN, 2016).

Esse período foi considerado por muitos como o final da linha para o neoliberalismo e a entrada em um período pós-neoliberalismo. Essa noção está situada na argumentação de esgotamento da política econômica central neoliberal, a desregulamentação de mercado. “O colapso de Wall Street em 2008 foi amplamente interpretado, por todo o espectro político e intelectual, como um momento terminal para o neoliberalismo” (PECK *et al.* 2009).

Por outro lado, face a ausência de um contrapeso ideológico robusto ao neoliberalismo e forças contrárias da classe dominantes para promover algum tipo de restauração reformista, as medidas de restabelecimento do crescimento econômico acabaram gestando uma nova reconstrução do neoliberalismo, visto que as medidas de restabelecimento da ordem foram de tipo “socialista financeiro”, que resultou na absorção pública de riscos privados (PECK *et al.* 2009).

Sobre esse movimento histórico, ideológico e prático de adaptação do espaço social às circunstâncias de acumulação, brevemente descrito aqui, cabe salientar a análise crítica de Ellen Wood (2004) do capitalismo em sua totalidade. Segundo a autora, o modelo é democrático funcional, ou seja, se ajusta às possibilidades de acumulação, pois a questão central da lógica de funcionamento é o ganho e não o bem-estar das pessoas. Nessa perspectiva, para a sua continuidade é necessário que haja submissão das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social à sua ordem e às suas leis de funcionamento, que de modo generalizado são pautadas pelo consumo. Nesse contexto, tudo vira mercadoria.

Esses são alguns dos aspectos que, em contextos e conjunturas distintas, dinamizaram e dinamizam o sistema global produtivo no sentido do que é necessário à dialética (não crítica) e à síntese do capitalismo, e que impactam todos os setores produtivos, inclusive o setor do ensino, que nos últimos anos tem se transformado em um nicho de mercado.

Essa investida do capital no setor de ensino é um processo que tem sido, também, impulsionado por parcerias do setor privado de ensino estabelecidas com o governo. Na lógica capitalista — das IES privadas mercantis — os recursos obtidos por meio de parcerias público-privadas, os lucros obtidos a partir de sua função, têm destinação livre. Nas IES com lógica cooperativa — ICES, confessionais e

filantrópicas —, as sobras do exercício de sua função são reinvestidas na própria instituição. Por meio dessas duas formas de funcionar as parcerias se realizam e retornam à sociedade de modo distinto.

De acordo com Silva e Sguissardi (2005), no Brasil o estabelecimento de parcerias público-privadas é tema pouco abordado em estudos que apresentam sua realidade, portanto o conhecimento sobre a sua dinâmica é incipiente e seus conceitos ainda pouco desenvolvidos. Para colaborar com a compreensão da relação entre o que é público e o que é privado esses autores se debruçam sobre pressupostos e conceitos elaborados pela filosofia política e que estão na origem da ideologia liberal. Por meio de Locke, Thomas Jefferson, Pocrovski e Marx, empreendem em tentativa de explicitação de sua racionalidade, ou seja, como historicamente se deu a instituição desses espaços. A empreitada sobre o tema se encerra com a apresentação de alguns pressupostos do esquema “público-privado” formulados considerando a inflexão das relações sociais produzidas no contexto de emergência do capitalismo. Para os autores esse contexto se prospectava com base em um “movimento difuso e fragmentado de homens e coisas por meio da mercadoria” (ibdem, pg. 91). Nessa seara de discussão abordam a relação público-privada a partir de discussão sobre o que vem a ser a “coisa pública”:

A sociedade (público) que dá origem e, ao mesmo tempo, submete o governo (Estado) a organizar-se, pois, segundo relações sociais de produção em uma sociedade de classes. De um lado, os que possuem os meios de produção; de outro, aqueles que possuem tão somente sua força de trabalho. O governo, portanto, exerce seu poder político conforme uma sociedade cindida e, a um só tempo, fundada na exploração do homem pelo homem, na exploração do excedente do trabalho humano, e deve garantir, valendo-se do poder político que lhe fora outorgado por essa sociedade, essa mesma ordem, esse “bem público”. Para a realização dessa função historicamente outorgada ao Estado, tal instituição apresenta-se como representante de toda a sociedade, como emerge no momento de sua constituição pela superação do **estado de natureza** (grifo dos autores). [...] Ao estabelecer-se como representante na “Terra”, da sociedade, para a garantia do “bem público”, o Estado capitalista destronou a monarquia absolutista em um processo revolucionário, entretanto, ao legitimar e garantir o capitalismo como forma de produção da vida humana, essa instituição legitima a desigualdade e o poder de uma minoria sobre a grande maioria da sociedade. Desta forma, por lhe serem inerentes as contradições próprias do **modo de produção** (grifo dos autores) capitalista, o Estado e o político – portanto, as esferas pública e privada – estão sempre relacionados ao movimento social de produção das condições de existência do capitalismo, que dada a sua contradição interna, é sempre um movimento de expansão de naturezas diversas (ibdem, pg.94).

A partir da perspectiva dos autores se pode inferir que a relação estabelecida entre o poder público e a iniciativa privada, é antagonica, pois é a partir da sociedade (público) como um todo que o “bem público” se materializa, e somente sua gestão é delegada ao Estado. Entretanto, este, ao gestar estratégias que visam combinar a propriedade privada de meios de produção, que já se utiliza do social para extração de valor resultante da atividade pública (da sociedade), promovem o aprofundamento da dissensão da sociedade, pois apesar de aparentemente agir para o público, na realidade age pela expansão do capital. Nesse sentido, parte do bem público fica depositado na reprodução do capital. Tendo o Estado sua economia política assentada na essência e dinâmica do capitalismo, à disposição do privado, sempre haverá espaços em que a propriedade privada possa desfrutar do público. Esse movimento poderia ser estrategicamente importante para a sociedade, mas em muitos casos não se verifica essa disposição. Cabe aqui destacar que existem parcerias público-privadas de natureza distinta dessa relação que privilegiam o capital e que são reguladas por Lei. São IES em que o retorno do exercício financeiro se volta para o benefício da sociedade (público), como é caso das ICES<sup>24</sup>. Por esse motivo a relação de parceria das ICES com o Estado é, para efeito deste estudo, considerada pública não-estatal, pois não é constituída na perspectiva das IES privadas lucrativas.

Com base nas questões apresentadas foram formuladas as categorias teóricas e empíricas. Privatismo está relacionado com a privatização informal do SEB decorrente, para efeito deste estudo, com a predominância de IES privadas particulares. Mercantilização é fenômeno que ocorre por meio de mecanismos que as privadas lucrativas, enquanto maioria, empregam no sistema de ensino brasileiro para a supervalorização do capital. Produtivismo se dá em decorrência da busca da eficiência produtiva via submissão do trabalho à lógica de extração de mais valor via tecnologia da informação. Com a percepção que essas categorias não são um construto, pelo contrário, que suas ocorrências são fruto de um movimento político e prático, e para melhor captura dos resultados de pesquisa, essas três categorias são apresentadas na seção seguinte dialogando com os dados empíricos obtidos no campo.

---

<sup>24</sup> De acordo com a Lei Nº 12.881, de novembro de 2013, as ICES não são propriedade de alguém ou de uma sociedade, é um bem público e toda a sobra da atividade financeira das ICES deve ser reinvestida na melhoria da instituição.

## 2.1 Privatismo Enviesado

Para discorrer sobre esta categoria e as demais, se optou por fazer um recorte temporal inicial para melhor compreensão dos argumentos. Nessa perspectiva, essa seção é iniciada ponderando que a participação de capital privado no sistema de ensino brasileiro está associada ao movimento do Estado no sentido de alargamento da participação de IES privadas no ensino brasileiro, movimento este iniciado na década de 1960, a partir da Reforma Universitária de 1968.

De acordo com Carlos Benedito Martins (1989, pg. 13), o surgimento de um “novo ensino privado” é resultado de uma combinação de fatores complexos: os acontecimentos políticos da década de 1960 e da formulação de políticas educacionais que dessem conta da demanda por expansão do acesso ao nível superior de educação, com vistas à qualificação de mão de obra para atender o mercado de trabalho que se desenvolvia com a industrialização do país. Na época houve também um processo de expansão do ensino fundamental e médio públicos impulsionado por IES privadas. Com isso, esses dois fatores criaram uma demanda reprimida no sistema de ensino superior e colocaram em perspectiva a necessidade de reforma no SEB, que resultou na Reforma Universitária de 1968.

De acordo com Carlos Benedito Martins (1989), da década de 1950 até o começo da década de 1960, momento de governos de característica populistas, havia um movimento de modernização do ensino superior alinhado com o projeto modernizador da matriz de desenvolvimento do país. Esse movimento tinha como fundamento a ideia de um projeto capitalista autônomo, independente de capital estrangeiro e com soberania nacional. Nesse contexto, estudantes e docentes de universidades estiveram engajados na construção de uma universidade “crítica de si mesma e da sociedade” (*ibidem*, p. 13). Nessa perspectiva, intelectuais, estudantes universitários, políticos e movimentos sociais discutiam temas pertinentes à construção de um projeto de transformação social. Essa mobilização, no início dos anos 1960, promoveu uma forte reação das forças políticas antidemocráticas — militares e elite conservadora empresarial — que eram críticos ao governo de João Goulart e associavam a articulação política de estudantes e docentes ao um projeto político comunista. Esses movimentos de articulações sociais eram alvo de repressão

em âmbito global pelos governos imperialistas, protagonizado pelos Estados Unidos da América (EUA) e Inglaterra.

No Brasil, no final da década de 1960, as pautas de discussão do movimento estudantil estavam assentadas na necessidade de ampliação de número de vagas, pois havia um gargalo do SEB provocado pelo número de estudantes que se formavam no ensino médio e não conseguiam ingressar no ensino superior visto o número insuficiente de vagas. O movimento explicitou “uma deficiência na articulação do ensino superior em relação ao ensino médio” (BRAGHINI, 2014, pg. 3).

Na perspectiva do movimento, além de escassez de vagas, havia também a tendência à elitização do ensino superior. Diante dessa situação surgiram posições políticas que defendiam a ampliação do sistema de ensino superior com a participação de instituições de ensino não públicas. Nesse sentido, o Deputado Carlos Lacerda, membro da União Democrática Nacional (UDN), figura política determinante para o processo de privatização do ensino, acusava o Estado de monopolização da educação e defendia a aplicação de verbas públicas em instituições privadas de ensino. Seu substitutivo, no âmbito do debate político sobre a reorganização do sistema nacional de ensino, após o período ditatorial de Getúlio Vargas, tinha como viés político os ideais liberais e religiosos que, de acordo com Sérgio Montalvão (2010), visavam atender aos interesses de grupos empresariais e confessionais. Apesar da potente mobilização contrária, o projeto de Lacerda foi aprovado, com alguns vetos do presidente João Goulart, e foi incorporado à Lei 4.024 de 20 de novembro de 1961, primeira lei que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A mobilização dos sujeitos contrários a onda antidemocrática que se desenvolvia na década de 1960 na América Latina (AL) e Europa foi violentamente reprimida pelos estados nacionais. No Brasil, a repressão teve como resposta uma forte resistência com situações dramáticas de confronto direto com desequilíbrio de forças: de um lado o aparato policial e militar do Estado, de outro lado estudantes, professores, organizações da sociedade civil em movimentos sociais desarmados. A tensão política interna e a pressão imperialista externa para o controle das forças democráticas no Brasil e na AL, resultaram no golpe militar de Estado que foi efetivado em abril de 1964 no país. De acordo com Alessandra Gasparotto (2012, pg. 16):

Em 1964, o presidente João Goulart foi deposto, assumindo o governo uma junta militar que deu início a um longo período de ditadura. Nos momentos do imediato pós-golpe, a repressão atingiu os alicerces dos setores ditos subversivos, como os partidos políticos de esquerda, os sindicatos e o movimento estudantil, desmobilizando temporariamente as manifestações contrárias ao regime recém-instaurado.

De acordo com a autora, o regime tentava inibir qualquer expressão que não estivesse alinhada ao projeto de país que o regime propunha construir. O período ficou conhecido como “anos de chumbo” e impulsionado pelo “milagre econômico” do Brasil que “vai pra frente”, houve perseguição, tortura e assassinato de inúmeros militantes de oposição (ibidem, pg. 16), além de militantes políticos.

Para Carlos Benedito Martins (2009, p. 16), a reforma educacional de 1961, formulada antes do golpe, “produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro” em nível de graduação e pós-graduação. Para o autor, se por um lado a reforma modernizou universidades federais e algumas estaduais e confessionais, por outro lado abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu um tipo de instituição voltada para atender as necessidades imediatas de um mercado de trabalho que se constituía com o processo de industrialização do país. Florestan Fernandes (1975, p. 51) classificou que esse ensino privado se desenvolvia como “antigo padrão brasileiro de escola superior”. De acordo com o autor, eram instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a transmissão de conhecimento de cunho marcadamente profissionalizante, distanciados da atividade intelectual crítica de análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época.

No campo político e econômico havia também uma forte pressão por parte de organizações multilaterais capitaneadas pelos países imperialistas, Estados Unidos e Inglaterra, para o abandono das políticas inconclusas de Estado de Bem-estar Social nos países periféricos. Nesse viés, a educação formal também foi campo de investida para o desenvolvimento da perspectiva político econômica neoliberal que era apresentada como substitutiva ao Estado providência. Nessa seara, para dar sustentação ao projeto neoliberal, o ensino, em especial o profissionalizante, deveria estar a serviço do projeto hegemônico dos países imperialistas, de modo que garantisse a manutenção de uma condição de subordinação intelectual e tecnológica dos países tidos como “emergentes” aos países tidos como “desenvolvidos”. Nessa

linha, a expansão do sistema de ensino nacional era meta primordial para a inserção do país no processo de internacionalização da economia nacional em uma perspectiva desenvolvimentista. A partir de então, se intensificou a demanda de parceria com as instituições de ensino superior privadas em virtude da demanda por vagas no ensino superior, que o Estado não conseguia suprir. Para que as IES privadas pudessem auxiliar o Estado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) definiu também que recursos públicos seriam “destinados à escola pública, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas” em forma de bolsa, em casos especiais como insuficiência de recursos e falta de vagas ou cursos regulares na rede pública.

No entanto, ainda hoje o sistema de ensino superior brasileiro não atingiu o limite de vagas necessárias para superar o seu *déficit*, dessa forma, políticas públicas governamentais, mesmo em períodos de maior democratização do ensino superior, participaram de modo efetivo no desenvolvimento do privatismo na educação. Nas últimas três décadas a ampliação da rede de ensino superior pública hora tem sido prioridade, hora não. Diante disso, em determinados períodos a ampliação da rede privada de ensino superior ganhou fôlego junto com a rede pública, e em outros momentos o seu enxugamento, terceirização e privatização do sistema é o horizonte. Nos últimos períodos políticos, esse tem sido o movimento.

O movimento privatista do sistema de ensino teve continuidade no período pós-golpe militar. Nas décadas de 1980 e 1990 a política econômica liberal desenvolvimentista, impulsionada por meio de investimento de capital nacional e estrangeiro na industrialização do país, acentuou a necessidade de qualificação de mão-de-obra para um mercado de trabalho que rapidamente se desenvolvia. Diante da escassez de vagas e a ineficiência do Estado na ampliação da rede pública de ensino superior, muitas empresas educacionais especializadas no ensino médio expandiram a sua atuação para o nível superior. Nessa conjuntura, ainda sob o argumento de o sistema público de ensino não ter capacidade de se desenvolver para atender à demanda por educação, o Estado deu continuidade e ampliou a política de financiamento do ensino privado.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), presidente eleito em 1994 que governou o país por dois mandatos até o ano de 2002, por meio de medidas

voltadas para o sistema de ensino superior, ficou evidente a perspectiva de privatização do setor. Embora o processo mais amplo de privatização tenha sido iniciado no governo de Fernando Collor de Mello, com o Programa Nacional de Desestatização (PND), instituído pela Lei nº. 8.031 de 12 de abril de 1990, foi no período FHC, com base no argumento de que a crise fiscal do Estado resultante de excessivos gastos públicos, que o projeto privatista de Collor teve continuidade e tomou folego estruturado por meio de planejamento consistente de enxugamento do Estado. Por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, documento que dava as diretrizes para as ações do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), as atividades do Estado voltadas para o atendimento de demandas de educação e saúde foram consideradas como serviços não exclusivos do Estado. Este plano, de acordo com William Pessoa da Mota Junior| Olgaíses Cabral Maués| (2014) seguiu as orientações de organismos multilaterais. Nessa perspectiva, seguindo a “cartilha” formulada pelos países do centro para os países periféricos, o governo adotou medidas de transferência da gestão de atividades do Estado para o setor não-público por meio de emendas constitucionais, como a PEC 233/95 e 370/96. Ainda que essas não tenham sido aprovadas, a lógica de publicização obteve sucesso com a aprovação da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com a Lei, o Estado se desobriga de ser o provedor principal dos recursos destinados ao ensino de nível superior. Por meio da LDB, as Instituições de Ensino de Nível Superior (IENS) públicas ficaram liberadas para estabelecer parcerias financeiras com organizações privadas para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Foi nesse período que o EAD, por meio de Lei, foi inserido como modalidade de ensino no sistema de ensino brasileiro.

No setor de ensino de nível superior as parcerias público-privadas são estabelecidas com diferentes finalidades com base na Lei nº11.079/04, que institui normas gerais para licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas (PPP), que engloba, em geral, desenvolvimento de extensão universitária, pesquisa, produtos, patentes, entre outros. Como já mencionado anteriormente, pertinente ao enfoque deste estudo são as parcerias estabelecidas com IES privadas para atender à demanda por vagas escolares que o Estado “não tem condições” de acolher, e que por isso são criadas por meio de parcerias público-privadas via programas públicos

de concessão de bolsas<sup>25</sup> e financiamento estudantil<sup>26</sup>. Esses dois instrumentos não serão elementos de discussão aqui, mas estão no contexto de análise pois são considerados vetores do processo privatista. No âmbito desses programas, as IES privadas lucrativas e as privadas não-estatais são parceiras do Estado, mas nos últimos dez anos essas políticas públicas têm sido motoras de desenvolvimento de um nicho de mercado, fato facilmente verificável pelo aumento significativo no número dessas instituições. Essa situação vem reconfigurando o espaço educacional de nível superior em várias dimensões e promovendo a privatização enviesada do ensino superior. Na aproximação com o objeto de estudo, para as ICES esse movimento tem provocado mudanças na forma de funcionamento, justificadas pelos seus gestores como necessárias à sobrevivência, e nesse discurso o EAD tem sido considerado a “tábua de salvação”. Esta aposta dos gestores tem limitações que parecem não contabilizadas, pois é preciso considerar a existência de limitações que estão fora do controle da gestão das ICES, como por exemplo a crise econômica que limita os recursos financeiros de potenciais sujeitos consumidores do ensino superior em instituições pagas. Outro fator a ser considerado é a capacidade das privadas lucrativas rebaixarem os preços do EAD até o limite em que as ICES não poderão

---

<sup>25</sup> O Programa Universidade Para Todos (Prouni) oferta bolsas de estudo, integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso) em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas. O público-alvo do programa é o estudante sem diploma de nível superior. Para se inscrever é preciso ter realizado pelo menos uma das duas últimas edições do Enem, realizada antes do processo seletivo, e ter alcançado no mínimo 450 pontos de média nas notas das cinco provas do exame. Além disso, o estudante não pode ter tirado zero na prova de redação do Enem e nem ter participado do exame na condição de treineiro. O candidato pré-selecionado deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salário-mínimo, para obter a bolsa integral, que cobre a totalidade do valor da mensalidade do curso. Já para a bolsa parcial, que cobre (50%) do valor da mensalidade, a renda mensal per capita exigida é de até 3 salários-mínimos. Para participar do Prouni é preciso atender a pelo menos uma das seguintes condições: tenha cursado: o ensino médio integralmente em escola da rede pública; o ensino médio integralmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição; o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição; o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista; e o ensino médio integralmente em instituição privada, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista; seja pessoa com deficiência, na forma prevista na legislação; e seja professor da rede pública de ensino, exclusivamente para os cursos de licenciatura e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica. Neste caso não é aplicado o limite de renda exigido aos demais candidatos

<sup>26</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

praticar. Pela capacidade econômica de conglomerados educacionais, a prática de *dumping*<sup>27</sup> pode ser estratégia para ampliação de fatia de mercado.

Por meio de dados apresentados por censos realizados pelo INEP, se verifica o movimento de alargamento da participação das IES privadas no SEB e sua predominância. De acordo com dados de sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior (BRASIL, 1995; 1996; 1997; 1998/1999; 2000; 2001 e 2002), de 1995 a 2002 o número de instituições de ensino superior privadas praticamente dobrou, enquanto o número de instituições públicas foi mantido. Em 1995 havia 894 IES no país, desse total 684 eram instituições privadas (com e sem finalidade lucrativa) e 210 instituições públicas. Em 2002, antes da retomada de investimento público no sistema de ensino superior, empregada com a política de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) com Luís Inácio Lula da Silva na presidência, o total de IES era de 1.859, das quais 195 eram públicas e 1.442 privadas (INEP, 2002). No período houve redução de IES públicas e um crescimento expressivo de IES privadas, dentre as quais 1.125 tinha finalidade lucrativa e 317 sem finalidade lucrativa (comunitárias, filantrópicas e confessionais).

Do ano de 2003 até 2015, período em que o PT esteve no governo federal, houve um aumento maior no número de IES públicas do que no número de IES privadas, entretanto, o número de privadas lucrativas teve contínuo crescimento. O total geral de instituições em 2016 era de 2.507, das quais 296 eram públicas e 2.211 eram privadas (INEP, 2016). O percentual de aumento de IES privadas foi de 35,47%, e o aumento no número de instituições públicas foi de 44,99% com relação ao período de 1995 — 2002 (INEP 1995 — 2002).

---

<sup>27</sup> De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2006), *Dumping*, de uma forma geral, é a comercialização de produtos a preços abaixo do custo de produção. Por que alguém faria isso? Basicamente para eliminar a concorrência e conquistar uma fatia maior de mercado. A definição oficial desse termo, que literalmente significa liquidação, está no Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (Gatt, das iniciais em inglês), documento que regula as relações comerciais internacionais. A rigor, o *dumping* diz respeito às vendas ao exterior, mas ele também pode acontecer no mercado interno. Os *dumpings* ocorrem, normalmente, em duas situações. A primeira é quando determinado setor recebe subsídios governamentais e, por isso, consegue exportar seus produtos abaixo do custo de produção. Um exemplo bastante conhecido são os subsídios concedidos aos agricultores da Europa e dos Estados Unidos, que frequentemente prejudicam as vendas brasileiras ao exterior. A segunda situação é quando alguma empresa decide, como estratégia, arcar com o prejuízo das vendas a preços baixos para prejudicar, ou até mesmo eliminar, algum concorrente.

Aparentemente houve um desaceleramento do crescimento do setor privado com relação ao período de 1995 a 2002, entretanto, esse movimento pode estar relacionado a uma mudança de estratégia financeira de grandes empresas educacionais com a formação de conglomerados formados por meio de fusões institucionais e aquisições de pequenas IES. Este último aspecto (aquisições de pequenas empresas educacionais) é denominado por Guy Standing (2020, pg. 54) como “mercadorização da empresa”. Para o autor:

é um aspecto da globalização que tem contribuído para o crescimento do precariado, é a maneira como as próprias companhias têm se tornado mercadorias para serem compradas e vendidas mediante fusões e aquisições. Embora isso seja parte do capitalismo há muito tempo, costumava ser bastante raro.

De acordo com o relatório de fusões de IES (2015) produzido pela empresa especializada em consultoria educacional, CM Consultoria, em 2011 o movimento de fusões e aquisições, iniciado em 2007 pela Anhanguera Educacional Participações S.A., movimentaram mais de R\$ 2,17 bilhões. A Kroton (atual Cogna Educação) foi responsável pelo maior montante desses negócios — R\$ 1,35 bilhões (62% da movimentação financeira realizada por meio do mercado de ações). Segundo o relatório, a principal ação da Kroton foi a aquisição da UNOPAR, IES líder do segmento de ensino a distância.

A desproporção entre IES públicas e privadas, hoje, é grande. De acordo com dados do INEP, em 2020 a rede de IES pública representava 12,37% do número total de IES do SEB, enquanto a rede de IES privada representava 87,62%<sup>28</sup>. Em relatório do INEP divulgado em 2020, que apresenta dados do ano de 2010 e 2020, no ano de 2010 a rede de ensino em nível superior **contava** com 278 instituições públicas e 2.100 instituições privadas. Já em 2020, a rede possuía 304 instituições públicas e 2.153 privadas. Esses dados apresentam a realidade da inferência sobre o processo de fusões e aquisições ter relação com a desaceleramento do crescimento da rede privada.

---

<sup>28</sup> Os dados do INEP não estão atualizados no ano corrente (2022), ainda não foram divulgados os referentes ao ano de 2021.

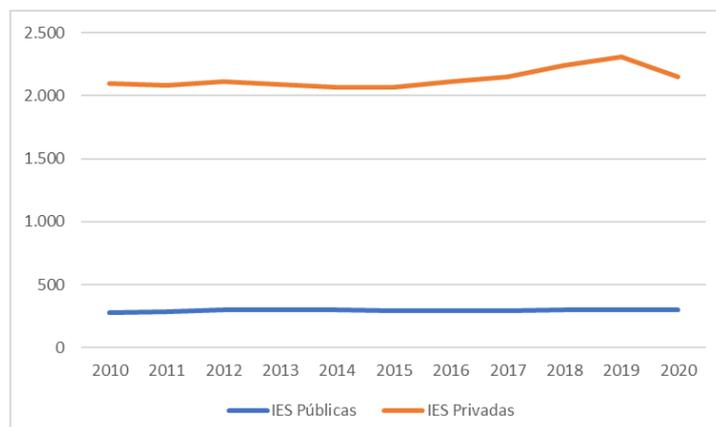
**Quadro 5.** Número de instituições públicas e privadas no período de 2010 a 2020 no país.

|               | Rede pública |      | Rede privada |              |
|---------------|--------------|------|--------------|--------------|
|               | 2010         | 2020 | 2010         | 2020         |
| Número de IES | 278          | 304  | <b>2.100</b> | <b>2.153</b> |

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados do Censo da Educação Superior 2010 e 2020 do INEP.

No período de 2010 a 2020 o crescimento da rede de IES públicas foi de 9,35%, enquanto o crescimento da rede de IES privadas foi menor, 2,52%, e oscilante, com períodos de crescimento e de redução no número. Do ano de 2019 para 2020 se verifica uma queda no número de instituições, como o gráfico a seguir apresenta.

Gráfico 1. Movimento das IES privadas e públicas no período de 2010 a 2020 no país quanto ao número de instituições.



**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados dos Censos da Educação Superior dos anos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020 do INEP

No Rio Grande do Sul se verifica a mesma tendência do resto do país. O número de IES no ano de 2010 totalizava 110, das quais 10 eram públicas e 100 eram privadas. No ano de 2020 o Censo apresenta um total de 112 instituições, das quais 102 são instituições privadas e 10 públicas.

**Quadro 6.** Número de instituições públicas e privadas no período de 2010 a 2020 no Rio Grande do Sul.

|               | Rede pública |      | Rede privada |            |
|---------------|--------------|------|--------------|------------|
|               | 2010         | 2020 | 2010         | 2020       |
| Número de IES | 10           | 10   | <b>100</b>   | <b>102</b> |

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados do Censo da Educação Superior 2010 e 2020 do INEP.

No Rio Grande do Sul as IES privadas predominam, apesar de não haver aumento significativo em seu número, e com isso se pode inferir que na região o espaço educacional de ensino superior está predominantemente dinamizado por estratégias de funcionamento alinhadas à perspectiva de empresariamento.

Na prática, as reformas neoliberais do governo de FHC, segundo Andreia Gomes da Cruz e Maria de Fátima Costa de Paula (2015), impactaram de modo efetivo o ensino de nível superior e inauguraram um processo de privatização no setor público como um todo, promovendo o alargamento da participação das instituições privadas pela liberalização de serviços educacionais para a iniciativa privada. Por sua vez, nas IES públicas ocorreu um processo de sucateamento por conta de drásticos cortes orçamentários. Para se manterem, as instituições buscaram estabelecer parcerias com o setor privado, o que possibilitou a penetração de capital privado nas instituições por meio de parcerias público-privadas. Nesse contexto, foram criadas fundações de direito público e um processo de compra e venda de produtos acadêmicos. Na bibliografia estudada esse é um período político considerado como ponto de partida para o aprofundamento da perspectiva privatista no âmbito do ensino superior.

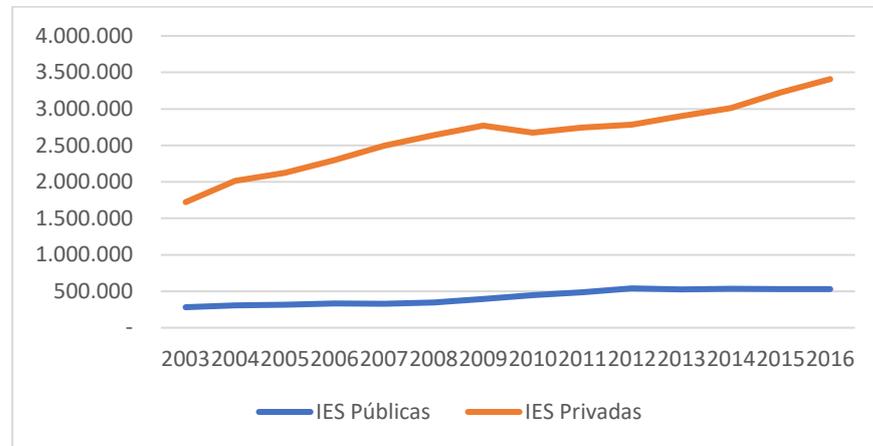
No período de 2003 a 2016, o país foi governado por meio de coligações entre diversos partidos, mas liderado por políticos do Partido dos Trabalhadores (PT), com base em uma política progressista e de conciliação de classes. A gestão em questão se iniciou com o governo de Luís Inácio Lula da Silva e teve sequência com a eleição de Dilma Rousseff. Eleito em 2002, Lula governou o país por dois mandatos, de 2003 a 2010. Dilma Rousseff governou o país por um mandato e meio, de 2011 a 2016. No governo de ambos o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) dinamizou todos os níveis de governo. No âmbito da educação, por meio do PAC foram feitos investimentos na melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis.

No nível superior o investimento foi no sentido de ampliação e interiorização da rede pública com a criação de universidades e institutos federais. Esse movimento se deu com a criação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), a obrigatoriedade de reserva de vagas com a promulgação da Lei de cotas (Lei 12.711/12) e pela ampliação da oferta de cursos noturnos nas IES públicas. A marca desse período foi, no campo da educação, a democratização do acesso ao ensino de nível superior. Essas medidas oportunizaram o ingresso de uma parcela significativa da população no ensino de nível superior; em contrapartida, promoveram um movimento de crescimento de IES mercantilistas e empresas educacionais.

As críticas ao período, entre outras, dizem respeito ao paradoxo existente entre o discurso do Partido e sua prática, expressa pela implementação de políticas públicas que, de certa forma, impulsionaram a participação de empresas no espaço das privadas no SEB. Contudo, é preciso levar em consideração os limites dos governos diante da correlação de forças pela presença forte do setor privado no Congresso Nacional. Além disso, a ausência de regulamentação de mercado para o setor.

O crescimento expressivo do setor privado pode ser verificado por meio de dados do INEP. Em 2003, primeiro ano do governo do PT, o número de vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais em IES públicas no país foi 281.213, e em IES privadas foi 1.721.520. Em 2016, último ano do partido no poder, o número de vagas ofertadas em IES públicas foi de 529.239, enquanto em IES privadas foi 3.407.890. O número de vagas ofertadas pelas privadas teve um aumento de 98% no período.

Gráfico 2. Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, no ensino presencial em IES públicas e privadas no país.

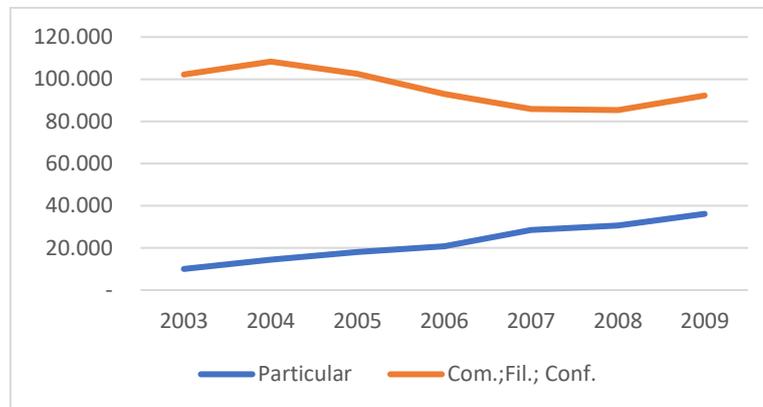


**Fonte:** Dados do INEP. Sinopses estatísticas dos anos 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016.

No RS, no mesmo período, houve aumento na oferta de vagas em IES públicas. O número de vagas ofertadas nas IES para cursos de graduação triplicou, de 9.495 em 2003 para 29.206. Em IES privadas, o aumento no número de vagas foi menor no período, cerca de 67%, em 2003 foram ofertadas 112.295 e 167.184 em 2016.

No Estado, no período em que o INEP apresentava dados específicos das Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas, foi possível verificar a relevante participação dessas IES no sistema de ensino. Entretanto, os dados já apresentavam maior participação das privadas lucrativas. De 2003 a 2009 a oferta de vagas no espaço não estatal era predominantemente feita pelas IES Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas. Em 2003 a oferta de vagas dessas instituições foi 1000% maior que as privadas lucrativas: 102.178 (Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas) e 10.017 (particulares). Em 2009 o número de vagas ofertadas pelas IES particulares teve aumento significativo (36.148 vagas), cerca de 255%, enquanto as vagas ofertadas pelas IES não-estatais teve um decréscimo de 9,69% (92.271 vagas). Aqui é possível inferir que o mercado em que os dois grupos disputam espaço tem limites, visto que se um grupo cresce outro decresce. Nesse sentido, investir em uma disputa utilizando as mesmas estratégias do grupo que leva vantagem, neste caso em específico pela desregulamentação do mercado de ensino, pode não ser a alternativa que efetivamente irá garantir a existência do grupo em desvantagem.

Gráfico 3. Número de vagas oferecidas em cursos de graduação presenciais em IES particulares e IES Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais no Rio Grande do Sul.



**Fonte:** Dados do INEP. Sinopses estatísticas dos anos 2003, 2004,2005,2006,2007,2008 e 2009.

É importante ressaltar que por meio de dados do INEP só é possível verificar o movimento das IES não-lucrativas de 2002 até 2009, período em que havia distinção entre IES particulares, comunitárias, filantrópicas e confessionais. No período se verifica que a oferta de vagas por parte das públicas não-estatais oscila entre momentos de crescimento, decréscimo, estabilidade e novamente crescimento, enquanto o movimento das lucrativas é estável e crescente. Em 2003 as IES lucrativas ofereceram 1.087.634 vagas, e as IES comunitárias, confessionais e filantrópicas ofereceram 633.886. Em 2009 a diferença é bastante acentuada, visto que, as IES particulares ofereceram 2.362.330, e as IES comunitárias, confessionais e filantrópicas ofereceram 408.467. Essa predominância das IES privadas lucrativas segue sendo tendência no SEB, entretanto, não é possível verificá-la nos dados do INEP pois a separação de dados entre as IE particulares e as comunitárias, filantrópicas e confessionais não mais é apresentada nos censos de educação superior do Instituto. Entretanto, é possível inferir que a realidade atual segue a mesma tendência pela dinamicidade das empresas educacionais no “mercado de ensino” no país.

Alguns dos aspectos das linhas de atuação governamental no processo de expansão da participação das IES privadas no SEB dos períodos políticos foram aqui apresentados no sentido de fundamentar o argumento de ocorrência de um processo

de privatização do ensino superior brasileiro, ou seja, elucidar seus determinantes. Entretanto, convém ressaltar que, para efeito deste estudo, esse processo vem ocorrendo de modo “enviesado”, visto que a predominância das IES lucrativas não se deu por meio de mecanismos que são comumente utilizados para a venda de instituições públicas para o capital privado, mas de fato por meio de um movimento (não espontâneo) que promoveu a apropriação informal do espaço de ensino superior, via parcerias entre o Estado e IE particulares, estabelecidas para a oferta de serviços educacionais que deveriam ser responsabilidade do Estado.

Nesse microsistema ou micro espaço de troca de mercadorias (o ensino) em análise, o privatismo enviesado também se materializa a partir da expropriação do capitalista pelo capitalista. A expansão do capitalismo se dá, na análise de Marx (1985, pg. 292):

[...] tão logo os trabalhadores tenham sido convertidos em proletários e suas condições de trabalho em capital, tão logo o modo de produção capitalista se sustente sobre seus próprios pés, a socialização ulterior do trabalho e a transformação ulterior da terra e de outros meios de produção em meios de produção socialmente explorados (capital geral -- destaque da autora), portanto, coletivos, a conseqüente expropriação ulterior dos proprietários privados ganha nova forma. O que está para ser expropriado já não é o trabalhador economicamente autônomo, mas o capitalista que explora muitos trabalhadores. Essa expropriação se faz por meio do jogo das leis imanentes da própria produção capitalista, por meio da centralização de capitais. Cada capitalista mata muitos ouros (1985, pg. 293).

Na perspectiva de Marx, a expansão do capital passa a ocorrer pela expropriação de um capitalista por outro capitalista. Na aproximação com o universo de pesquisa, essa situação se dá por meio de aquisições de pequenas IES por outras IES de grande porte, pelas fusões, formação de oligopólios e formação de conglomerados. Esse notório modo de operar das grandes corporações de IES lucrativas no SEB, na relação com as ICES, pode se constituir como uma ameaça à existência das ICES se estas mantiverem a linha de ação baseada na disputa, desequilibrada, com as privadas lucrativas. Nesse sentido, “fazer diferente” do que as IES mercantis estão fazendo poderia ser uma alternativa importante para fazer frente à desproporção de forças existente entre os dois grupos de IES não públicas, como sugere o/a docente 3.

*Penso que o que se tem feito na última década em termos de comunitária é um caminho possível, um caminho que está possibilitando a sustentação. A congregação de universidades que compartilham coisas em comum tem*

*surtido efeitos até aqui, a questão é saber se isso basta para o que está por vir. Eu não sei se basta, acredito que a forma como se vinha fazendo, dava certo em um cenário, entretanto, nesse novo cenário mais caótico, onde a competitividade é mais brutal, eu não sei se fazer apenas como temos feito, tomando decisões dentro do COMUNG, nos salvará da falência e do fechamento. Por outro lado, fico pensando no prejuízo de um cenário catastrófico aquilo que a universidade Comunitária representa, no sentimento comunitário de pertencimento. A universidade Comunitária pertence a comunidade, ela é pública não estatal, na minha concepção há uma falha na comunicação disso para a comunidade, porque a partir do momento que a comunidade se apropria disso, toma posse disso, a universidade cresce. A universidade em que trabalho, em tempos áureos, esteve profundamente relacionada com os anseios, com os objetivos, com os projetos comunitários. A criação da universidade esteve conectada com os anseios da comunidade. Hoje temos as Comunitárias completamente vulneráveis, desarticuladas, fragmentadas. Talvez esse fosse um movimento importante, essa retomada, da coletividade, do comunitarismo, talvez isso pudesse surtir um efeito bom, é aqui, é nosso, então vamos valorizar. Não vamos nos entregar a qualquer cenário aventureiro que essas universidades de esquina que vão abrindo por aí de qualquer modo, sucateando a qualidade da educação em nível comunitário. Eu não vejo outra solução além dessa, fortalecer em termos de poder local, a universidade tomar decisões e abraçar esses projetos. Para mim é o único jeito da universidade enfrentar esse cenário. O aluno não quer ficar totalmente a distância. Quer um momento semanal ou quinzenal com o professor. O ensino híbrido pode ser o caminho para as Comunitárias ofertarem ensino com qualidade no mercado de cursos a distância. Docente 3.*

O Estado, por outro lado, deveria regar o processo exigindo qualificações que as privadas não oferecem, visto que a questão não se resolve apenas no mercado.

## **2.2 Mercantilização e a supervalorização do capital via EAD**

A mercantilização é tema que tem sido abordado em estudos que verificam a atual situação do sistema de ensino superior, no país e no exterior, a partir de análises de diferentes objetos. Na perspectiva deste estudo, a mercantilização será abordada considerando aspectos relativos à lógica mercantil que as IES lucrativas têm inserido no âmbito de atuação das IES privadas, com e sem finalidade lucrativa, tendo o EAD, na atualidade, como principal mecanismo. A lógica dos aspectos práticos que aqui serão discutidos, assim como os relacionados às demais categorias, foram identificados nas falas dos e das docentes entrevistadas.

De acordo com o dicionário Michaelis da língua portuguesa, Mercantilização é o ato ou efeito de mercantilizar(-se). No dicionário Aulete, o termo diz respeito ao ato de transformar algo em um artigo comercial, em objeto comercializável para a realização de transações mercantis. Já em análises científicas sobre o espaço educacional de nível superior, esse ato recebe diferentes denominações. Segundo

Milena Pavam Serafim (2011, pg. 3), nos Estados Unidos o termo é citado em estudos como “capitalismo acadêmico”, na Europa como “homogeneização da educação superior”, e na América Latina como “Mercantilização e comoditização da educação pública”.

No Brasil o processo de mercantilização vigente no SEB foi gradativamente se desenvolvendo. Considerando que as IES privadas lucrativas operam de modo análogo a empresas de outros setores da economia, no sistema de ensino nacional se estabeleceu um mercado em que o direito “à educação foi transformado em um serviço a ser adquirido” como em qualquer outro espaço empresarial, obtido por meio de estratégias individualistas de concorrência aos moldes de uma empresa organizada no viés de atuação neoliberal (FREITAS, 2018, p. 59).

Nessa perspectiva, mecanismos como a profissionalização da gestão, contratação de serviços de empresas especializadas em assessoria de ensino, bem como a utilização de mecanismos típicos do mercado de capitais — investimento na bolsa de valores, por exemplo —, passaram a fazer parte do espaço educacional brasileiro. A sistematização de informações sobre essa situação é apresentada por Freitas (2018, p. 29), que entre outras questões, chama atenção para o fato de que as reformas no sistema educacional brasileiro foram vetores ao privatismo da educação, que promoveram a ideia de a educação não ser mais um direito, mas sim um serviço que se adquire, e esse “serviço deve ser afastado do Estado”. O resultado atual desse contínuo e acelerado movimento privatista é a concorrência de dois tipos de instituições de ensino de natureza diferentes (não-públicas) que disputam o “mercado da educação” de modo desproporcional.

De um lado as IES lucrativas, instituições, em geral faculdades, que atuam essencialmente na oferta de ensino e que movimentam grandes volumes de capital proveniente de matrículas, mensalidades, venda de serviços, de ações na bolsa de valores, e por meio de parcerias estabelecidas com o Estado a partir de programas voltados para o atendimento da demanda da população no sentido de garantir vagas em IE de nível superior. De modo geral, esse conjunto de IE são as que constituem conglomerados que controlam fundos de investimentos nacionais e estrangeiros no país, voltados à expectativa de lucros para acionistas, visto que, de acordo com a

legislação que regulamenta o seu funcionamento, podem investir livremente a sua receita financeira.

Do outro lado, as instituições de ensino superior sem finalidade lucrativa (comunitárias, confessionais e filantrópicas), em geral universidades, que atuam mais diretamente junto às comunidades que estão ao seu entorno por meio da oferta de ensino e com inserção na comunidade por meio da pesquisa e extensão, que funcionam a partir do que arrecadam com as mensalidades de cursos de graduação e pós-graduação, bem como por meio de parcerias com programas de governo voltados para a oferta de serviços educacionais. Ao contrário das IES com finalidade lucrativa, só podem investir as sobras (resultado após o pagamento das despesas) na própria instituição.

Entretanto, para ambas o preço de seus serviços educacionais é determinante na atratividade de grande parte da “clientela”. Nessa disputa, os dois tipos de instituições vêm adotando mecanismos de otimização de recursos: nas lucrativas, voltados à obtenção de maior lucro com menor investimento, e nas não lucrativas, voltados, segundo discurso dos gestores, à garantia da existência. Em uma situação ou outra, verifica-se que o EAD vem se consolidando como estratégia pedagógica principal.

De acordo com Vilma Aguiar (2016, p. 112), os Decretos nº 2.207/1997 (revogado pelo Decreto nº 2.432/1997) e 2.306/1997 (revogado pelo decreto 3.860/2001) viabilizaram a submissão da educação superior à racionalidade neoliberal. Para a autora, com esses Decretos, normatizadores do artigo 20 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96),

[...] se produziu a grande mudança no subsistema de educação superior no país e se desencadeou o que se denomina de processo de mercadorização /mercantilização do setor privado desse subsistema. Até então, especialmente até o Golpe Civil-Militar de 1964, além das IES públicas (federais e estaduais), predominavam as IES privadas confessionais e/ou comunitárias, e privadas formalmente sem fins lucrativos. Foi, especialmente, com o artigo 7º. do Decreto n. 2.306, de agosto de 1997, que se completou a definição legal da educação superior também como “negócio”, não mais como um direito, mas como um “serviço educacional” comercializável.

Para Gaudêncio Frigotto (2009), a mercantilização tem impactos contundentes para a população, pois promove a transformação de um direito social e

individual subjetivo em um serviço, uma mercadoria, ou seja, quando os direitos universais como educação e saúde, por exemplo, são adquiridos no mercado e viram negócio.

Se nos governos petistas se verifica a ampliação da rede privada, as condições para a ocorrência do fenômeno estão situadas, de acordo com a bibliografia estudada, no governo do PSDB com FHC na presidência, pois foi nesse período que a isenção de impostos foi extinta para as IES lucrativas e foram impostas restrições de acesso aos recursos federais. Entretanto, ainda ficaram liberadas para acessar recursos federais por meio de programas de destinação de bolsas e do sistema de financiamento estudantil. De acordo com Martha Abraão Saad Lucchesi (2007), nesse período a reforma do Estado Brasileiro (1995), proposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) sob forte influência do Banco Mundial, preconizava a redução da oferta de serviços ao cidadão. Segundo Vera Maria Vidal Peroni (2005), a reforma redefiniu o papel do Estado, cuja função passaria a ser de promoção e regulação do desenvolvimento social, não mais o responsável direto. Nessa perspectiva, as instituições educacionais privadas (particulares) com e sem finalidade lucrativa (confessionais, comunitárias e filantrópicas) passaram a ser parceiras do Estado.

De acordo com Lucchesi (2007, p. 524):

A política privatizadora dos governos Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002) resultou na ampliação da oferta de vagas nas instituições privadas e na restrição das verbas para o financiamento da universidade pública. Essa política se enquadra na orientação do Banco Mundial, que prioriza a alocação das verbas públicas federais para o ensino básico, embora a Constituição Brasileira estabeleça que é de responsabilidade da União o ensino superior, cabendo o ensino médio aos Estados da Federação e o ensino básico aos Municípios.

Nos governos de FHC (PSDB), a redução drástica de investimentos estatais em instituições públicas de ensino superior promoveu o sucateamento de grande parte das universidades brasileiras, e concomitante a isso impulsionou o mercado da educação por meio do processo de publicização do serviço de educação estatal.

Em 1999 foi criado o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), sucessor do Crédito Educativo, criado em 1976 pelo regime militar. Se por um lado esses programas de financiamento possibilitaram que um contingente expressivo

de estudantes tivesse acesso ao ensino de nível superior, por outro lado o financiamento indireto da atividade de instituições privadas com fins lucrativos pelo Estado foi impulsionado. As medidas de governo promulgadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 deram início ao processo de publicização no sistema educacional. Por meio da LDB, as IES públicas ficaram liberadas para estabelecer parcerias financeiras com organizações privadas para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1996).

De acordo com Schimidt (2010), no período os baixos preços foram atrativos de um contingente significativo de estudantes, os critérios frouxos e fiscalização frágil refletiram na qualidade do ensino, e o baixo valor das mensalidades impactaram as instituições tradicionais que operavam com preços mais elevados. Os estudantes provenientes de classes C e D aderiram em massa às instituições mais baratas. Além disso, a LDB inseriu de modo efetivo a modalidade de ensino a distância no contexto educacional. Para o autor, a modalidade insere efetivamente no âmbito de ensino superior a lógica da mercantilização para além da compra e venda de vagas. Segundo Schimidt (2010), à época foi inaugurado o processo de compra e venda de instituições particulares por grupos econômicos, bem como, houve avanço no movimento de franquias educacionais, sistema caracterizado pela venda de material didático, metodologias e assessorias a escolas, inclusive públicas, por grupos como o Objetivo e Positivo.

Mais recentemente, a mercantilização da educação de nível superior brasileira se caracteriza pela presença expressiva de capital internacional e formação de grandes conglomerados econômicos (SCHIMIDT, 2010). Esse movimento promoveu o que neste estudo é denominado como privatismo enviesado, dinamizado no Brasil a partir de 2007, quando todos os grupos empresariais educacionais abriram seu capital na bolsa de valores. Segundo Kenji (2018), o apogeu desse processo foi o período de 2008 a 2013, quando ocorreu o boom das aquisições. Um dos grupos atuando no SEB é a *holding* Cogna Educação, maior empresa de educação do mundo, antiga Kroton Educacional, que atualmente reúne 126 instituições de educação superior, com aproximadamente 870 mil matrículas, das quais mais de 50% são no EAD. A remodelagem da empresa foi iniciada em 2018 e foi impulsionada pela queda de lucratividade. A Cogna Educação cresceu na última década investindo na

consolidação do mercado de ensino superior ao comprar faculdades, mas a estratégia parou de surtir efeito com o veto do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade). Em junho de 2017 as ações da empresa subiram, entretanto, no primeiro trimestre de 2019 o lucro líquido foi 47,4% menor do que no mesmo período do ano anterior; no segundo trimestre do mesmo ano (2019) a queda representava 44,2%. Essa redução de lucratividade das empresas educacionais, de acordo com Allan Kenji (2018), foi resultado da redução do fundo público brasileiro de investimento em programas sociais dos últimos cinco anos. Segundo o autor, as reformulações do Financiamento Estudantil (FIES) foram fatores motivadores da abertura de novas frentes de investimentos das empresas educacionais<sup>29</sup>. Entretanto, por outro lado, em 2018, por meio da portaria MEC nº 1.428/2018, o Ministério dobrou a possibilidade de uso do EAD em cursos presenciais de 20% para 40%.

No movimento de adaptação do capitalista ao mercado (quando não faz o contrário), novas frentes de investimento foram foco. De acordo com o pesquisador Allan Kenji (2018), no ano de 2018 a tendência do mercado de ensino privado foi o investimento na educação de nível básico. Segundo ele, os principais fatores desse movimento foram a reforma do ensino médio<sup>30</sup> e o processo de financeirização do capital na educação. Sobre este último, Joana Cunha apresenta, em matéria publicada em junho de 2018 na Folha de São Paulo (online), ações de alguns conglomerados educacionais que ilustram esse movimento. Segundo ela, em abril de

---

<sup>29</sup> As mudanças foram no sentido da redução no número de contratos que as empresas educacionais poderiam fazer, restrições de adesão dos estudantes, aumento da taxa de juros — entre 2011 e 2014 a taxa de juros máxima era de 3,4%, em 2014 a taxa de juros foi para 6,5%.

<sup>30</sup> A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em social. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes (BRASIL, s/d).

2018 a Kroton (atual Cogna Educação), maior empresa de ensino do país, comprou a Somos Educação — dona do sistema de ensino Anglo (ensino infantil ao pré-vestibular) e de editoras como a Ática e Scipione, duas grandes produtoras de material didático. Essa transação gerou uma nova empresa, a Saber, que abriu o capital em junho de 2018. Assim como a Kroton, a Estácio, segunda maior no ensino superior, passou a utilizar os espaços vazios de seus campi com turmas de ensino médio. No mesmo percurso das fusões e aquisições, a *holding* mineira Ânima, outra grande empresa no mercado de ensino superior que atua na graduação e pós-graduação, fez parceria com a Lumiar. A primeira escola foi fundada em São Paulo, e atualmente tem unidades em Porto Alegre (RS), Santo Antônio da Patrulha (RS), Pinhal (RS), Lajeado (RS), Poços de Caldas (MG) e, Stowford (Inglaterra). Hoje o método está presente em escolas públicas e privadas do Brasil, Estados Unidos, Inglaterra e Holanda.

Na matéria, Joana Cunha (2020) apresenta dados que sustentam o argumento do interesse pelas corporações no nível básico, expondo como por exemplo o fato de no país existir cerca de 40 mil escolas privadas e que esse espaço é constituído por pequenas instituições que movimentam em torno de R\$ 60 bilhões ao ano em mensalidades, valor acima do movimentado pelo ensino superior, 54,5 bilhões, em 2017. Além desse fato, ela apresenta a redução de orçamento do Fundo de Financiamento Estudantil como outro fator determinante do movimento de investimento das grandes empresas no ensino básico. De acordo com Cunha (2020), em 2020, com a queda brusca de faturamento, a Cogna Educação declarou que além de investimentos no ensino superior, também passaria a investir no ensino básico. Por meio de quatro marcas, a **Kroton** (ensino superior), **Saber** (serviços de educação para o ensino básico, cursos de línguas e disputa de licitações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC, **Vasta Somos** (em breve Vasta, atuará nos serviços de gestão para escolas e produção de material didático para alunos) e a nova marca, **Platos** (prestará serviços de gestão para o ensino superior).

A movimentação desses conglomerados educacionais, denominado por Cruz e Paula (2018) como “transnacionalização da educação da educação superior”, reconfigurou o sistema de ensino brasileiro. Esse fenômeno, de acordo com as autoras:

[...] tem acontecido em virtude de ainda não haver uma legislação específica que regule o movimento de compra e a venda de IES privadas brasileiras por capital estrangeiro. Lembramos que ainda está tramitando no Congresso Nacional o Projeto de Lei n.º 7200/2006, de Reforma da Educação Superior, que propõe uma limitação de 30% do capital das IES para os grupos estrangeiros, conforme Art.7, incisos 4 e 5, desse Projeto de Lei, encaminhado ao Congresso desde o governo Lula. § 4.º - Em qualquer caso, pelo menos 70% (setenta por cento) do capital votante das entidades mantenedoras de instituição de ensino superior, quando constituídas sob a forma de sociedade com finalidades lucrativas, deverá pertencer, direta ou indiretamente, a brasileiros natos ou naturalizados. § 5.º - É vetada a franquia na educação superior. (Pg. 859)

Essa ausência de regulamentação à participação de capital tem permitido que se desenvolva no SEB o “capitalismo acadêmico”, conceito desenvolvido por Slaughter e Leslie, mencionado por Goulart e Costa (2018) em estudos que chama a atenção para as transformações no sistema de ensino superior brasileiro das últimas décadas.

Os efeitos negativos dessa reconfiguração têm várias dimensões. Uma delas é a fragilização do tecido social pela pouca incidência de pesquisa e extensão que as IES lucrativas empregam em sua dinâmica de atuação, visto que, de modo geral, oferecem serviços educacionais permanentemente como faculdades sem solicitarem a mudança de status para universidade. De acordo com o que está estabelecido por decreto<sup>31</sup>, no sistema de ensino nacional as faculdades podem oferecer serviços educacionais com um nível menor de complexidade que as universidades. Nesse sentido, costumam focar suas atividades no ensino, pois a realização de pesquisa e de extensão, a elas, é facultativa. O não envolvimento das IES privadas lucrativas com essas atividades, que são raras para o desenvolvimento de uma sociedade, pode estar relacionado ao fato de o investimento não retornar em capital financeiro às instituições. Pelo contrário, requerem certo investimento da instituição sem retorno de receita.

---

<sup>31</sup> De acordo com o Decreto nº 5.776/06, as IES são credenciadas conforme a sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas como: faculdades; centros universitários e universidades. Pelo mesmo decreto a obrigatoriedade de desenvolver o ensino de modo indissociável da pesquisa e da extensão são características das universidades. Nesse contexto as IES são credenciadas originalmente como faculdades e o credenciamento como universidade ou centro universitário dependerá de alguns requisitos para a obtenção do status, tais como: o credenciamento específico de instituição já credenciada; estar em funcionamento regular e; com padrão satisfatório de qualidade.

Outro efeito, ainda relacionado ao fato de operarem predominantemente como faculdades, diz respeito ao rebaixamento salarial e de qualificação profissional, visto que somente para as universidades existe obrigatoriedade de manterem um corpo docente mais qualificado (em termos de titulação) do que as faculdades. No SEB, a condição para obtenção e manutenção do status de universidade é que pelo menos um terço (1/3) do corpo docente tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço (1/3) do corpo docente em regime de tempo integral. De acordo com Rodrigo Barbosa e Silva (2022, s/p), pesquisador-sênior da Universidade de Columbia, em entrevista concedida à BBC News Brasil, ao jornalista Shin Suzuki:

[...] hoje que a melhor maneira de ser demitido por uma faculdade é terminando o doutorado. Porque você se torna um profissional muito caro para instituição. É perceptível este movimento em que se busca alguém para dar uma aula magna, para ser o que se chama muitas vezes o professor convidado, e existem tutores ou muitas vezes estagiários da própria instituição, ainda cursando a graduação, para fazer o que se chama de mediação.

Essa situação, em parte, pode comprometer o que preconiza o PNE com a meta nº13, que orienta para a elevação da qualidade da educação superior por meio da ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo **docente** em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (BRASIL, 2014).

Mais diretamente relacionado ao objeto deste estudo, com a grande participação das IES privada lucrativas no SEB também se desenvolve interferências pedagógicas. Nos últimos anos essas instituições têm sido responsáveis pelo alargamento da modalidade de ensino a distância. Esse modelo de ensino, como já dito, é de longa data empregado para o aprendizado, mas nos últimos anos sua intensificação é notória e vem modificando o funcionamento de instituições de ensino que atuam no mesmo espaço de ensino, as privadas não-lucrativas. Seus procedimentos, além de tecnologia apropriada, requerem a intermediação de tutores e produção de material específico audiovisual e conteúdo pedagógico produzido adaptado para o modelo de aprendizado. Para o seu desenvolvimento, de modo geral, são necessárias empresas terceirizadas especializadas no desenvolvimento de tecnologia da informação.

Essa modalidade é considerada, por Filipi Bellinaso e Tahan Novaes (2017), a promotora de um processo de intensificação da mercantilização do ensino nas

universidades brasileiras, e sua essência está nas diretrizes educacionais de aligeiramento da formação desenvolvidas no contexto de consolidação do pensamento neoliberal a partir dos desdobramentos do consenso de Washington, quando foram estabelecidas diretrizes liberalizantes para os países da América Latina<sup>32</sup>. Para eles, estas diretrizes promoveram no sistema educacional brasileiro um ambiente propício à mercantilização, em que a educação passa efetivamente a ser considerada uma mercadoria por parte das instituições de ensino. Nesse contexto de busca de efetivação das diretrizes foram desenvolvidas metodologias de ensino-aprendizagem com currículos escolares desenvolvidos para atender à racionalidade de mercado capitalista<sup>33</sup>, que despreza as disciplinas que promoviam a reflexão crítica e, ao mesmo tempo, que agilizassem a formação profissional. Esses elementos relativos ao uso mercantil da educação via EAD foram mencionados também nas entrevistas:

*[...] grande preocupação é o uso mercantil do EAD no Brasil. Tenho duas preocupações com o EAD no Brasil, uma é a qualidade dela, nós ainda somos jovens em termos de oferta em EAD, temos 15, 20 anos de EAD no Brasil, portanto, não temos uma experiência acumulada, uma formulação acumulada sobre a modalidade e ela tem duas vertentes, baixa qualidade e muito focada nos resultados financeiros, eu acho que isso é muito ruim, seja para a educação, seja para a própria EAD, mas, principalmente para os estudantes que sairão formados, porém mal formados ou não formados de modo desejado. Isso acaba iludindo esses jovens no sentido de acharem que estão preparados para os desafios complexos do mundo do trabalho, da vida em sociedade, e não estão. O que está sendo disseminado pelas privadas lucrativas é um processo muito simplificado, muito mercantil e de baixa*

---

<sup>32</sup> “Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subseqüentemente, a denominação informal de "Consenso de Washington" (BATISTA, 1994, pg. 5)

<sup>33</sup> Nos anos sessenta, tendo como centro de irradiação os EUA e tomando por base alguns dos princípios da concepção de metodologia da escola ativa, desenvolve-se a tendência denominada tecnologia educacional. Tal concepção transportará para a metodologia do ensino as diretrizes do planejamento racional e eficiente adotado nas modernas empresas capitalistas e baseado nos princípios da maximização da eficiência e da eficácia na relação objetivos-meios-resultados. É a fase em que a metodologia do ensino passa por um processo de taylorização e de modernização tecnológica, em que se desenvolvem técnicas de operacionalização dos objetivos educacionais, tendo em vista uma melhor programação das atividades e práticas de ensino, práticas estas que são cuidadosamente programadas etapa a etapa, a partir da definição de pré-requisitos, sequências e cadeias conceituais, avaliações com instrumentos pré-validados etc. Enfim, recorre-se a todo um instrumental psicométrico que, para usá-lo, o professor precisa se transformar em um tecnólogo educacional ou, então, se tornar um simples aplicador de instrumentos elaborados por especialistas dos mais variados tipos, verdadeiros engenheiros educacionais de produção de materiais didáticos e teste de avaliação educacional (SILVIA MARIA MANFREDI, 1993).

*qualidade. O problema é que isso tá meio que contagiando as ICES, e já se percebe o contágio na pública também, estaduais e federais. Está se perdendo o cuidado com a qualidade no sentido amplo. Essa é a minha preocupação em relação ao EAD. (Docente 1)*

No que diz respeito à eficiência do processo mercantil, ou seja, aos meios para garantir a lucratividade com baixo investimento, o EAD cumpre o seu papel visto que possibilita o aumento da margem de lucro com redução de custos. Essa situação que se configura, de acordo com Bellinaso e Novaes (2017), pela possibilidade de extração de mais-valia via “mais-valia absoluta” e “mais-valia relativa”. Esses dois conceitos estão relacionados ao aumento do valor que pode ser apropriado pelo proprietário dos meios de produção. De acordo com Bottomore (2001, pg. 228), a extração de mais-valia absoluta ocorre com o crescimento da taxa de mais-valia pelo aumento do valor total produzido por cada trabalhador sem que haja alteração do montante de “trabalho necessário” (trabalho pelo qual o trabalhador é efetivamente remunerado). De modo geral, no processo produtivo, quando a extração de mais-valia absoluta atinge os seus limites, a forma de extração é e a mais-valia relativa, que segundo Bottomore (2001, pg. 228) pode ocorrer de dois modos: com a redução da quantidade de valores de uso consumidos pelo trabalhador ou com a redução do tempo de trabalho socialmente necessário para produzir a mesma quantidade de valores de uso. Esse segundo método é realizado por meio da introdução de inovações tecnológicas que possibilitam a redução de tempo de trabalho socialmente necessário e o aumento de produtividade na qual o “trabalho morto”, sob a forma de máquinas, assume o lugar do “trabalho vivo”. Essa situação se configura como uma forma de exploração quando a redução de trabalho socialmente necessário se materializa em vantagens somente para os proprietários dos meios de produção.

No contexto do EAD, o uso da tecnologia digital pode chegar ao limite da negação da exploração pela irrelevância do trabalho docente caso o limite de uso da tecnologia no setor da educação continue sem regulamentação.

Na justificativa de gestores de ICES para a larga adoção da modalidade EAD nas IECs, está presente o argumento da necessidade de uso da modalidade para garantir uma fatia importante de mercado que está sendo absorvida pelas IES mercantis. Historicamente as relações mercantis foram analisadas por diferentes correntes teóricas. Entretanto, considerando a perspectiva de análise deste estudo,

as aproximações da realidade serão feitas na perspectiva de trazer a luz a essência de ocorrência do objeto. Essa afirmativa está assentada na ideia de que aparentemente a ação de colocar uma mercadoria na circulação (processo de venda) pareça desprovida de subjetividade, como, de modo geral, ocorre em análises que têm como referência a teoria econômica clássica. Nesse sentido, na sequência serão feitas aproximações do processo de mercantilização com conceitos fundamentais da teoria marxiana, tendo como ponto de partida o conceito marxiano de capital.

De acordo com Marx, na lógica do sistema produtivo capitalista o capital assume diferentes expressões que são inerentes ao processo produtivo e à circulação de mercadorias. Para ele, o capital:

[...] não é uma coisa, mas uma relação social que toma forma de coisa. Tem a ver com fazer dinheiro, mas os bens que fazem dinheiro encerram uma relação particular entre os que têm dinheiro e os que não o têm, de modo que não só dinheiro é feito, como também as relações de propriedade privada que engendram esse processo, são elas próprias, continuamente reproduzidas. (BOTTOMORE, [2001](#), pg. 44).

Na teoria crítica, o capital é elemento que se realiza por meio de interações de indivíduos na totalidade do processo produtivo, se materializa a partir do trabalho humano (abstrato ou concreto) no mercado e assume a forma aparente de dinheiro, no processo de circulação de mercadorias.

Cada novo capital pisa em primeira instância o palco, isto é, o mercado, mercado de mercadorias, mercado de trabalho ou mercado de dinheiro, sempre ainda como dinheiro, dinheiro que deve transformar-se em capital por meio de determinados processos (MARX, 2007, pg. 224).

Na esfera da circulação, o capital pode assumir a forma de mercadoria e de dinheiro. No exemplo que segue, formulado a partir das duas formas de circulação que Marx utilizou para explicar o processo de constituição das relações mercantis endógenas ao capitalismo, à formação valorização de valor, essa relação pode ser mais bem compreendida.

#### 1. Circulação de mercadoria como capital:

Na circulação de mercadorias como capital, expressa pela fórmula  $M — D — M$ , os extremos podem ter a mesma forma econômica (mercadoria), mas valores de uso diferentes. O elemento comum é o trabalho socialmente necessário.

## 2. Circulação de dinheiro como capital:

Na circulação de dinheiro como capital, expressa pela fórmula  $D — M — D$ , os extremos também têm a mesma forma econômica (dinheiro), mas os extremos não são valores de uso qualitativamente diferenciados; há diferença quantitativa, visto que, no final, mais dinheiro é retirado da circulação do que foi lançado nela no começo. Nesse sentido, a fórmula final é  $D — M — D'$  ( $D'$  = dinheiro do começo + incremento / excedente (mais-valia possível por meio do trabalho empregado no processo produtivo de mercadorias e dos meios de produção)). A partir da circulação em que ocorre a valorização do valor ( $D — M — D'$ ) a racionalidade capitalista e o objetivo subjetivo do capitalista se realizam “ora possuidor de mercadoria, ora possuidor de dinheiro” (MARX, 2017, pg. 227).

Foi a partir da análise das duas formas de circulação que Marx apresentou sua concepção de mercantilismo, processo pelo qual, segundo ele, dinheiro gera dinheiro ( $D — D'$ ). Este, como já dito, dependendo da perspectiva teórica, pode ser considerado um movimento “natural” em um sistema de circulação de mercadorias quando é feita a conversão da mercadoria em dinheiro, se desconsiderado for o fato que o valor da mercadoria é “puramente social”, ou seja, o dinheiro é a manifestação aparente das relações subjetivas da produção de mercadorias. Relações essas que envolvem toda a vida social, mas que na perspectiva capitalista se apresenta como meramente “econômica” (FONTES, 2003, pg. 11).

No contexto de privatização enviesada tem sido providencial a liberdade que as IES particulares têm para a “supervalorização de capital monetário” (CARCANHOLO, 1998, pg. 24), resultante, entre outros fatores, da liberdade que as IES particulares têm na destinação de lucros obtidos com a venda de serviços educacionais, inclusive por meio de dinheiro público. Essa situação permite que facilmente se constituam conglomerados, realização de fusões, aquisição de IE pequenas por outras IE, ou seja, o alargamento da participação das privadas lucrativas tendo como base a liberdade de uso do capital “monetário”<sup>34</sup>. Vale ressaltar que na perspectiva deste estudo a liberdade de utilização de recursos, públicos ou não, obtidos por meio da oferta de serviços educacionais à população ou com

---

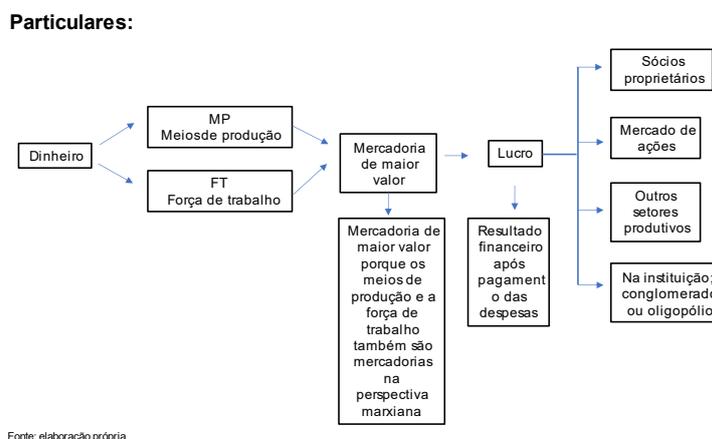
<sup>34</sup> Importante sinalizar que neste estudo, “capital monetário”, diante de suas múltiplas expressões, é empregado como sinônimo de dinheiro (aparência do processo de produção de valor).

programas governamentais, não deve ser dada para qualquer tipo de instituição de ensino, em nenhum dos níveis de ensino, como é o caso das públicas não-estatais, que por lei<sup>35</sup> devem reinvestir e depois de pagar suas despesas, aplicando toda a sobra na melhoria da instituição. A liberdade de uso do resultado financeiro das privadas lucrativas foi mencionada nas entrevistas:

*[...] o crescimento vertiginoso do comércio educacional, preocupa a categoria docente. Temos hoje grandes grupos colocando ações na Bolsa de Valores. A educação virou um negócio lucrativo, não tem como competir com os grandes grupos empresariais. (Docente1).*

O esquema que segue apresenta o percurso do capital monetário (dinheiro) e as possibilidades de destinação das IES privadas.

**Figura 2.** Percurso de capital monetário público em IES particulares e nas públicas não-estatais:



<sup>35</sup> De acordo com a Lei Nº 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

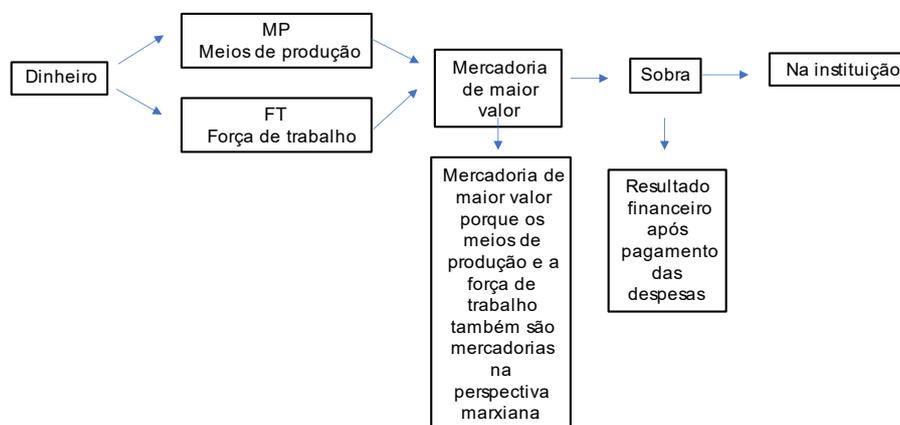
I - Comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - Apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - Assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - Prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

**Públicas  
não-estatais:**



Fonte: elaboração própria

Esse percurso de autovalorização do capital monetário, em que a maximização do equivalente das mercadorias (dinheiro) ocorre, é até certo ponto análogo nos dois grupos de instituições, mas sua trajetória toma rumos diferentes após a realização da venda da mercadoria. Dinheiro compra a mercadoria trabalho e capital geral para obtenção de mais valor. O dinheiro é o ponto de partida e o ponto de chegada do percurso, entretanto, o refluxo de dinheiro ao seu ponto de partida é diferente nos dois tipos de IES não públicas. É nesse momento (refluxo) que a mercadoria (serviços educacionais) vai além de sua aparência e assume, no momento final da troca, o seu sentido subjetivo, ou seja, quando seu uso institucional assume a forma de sobra (no universo de pesquisa) ou de lucro (no espaço de atuação das instituições particulares). Essa análise está assentada na perspectiva analítica marxista sobre a constituição do capitalismo. Segundo a teoria, o sistema se desenvolve a partir da subjetividade do capitalista, e de acordo com Bottomore (2001), na subjetividade do capitalista o circuito de autovalorização do valor, enquanto maximização de riqueza, se realiza no objetivo subjetivo, o lucro, que não é um movimento espontâneo, mas sim fruto dos meios empregados no processo produtivo e do fim buscado.

O esquema do percurso de valorização e reprodução do dinheiro é colocado em prática pelos dois grupos de IES do setor privado, mas de acordo com sua natureza têm propósitos sociais diferentes. As lucrativas objetivam a obtenção de valor (o fim buscado) na dinâmica e lógica capitalista, portanto o lucro é o dinheiro e

a possibilidade de fazer mais dinheiro. Já as públicas não-estatais, de acordo com sua finalidade, a obtenção de eficácia se realiza na captação de dinheiro para a melhoria de condições de vida da comunidade que está ao seu entorno. Nessa seara de discussão sobre “quem é quem” é importante considerar que:

O capitalista é o possuidor do dinheiro que é valorizado, mas essa autovalorização do valor é um movimento objetivo; só na medida em que esse movimento objetivo se transforma no propósito subjetivo do capitalista é que o possuidor do dinheiro se transforma em capitalista, em personificação do capital (BOTTOMORE, 2001, pg. 45).

Na aproximação do objeto de estudo com a situação de valorização do capital, o EAD tem sido eficiente para as IES mercantis no que diz respeito à acumulação de capital monetário. A partir de dados coletados junto ao INEP, apresentados em subseção da introdução, o uso da modalidade no país predomina no âmbito das IES privadas. Sendo as privadas lucrativas as que predominam no grupo das IES não públicas, se pode inferir que a expansão da modalidade tem sido impulsionada por esse grupo de instituições. Considerando que as IES lucrativas, diante de sua natureza, só empregam meios que possam maximizar a sua lucratividade, a modalidade pode ser considerada, além de impulsionadora do privatismo, um mecanismo de mercantilização do ensino. Esses dois, o privatismo e a mercantilização, são historicamente empregados em sistemas produtivos capitalistas para alargar as possibilidades de extração e valorização do capital, em todas as suas formas de expressão. O privatismo é um processo que pode se materializar por meio de parcerias com o Estado com base em legislação específica ou de modo informal por meio da predominância de instituições privadas em setor produtivo. Este último é o modo de privatização em que está assentado o argumento de ocorrência de um “Privatismo Enviesado” do nível superior de educação brasileira, que se estabeleceu de fato pela predominância de instituições privadas particulares.

Esse processo de valorização do capital determinado pelas privadas lucrativas e a supervalorização do capital efetivada pelo EAD, de acordo com as e os entrevistados, impactam de modo efetivo nas ICES. O efeito foi mencionado nas entrevistas relacionando-o a uma disputa desproporcional e a necessidade das ICES se posicionarem por meio de uma forma distinta de ofertar a modalidade, diferente da atual. Para o/a docente 2, a partir de sua experiência em universidade que adota metodologia própria para a oferta do EAD:

*A realidade foi se impondo. Concorrer com as mercantis ficou complicado porque o que elas fazem de modo displicente elas não tem vergonha de fazer, enquanto os docentes de comunitárias ficariam envergonhados de fazer. Como por exemplo, considerar o aplicativo powerpoint com uma aula a distância. Por isso elas têm um valor médio que fica mais barato para o discente. Infelizmente as Comunitárias vão ter que entrar nesse mercado. Já estão entrando atrasadas e esse atraso está levando ao que está acontecendo hoje, as mercantis consolidaram um valor médio barato e concorrem de maneira despuorada com instituições que têm estrutura de qualidade. Eu já visitei o local de mercantis que tem uma secretária dentro de uma sala comercial, cheia de televisão, sem professores, somente com tutores. Para disputar o espaço com as mercantis, as Comunitárias terão que achar o ponto entre continuar ofertando a qualidade que tem, em comparação com as mercantis, com o valor médio vexatório das mercantis. E com isso, infelizmente os direitos dos professores serão prejudicados, pois a forma de organização do trabalho nas mercantis é precariado total. Infelizmente vai ter que concorrer. De que forma? Ainda está sendo construído. O que a universidade vem tentando: ofertar os produtos EAD com qualidade, mas sem material produzido por empresas educacionais, gravação de aula, estúdio, entretanto, produção de material feito por docentes da universidade, tudo isso é bom, porém, o risco é grande de não mais existir disciplinas presenciais e ocorrer a redução em grande escala no número de docentes, aí o desemprego será grande. O mercado instalado no ensino é voltado para a quantidade e não qualidade. (Docente2)*

A fala também apresenta situação em que se pode inferir que a supervalorização do dinheiro via EAD pode promover prejuízos à empregabilidade. Se o dinheiro compra o trabalho e o capital geral<sup>36</sup> (tecnologia disponível, disseminada e acessível para as IES de qualquer natureza, ou seja, capital constante que as iguala na esfera da produção), para fazer mais dinheiro, considerando que o lucro não é obtido a partir da esfera da circulação (quando os serviços educacionais via EAD são vendidos), é preciso que o movimento objetivo de autovalorização (produção) seja organizado para a obtenção de lucro. Nesse sentido, tendo em vista que a folha de pagamento de docentes é considerada o item que requer maior investimento das IES, é esse item de “despesa” que será foco de “otimização” ou redução. Diante disso, o movimento de obtenção de lucro vai depender da subjetividade da linha de atuação das instituições.

Nessa conjuntura, o EAD pode ou não ser promotor de redução de postos de trabalho docente, visto que dependerá da forma como o EAD será implementado.

---

<sup>36</sup> Capital geral é o que todos os capitalistas têm em comum no movimento objetivo da expansão do valor. Na teoria marxiana todos os capitais são idênticos, nesse sentido, o lucro vai depender da contingência e será resultado da vantagem concorrencial, mas essa vantagem é determinada pelo processo produtivo, uma vez que a circulação não cria valor (BOTTOMORE, pg. 45).

Essa questão se infere em discussão sobre o modo como a modalidade está sendo implementada nas ICES. Retomando a classificação do modo de implementação do EAD no universo de pesquisa: (i) universidades que adotam metodologia própria para a implementação; (ii) universidades que implementam o EAD com metodologia de outra universidade comunitária; e (iii) universidades que implementam a modalidade com base em metodologia de empresas educacionais — é mister destacar que foram identificados pouco aspectos que diferenciam os três modos de implementação, entretanto, um deles se insere na discussão sobre a subjetividade do processo (finalidade). Nas entrevistas foi possível identificar que todas as ICES pesquisadas terceirizam serviços de empresas para a oferta do EAD. Entretanto, há diferença na relação de parceria estabelecida com empresas educacionais, visto que, algumas empresas fornecem as condições para a oferta da modalidade, ou seja, plataformas digitais empregadas na comunicação para a realização de disciplinas e outras atividades de ensino a distância, por exemplo. Nessa situação estão as universidades que adotam metodologia própria para a implementação e universidades que implementam o EAD com metodologia de outra universidade comunitária. Nesses casos, não há interferência direta na metodologia de oferta da modalidade. Porém, nas universidades que implementam o EAD em parceria com base na metodologia de empresas educacionais, a autonomia das ICES no processo de implementação é menor visto a interferência direta e mais ampliada das empresas educacionais na implementação, considerando que a subjetividade destas é a expressão da lógica mercantil. Desta forma, o maior ou menor prejuízo do EAD será relativo, pois dependerá, entre outras coisas, do modo como as parcerias com empresas terceirizadas serão estabelecidas.

### **2.3 Produtivismo pela subsunção real do trabalho no âmbito do EAD**

Seguindo a lógica de análise deste estudo, nessa seção é feita discussão sobre como está se configurando o trabalho docente no âmbito do ensino a distância em ICES. Para tal, é feita a categorização do termo produtivismo por meio de aspectos que promovem a intensificação e aqui utilizados para delinear o fazer docente na modalidade EAD a partir de aproximação da experiência do e das docentes entrevistadas com o corpus teórico. Para a discussão sobre a intensificação é feita contextualização do desenvolvimento histórico das condições de submissão do

trabalho ao capital considerando como determinante a mercadorização da força de trabalho e a “subsunção real” do trabalho pelo desenvolvimento da maquinaria.

Na metade do século XIX Marx se debruçou sobre a análise da classe que vivia do trabalho na Europa e na Alemanha para compreender as relações sociais que se estabeleciam na sociedade a partir do processo de industrialização. Com isso ele identificou uma racionalidade no modo de produção que emergia, expressada pelos movimentos de uma classe que “enriquecia pela exploração mais intensiva da força de trabalho” (MARX, 2007, pg. 488). Dessa dinâmica, segundo a teoria marxiana, resultou o modo de produção capitalista, no qual o resultado era o enriquecimento de poucos a partir da exploração de muitos homens, mulheres e crianças, inclusive. Esse movimento, segundo ele, resultou no desenvolvimento de uma classe paupérrima que vivia em condições extremas de vulnerabilidade social.

Nesse contexto havia perspectivas analíticas que consideravam haver no modo de produção capitalista a possibilidade de inovação no sentido do surgimento de novas forças produtivas que tivessem o potencial de promover um estado de bem-estar para as pessoas. Entretanto, em sentido contrário, Marx verificou que no modo como o sistema de produção se configurava, a forma como o homem se relacionava com o trabalho era forjada para atender as necessidades do modelo produtivo que se constituía em substituição (não espontânea) dos modos de produção pré-capitalistas. Nesta conjuntura o trabalho deixava ser uma atividade autônoma que se reproduzia tendo o trabalhador como proprietário dos meios de produção, e passava a ser constituída como mercadoria adquirida pelos proprietários dos meios de produção. Para analisar essa questão, Marx desenvolveu argumentos sobre as relações sociais que se constituíam a partir de duas classes, a burguesia (donos dos meios de produção) e o proletariado (donos da força de trabalho). Essa separação foi crucial para a compreensão de parte das relações sociais que se constituíam na época em âmbito global, denominada pela sua prática de valorização do capital via industrialização, como o Capitalismo Industrial. Ainda que em estágios diferentes de desenvolvimento, o modo de produção se alargou em âmbito global a partir do movimento objetivo (condições materiais) e subjetivo (racionalização) de produção de capital monetário e não-monetário.

Para Marx (2017, pg. 257), o que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como” é produzido. Desde o século XX, de acordo com os mecanismos atuais de produção de valor a fase atual é denominada Capitalismo Financeiro. Em sua análise, todo o sistema produtivo de bens e serviços, sob o domínio de um capitalista, tem como fundamento o trabalho humano, para:

[...] produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, isto é um artigo destinado à venda, uma mercadoria cujo valor seja maior do que soma do valor das mercadorias requeridas para a sua produção — os meios de produção e a força de trabalho -- para cuja compra ele adiantou seu dinheiro no mercado. Ele quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor. (ibidem, pg. 263).

“Valor” é uma categoria marxiana desenvolvida para expressar sua compreensão sobre o que não estava aparente no processo de produção por ele analisado. Essa categoria é complexa porque há, segundo Marx, no valor da mercadoria, algo que não está aparente e dá caráter social ao processo de produção de mercadorias: o trabalho, elemento este, inclusive, que nas teorias técnicas de valoração de mercadorias não é considerado. Para Marx, o valor de uma mercadoria expressa a forma histórica particular do caráter social do trabalho sob o capitalismo, enquanto dispêndio de força de trabalho social. O valor não é uma relação técnica, mas uma relação social entre pessoas que assume uma forma material específica sob o capitalismo.

De acordo com Bottomore (2001, pg. 397), Marx, em um de seus últimos escritos sobre economia política, resumiu a sua análise sobre valor de uso e valor de troca, e com isso desenvolve os conceitos de “aparência” e “essência”, ambos de fundamental importância para a análise do modo de produção e fundamentais para a compreensão de seu método:

Parto da mais simples forma social na qual o produto do trabalho na sociedade contemporânea se manifesta, que é a “mercadoria”. É isso que eu analiso e, em primeiro lugar, para estar seguro, *na forma em que ela aparece* (destaque do autor). Ora, verifico a essa altura que ela é por um lado, em sua forma natural, uma coisa de *valor de uso* (destaque do autor) e, por outro lado, que é *portadora de valor de troca* (destaque do autor), constituindo ela própria um valor de troca desse ponto de vista. Através de uma análise mais aprofundada deste último, descobri que o valor de troca é apenas uma “forma de aparência”, um modo independente de manifestação do *valor* contido na mercadoria.

De acordo com Bottomore (2001, pg. 61):

[...] na esfera da circulação, de alguma maneira, as mercadorias devem ser equivalentes. Havendo dessa forma alguma coisa que torna equivalentes todas as mercadorias que são tocadas entre si. Ou seja, “o valor de troca é a forma de aparência de alguma coisa que dele pode se distinguir”. Esse elemento comum não pode ser nada que tenha relação com as propriedades físicas ou naturais das mercadorias em questão, dada a extrema heterogeneidade destas. No processo de troca, se expressa algo de homogêneo, e a única propriedade comum a todas as mercadorias é a de serem produtos do trabalho. Assim o processo de troca torna homogêneas todas as modalidades de trabalho que produz mercadorias. Esse trabalho homogêneo que produz mercadorias é chamado TRABALHO ABSTRATO (destaque do autor). O valor é então definido como a objetificação ou materialização do trabalho abstrato, e a forma de aparência do valor é o valor de troca de uma mercadoria. Assim sendo a mercadoria não é um valor de uso e um valor de troca, mas um valor de uso e um valor.

Na lógica capitalista, o valor buscado precisa ser maior do que aquele investido inicialmente, dessa forma, com a venda é preciso obter mais valor. Considerando que na esfera da circulação não se cria valor, mas sim na esfera da produção, é por meio do trabalho que as condições para a o alcance de maior valor se materializam. Para os donos do capital, então, a busca pelo desenvolvimento tecnológico das forças produtivas foi e segue sendo essencial, visto que por meio do incremento de maquinaria no processo produtivo os ganhos de capital monetário se elevaram de modo significativo pela produção de “mais-valia relativa”. Com isso, de acordo com Bárbara Cristhinny Zeferino (2017), se dá a intensificação da alienação do trabalho, pois o trabalho do trabalhador passa a servir à máquina, e seu trabalho é determinado por ela.

Nessa lógica, o EAD tem sido o fim e o trabalho docente o meio. A modalidade é considerada o fim visto a quantidade de mercadoria (ensino) que possibilita distribuir, e o trabalho como meio visto possibilidade de, na esfera da produção, dar “escala na produção” com menor investimento financeiro. Essa situação é aspecto de análise considerando que: “Na perspectiva capitalista de obtenção de valor de uso e valor de troca a quantidade é determinante, não a qualidade do conteúdo específico do trabalho. Só a quantidade é calculada (MARX, 2017, pg. 266)”.

No âmbito de oferta do EAD, na esfera da produção o trabalho docente tem características viabilizadas pela natureza da modalidade. Por meio dela é possível estocar trabalho docente. Desta forma, a distribuição do produto ensino pode de ser feita em larga escala pelas possibilidades da TI e por customização de cursos e outras atividades formativas de modo atemporal. Nos primórdios do capitalismo industrial

foram promovidas modificações radicais na organização do trabalho com a introdução do elemento máquina na produção em substituição de processos essencialmente manufatureiros. Essa situação provocou mudanças na forma de organização do trabalho no sentido de adaptação da mão de obra ao modo de produção que era forjado com o uso da máquina emancipada do homem (MARX, ed.2017, pg. 446). Nessa perspectiva de separação do ferramental e de apropriação desse ferramental pelo capital, consolidou-se um dos aspectos da divisão do trabalho essenciais ao capitalismo: a possibilidade de apropriação dos meios de produção e da “mercadoria trabalho” pelos capitalistas. A aproximação deste aspecto da teoria com o objeto de estudo é essencial visto que a tecnologia (ferramental) empregada no EAD agudiza o processo de alienação do trabalho pela possibilidade de maquinação quase que total do fazer docente.

Nos modelos de implementação pesquisados se verificou que as parcerias estabelecidas com empresas fornecedoras de produtos e serviços para o EAD têm finalidades diferentes. Em universidades que desenvolvem metodologia própria para a oferta da modalidade, as parcerias estabelecidas com empresas educacionais são estabelecidas com a finalidade de viabilizar a entrega de conteúdos e aulas síncronas e assíncronas aos estudantes. Em universidades que oferecem a modalidade em parceria com empresas educacionais se verificou que os serviços contratados para a oferta vão além, pois nessas há a interferência das empresas na metodologia de oferta. Entretanto, nas duas perspectivas de uso houve manifestação no sentido de que o “maquinário” surte efeito no aumento da produtividade e intensificação de trabalho sem que haja remuneração de horas que excedem os contratos. De acordo com relatos:

*O AVA Moodle trouxe vantagens, mas alguns ônus, como por exemplo, a **redução drástica de carga horária** dentro da disciplina. Antes se ganhava a carga horária cheia de uma disciplina, com o Moodle e com a nova dimensão de tutoria ganhamos 60% da carga horária da disciplina. Isso é bem menos do valor que é contratado, e ocorre porque todo material já é produzido previamente para abastecer o Moodle. Hoje estou com carga de trabalho que vai muito além daquelas 32 horas que fui contratado anos atrás. Estou trabalhando tranquilamente mais de 60 horas por semana para dar conta de todas as atividades. Meu curso é 100% EAD. (Docente 3 — universidade que tem parceria com outra universidade comunitária)*

*Multiplicou o nosso fazer, apesar de ter plataforma de ensino que facilita bastante. O que eu preparava antes para dar uma aula, o que eu preparava em uma hora, leva até 3 horas, porque vou procurando subsídios para motivar*

*os alunos e ao mesmo tempo. Nas plataformas que nós trabalhamos tem muito conteúdo que não condiz com o que eu preciso para a minha aula, então eu tenho que preparar o conteúdo. Então eu acho que, não que o EAD não venha para melhorar, algumas coisas sim, mas para o trabalho do docente sobrecarregou. Nós estamos muito desmotivados com a situação. (Docente5 — universidade que tem parceria com empresa educacional)*

*No grupo A, dentro que está no planejamento, a remuneração não corresponde ao tempo de preparo com qualidade. No momento em que me tiram a liberdade de fazer a minha aula, minha função acabou. Porque eu gosto de preparar a minha aula do meu jeito, eu tenho muita experiência, na aula eu trago muito os alunos comigo. Isso é um dos fatores que quando eu adoeci, eu pensei, não vale a pena eu ir para o EAD, só me senti melhor com o componente que estou trabalhando porque nele não tem nada formatado, eu dou o formato que eu quero, (considerando a necessidade da disciplina e dos discentes), então me sinto melhor. (Docente6 — universidade que tem parceria com empresa educacional)*

Se verifica por meio das informações que existe no contexto de implementação do EAD nas ICES, apesar de não estarem, de acordo com sua categoria administrativa, inseridas na lógica de acumulação das privadas lucrativas, mecanismos que são empregados para prolongar a parte da jornada que o docente dá gratuitamente para a instituição. Com isso, a maquinaria é meio para a produção de mais-valor pela redução de tempo de parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo na produção e pelo aumento de tempo de circulação do produto de seu trabalho como mercadoria, visto que no EAD as aulas de docentes podem permanecer por anos circulando como mercadoria. No exterior houve uma situação em que aulas EAD foram ofertadas após a morte do docente ministrante<sup>37</sup>.

A relação do uso da tecnologia, para efeito deste estudo, não é de todo contestada, apenas em casos que dizem respeito aos mecanismos de precarização do trabalho docente e da qualidade do processo de formação discente. Nessa linha de argumento, para Maria Lúcia Cavalli Neder (2004, p. 108) é necessário se pensar uma nova forma de EAD baseada na realidade social concreta, sem colocar de lado as relações sociais, económicas, políticas e culturais, buscando atingir o máximo de

---

<sup>37</sup> No Canadá, após semanas de videoaulas, alunos do curso de História da Arte na Universidade de Concórdia tomaram conhecimento de que o professor estava morto desde março de 2019. O fato foi constatado quando o aluno Aaron Ansuini procurou fazer contato com o professor François-Marc Gagnon e descobriu que o professor estava morto. Quando o aluno e o restante da turma se matricularam não foi informado que o curso seria ministrado por um professor falecido. Na matrícula foi informado por e-mail que haveria um coorientador da disciplina. Para o aluno, a constatação foi um choque que o levou a desistir de cursar a disciplina (O TEMPO, 2021).

seu caráter democratizador, ou seja, é necessário compreendê-lo e encontrar meios de utilizá-lo de forma compatível com os objetivos de democracia, igualdade e justiça social. No âmbito da modalidade, de acordo com Bellinaso e Novaes (2018, pg. 322), os prejuízos ao fazer docente se dão por meio de “um processo de fragmentação e divisão social do trabalho na atividade docente pela separação entre planejamento e execução das atividades, de modo que o docente não executa mais o trabalho por sua totalidade, mas em sua parte”. Essa fragmentação resulta em um outro objeto de análise da teoria marxiana, a “subsunção real do trabalho”. No contexto analisado por Marx, no trabalho assalariado o emprego da tecnologia no processo produtivo não só promoveu modificações no fazer do trabalhador(a), mas também incrementou os ganhos dos capitalistas pela possibilidade de extração de mais valor relativo e mais valor absoluto com o emprego de tecnologia no processo produtivo.

De acordo com Bárbara Cristhenny Zeferino (2017), “a subsunção real”, na perspectiva de Marx, é condição indispensável para o acúmulo e expansão do capital. Ela ocorre com o desenvolvimento das forças produtivas a partir do incremento da maquinaria e ciência no modo de produção capitalista “e tem como expressão material a generalização da extração de mais-valia relativa”, (ibidem, pg. 236). O que Marx já indicava por meio de sua análise com o incremento de tecnologia na produção pelo uso da maquinaria era a capacidade de aumento de ganhos para os capitalistas pela venda de um produto sem repassar ao trabalhador o que lhe era de direito. Para ele, o investimento na maquinaria é:

Inversamente proporcional à grandeza da parcela de valor por ela transferida ao produto. Quanto mais tempo ela funciona, maior é a massa de produtos sobre a qual se reparte o valor por ela adicionado, e menos é a parcela de produtos sobre a qual se reparte o valor por ela adicionado, e menos é a parcela de valor que ela adiciona à mercadoria individual. (MARX, 2017, p. 476)

Diferentemente do processo produtivo que Marx analisou, em que o lucro vinha da capacidade produtiva de unidades de produto pela escala dada na produção em série, no contexto do EAD a tecnologia permite que um material produzido uma vez só (conteúdos digitais) seja entregue para milhares de consumidores ao mesmo tempo, em locais diferentes e por longo prazo. Com isso, se eleva expressivamente a possibilidade de acumulação de capital monetário a partir da produção de uma

unidade. De acordo com relatos, essa situação gera inquietude diante da possibilidade de prejuízos à empregabilidade e à qualidade do ensino:

*Me sinto apreensivo, preocupado, tem implicações de ordem pedagógica, de ordem educacional, de ordem de redução de oportunidade de trabalho na docência, ou seja, se consegue manter ou ampliar o número de alunos reduzindo o número de professores. O EAD está sendo muito utilizado para reduzir o número necessário de professores e os que estão contratados estão com redução de carga horária, visto que, é bastante abismal a diferença de instituições que têm um número grande de alunos em EAD e o número de professores e as que trabalham com presencial. Isso nos preocupa porque afeta a possibilidade de trabalho docente, de forma geral, há uma grande redução de docentes. Isso afeta todos nós e afeta a qualidade da educação também, no meu ponto de vista. Essas são as duas coisas que me preocupam, a qualidade e a redução da possibilidade de trabalho na docência. Eu vejo muitos colegas se preocupando em acelerar a aposentadoria porque perceberam que há redução no campo de trabalho (Docente1).*

Se no contexto do EAD é difícil medir a mais-valia absoluta, o aumento significativo da extração de mais-valia relativa é facilmente verificável pela redução extrema do custo com a mão de obra e a ampliação da capacidade de circulação de mercadoria para a valorização do capital. Entretanto, os efeitos negativos não se relacionam diretamente ao fato de o ensino estar sendo mediado pela tecnologia, mas sim, como Marx chamou a atenção, do modo como que finalidade é empregada na produção. De acordo com Zeferino (2017, pg. 236) sobre o uso da maquinaria:

[...] convém ressaltar que o caráter negativo do uso da maquinaria e suas implicações antagônicas e alienantes para o trabalhador decorrem de seu comando sob a regência do capital e não de suas próprias qualidades, pois como afirma Marx: As contradições e os antagonismos inseparáveis da utilização capitalista da maquinaria não existem porque decorrem da própria maquinaria, mas de sua utilização capitalista! Já que, portanto, considerada em si, a maquinaria encurta o tempo de trabalho, enquanto utilizada como capital aumenta a jornada de trabalho; em si, facilita o trabalho, utilizada como capital aumenta sua intensidade; em si, é uma vitória do homem sobre as forças da Natureza, utilizada como capital submete o homem por meio da força da Natureza; em si, aumenta a riqueza do produtor, utilizada como capital o pauperiza etc.

A análise sobre os efeitos do EAD que estão relacionadas ao uso da tecnologia destaca que por meio da tecnologia ocorre a intensificação do trabalho, e em algumas instituições de ensino, algumas atividades são desenvolvidas sem remuneração. Nesse contexto o trabalho se intensifica por conta das horas excedentes necessárias para atender à natureza do trabalho, não pela produção científica.

De acordo com Bellinaso e Novaes (2017, pg. 322-323), com a modalidade ocorre o aumento da jornada sem remuneração. Nesse sentido, argumentam que:

[...] se antes o professor presencial atingia X alunos em uma aula presencial, os aparelhos tecnológicos proporcionam que esta mesma aula alcance 4X, em outras palavras, sem aumentar a jornada de trabalho, se tem um aumento da produção, o que caracteriza a produção de mais-valia relativa. Porém, ao mesmo tempo, o professor terá 4 vezes mais atividades para corrigir do que anteriormente, ou seja, ocorre também um aumento de sua jornada de trabalho, na medida que vai dispensar mais tempo para correção de atividades, ou seja, existe também a produção de mais-valia absoluta.

Dessa forma, se por um lado o EAD cumpre um papel importante para a ampliação de acesso ao ensino de nível superior em um país com as dimensões do Brasil, por outro seu emprego, diante da falta de regulamentação para o trabalho na modalidade, tem possibilitado a ocorrência de prejuízos para a categoria docente. No âmbito das IECS, a subsunção real dada pela massificação de oferta de EAD tem se expressado pela redução significativa no valor investido para a oferta de cursos sem que haja, a partir de relatos de docentes, preservação de condições de bem-estar pela redução da jornada que o trabalhador necessita para si. Ao contrário, com o incremento de tecnologia houve a intensificação do trabalho. Além disso, ocorreu também o aumento da jornada sem remuneração pelo trabalho excedido, muito em função da impossibilidade de sua comprovação.

*[...] na disciplina a distância de curso presencial o acompanhamento é maior. Nas disciplinas híbridas o acompanhamento também é maior porque a disciplina tem carga horária presencial e carga horária a distância para acompanhamento dos alunos. No curso digital o acompanhamento acontece mais a distância, nesse o acompanhamento é feito pelo tutor. Dependendo da forma como a disciplina é ofertada, há acompanhamento de tutores e professores. Mas a maior complexidade no sistema EAD, na universidade, ocorre nos cursos híbridos, pois no currículo desses cursos, ao mesmo tempo há disciplinas com hora presencial, hora a distância e hora discente. Por exemplo, uma disciplina de 80 horas, em média tem 50 horas presenciais, 20 horas a distância e 10 horas discente. Para o desenvolvimento dela tem 3 ambientes internos. Mas, a universidade costuma pagar tudo que o docente produz (Docente2).*

A relação do uso da tecnologia, para efeito deste estudo, está assentada na ideia de haver, no contexto de implementação do EAD, argumentos de gestores de ICES, de conhecimento notório, de necessidade de uso da modalidade para se manterem competitivas para a existência da instituição. Entretanto há no contexto da modalidade aspectos que de modo objetivo promovem a precarização do trabalho docente e da qualidade do processo de formação discente. Quando os e as docentes

foram indagados sobre quais aspectos foram de maior impacto no trabalho, na dimensão pedagógica e na dimensão da organização do trabalho, a intensificação do trabalho foi mencionada relacionando esse aspecto com a natureza da modalidade:

*Por um lado, é uma intensificação do trabalho, você fica à disposição o tempo todo, não só nas horas de locação da turma, cumprimos o horário, porém, nós precisamos ficar acessando a plataforma toda hora. O acesso à plataforma é constante para responder rapidamente por conta da preocupação constante em manter os alunos no sentido de desenvolver um grau de permanente relação com a turma. Mas o maior impacto, é a relação individualizada que se estabelece entre professor e aluno. Você fica atendendo basicamente demandas individuais. Cada um te aciona quando resolve te acionar e você responde quando entra no ambiente virtual. Se torna uma relação pedagógica professor aluno individualmente, não professor turma e processo coletivo. (Docente 1)*

*Eu percebo o impacto, bastante trabalho para pouco valor. Eu preciso ter uma relação estreita com os e as tutoras. Tive sorte até agora. É bastante trabalho, é cansativo. o aluno, na grande maioria não tem o mesmo perfil do aluno da presencial. O público é bem eclético. Idades muito diferentes, interesses diferentes, perspectivas muito diferentes. É bem difícil nivelar os alunos. A universidade colocou nivelamento, mas ninguém fazia perguntas ou agendamentos. Não deu certo. Me parece que no EAD tem um público que busca somente o diploma. Ele espera no EAD mais ou menos obter um título. Temos muito a caminhar em termos de legislação e de apoio ao docente, que impactos terá na vida dele, ainda não temos nitidez. Esse semestre eu preciso de ti, em duas disciplinas, desse tempo qual é o tempo que tu vais ganhar, 4 horas semanais? Não incluem as horas para orientar, tirar dúvidas, recebo dúvidas o tempo todo, sábado e domingo, inclusive. Eu desconheço se há legislação que determine quanto deve ser pago para o professor de acordo com a sua formação. Porque antes, o tutor também deveria ter formação na área da disciplina, hoje não. Eu dei sorte com a última tutora, pois ela tinha formação na área, as próximas eu não sei. Aconteceu na minha vida que nos últimos dois anos letivos, eu não parei um dia. Desde 2016 a universidade vinha nos preparando para uma mudança. Então quando veio a intensificação eu já estava preparada para o ensino virtual. (Docente 6).*

*Multiplicou o nosso fazer, apesar de ter plataforma de ensino que facilita bastante. O que eu preparava antes para dar uma aula, o que eu preparava em uma hora, leva até 3 horas, porque vou procurando subsídios para motivar os alunos, pois nas plataformas que nós trabalhamos tem muito conteúdo que não condiz com o que eu preciso para a minha aula, então eu tenho que melhorar o conteúdo. Então eu acho que, não que o EAD não venha para melhorar, algumas coisas sim, mas para o trabalho do docente sobrecarregou. Nós estamos muito desmotivados com a situação. (Docente 5)*

A partir das falas se verifica que no contexto da modalidade há aspectos que se distanciam de uma linha de atuação pertinente para ICES, ou seja, distante da lógica das privadas lucrativas. Para tal, seria preciso uma outra forma de fazer, visto que do modo como a modalidade está sendo utilizada, ao contrário do que era esperado nos primórdios do capitalismo com o uso da máquina no processo produtivo,

o que ocorre com o uso da TI no EAD vai em sentido contrário. O acesso ininterrupto de discentes e a necessidade de respostas rápidas para agradar o “cliente” tem imposto uma dinâmica de trabalho exaustiva pela jornada ininterrupta, a insegurança quanto à empregabilidade pela flexibilidade das relações de trabalho e pela possibilidade legal de terceirização de serviços da atividade fim da instituição<sup>38</sup>. Essas situações deslocam o sentido do trabalho de criativo e crítico para o lugar do produtivismo, situação em que a intensificação pode gerar rebaixamento da qualidade do trabalho e do processo de ensino e aprendizado.

---

<sup>38</sup> Com a Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, promulgada pelo ex-presidente Michel Temer. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda empreitada científica se desenvolve por meio de um percurso que parte de um planejamento pensado a partir de algumas questões que estão na perspectiva do pesquisador, mas ainda sem respostas. Para a obtenção destas, são estruturados roteiros com o uso de ferramentas que inicialmente se considera serem adequadas à captura de dados empíricos e teóricos, bem como para a análise de resultados. Nesse sentido, se estruturou o trajeto com ferramentas e procedimentos de pesquisa comumente utilizados em pesquisas sociais, e na caminhada foram feitos ajustes para que os procedimentos metodológicos se adequassem ao processo para apresentação adequada de questões expressadas pelo campo em análise. Respeitando as formulações que emergiam a partir da expressão dos sujeitos, para a operacionalização da análise de dados foi feito recorte analítico e a constituição de argumento sustentado por três categorias construídas a partir do corpus teórico, dados quantitativos sobre o ensino superior e a perspectiva dos e das docentes. A inovação foi feita sem que a cientificidade fosse abandonada. Com essa percepção, o processo de análise se deu de modo alinhado com as bases lógicas de investigação, buscando identificar a essência do processo de massificação de uso do EAD. Esse exercício foi realizado por meio de aproximações do objeto de pesquisa com conceitos marxistas e marxianos, pois o objeto é, conforme argumento da análise, uma estratégia do contexto da subjetividade capitalista, marcadamente desenvolvida no sistema de ensino brasileiro por instituições de ensino superior lucrativas.

Para a identificação do que era essência foi fundamental identificar os aspectos objetivos e subjetivos do processo de implementação da modalidade. Os aspectos aparentes estavam presentes de modo objetivo e recorrente nas falas dos e das docentes, nos diferentes espaços em que estive em contato com a categoria, quando apresentavam questões do funcionamento geral da modalidade e sobre a forma de organização do trabalho no cotidiano. A partir dessa constatação com o processo de análise, buscou-se ir além do que está aparente e capturar os aspectos basilares da ocorrência e desenvolvimento do objeto. Nessa perspectiva de discussão sobre o objeto, além do corpus teórico, foi fundamental a construção de um banco de dados para a pesquisa criado a partir de dados dos censos da educação superior do INEP.

Com a pesquisa dos censos foi possível fazer o cruzamento de informações adequadas à linha argumentativa do estudo. Contudo, não fosse a desatualização de informações específicas sobre as IES Comunitárias, o estudo teria apresentado de modo mais exato a realidade do EAD no universo de pesquisa, visto que somente entre 1999 e 2009 as planilhas de dados do censo traziam informações detalhadas fazendo distinção entre as privadas lucrativas e as públicas não estatais (estas últimas de modo aglutinado). Do ano de 2010 até o último censo divulgado — 2021, referente ao ano 2020 — os dados apresentados são referentes à atividade das públicas (federais, estaduais, municipais) e das privadas (privadas lucrativas e públicas não estatais).

Essa ausência de dados específicos prejudica o desenvolvimento de análises e não se justifica por alguns motivos, entre eles: (i) pela relevância dessas instituições no sistema de ensino brasileiro, (ii) pela sua finalidade não lucrativa, bem como (iii) pelo fato de serem atualmente parte reconhecida por lei como categoria administrativa do sistema de ensino nacional. No país as instituições de ensino superior são classificadas em categorias administrativas, e com essa prerrogativa oferecem serviços educacionais em parceria com o Estado. Com a promulgação da Lei Nº 12.881 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências, as instituições Comunitárias de ensino superior passam a ser consideradas, conforme Art. 19 da Lei Nº 9.394, de novembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma categoria administrativa na forma da Lei Nº 13.868, de 2019. Antes do marco regulatório eram duas categorias — públicas e privadas —, e após o marco se passou a três — públicas, privadas e comunitárias. Fica, portanto, como contribuição desta pesquisa, a necessidade de reivindicação junto ao INEP, por parte das IES públicas não estatais, de ajustes na metodologia de coleta e apresentação de dados para que a realidade dessas instituições fique disponível de modo particularizado. Convém ressaltar a importância de bancos de dados governamentais para essa e qualquer pesquisas social.

Por meio de reflexões provocadas pela bibliografia estudada e a realidade do campo foi possível verificar que há no contexto analisado uma situação que pode ser

considerada um “nó” no sistema de ensino. Essa circunstância foi identificada no universo em que o objeto de estudo está situado pela ocorrência de um tensionamento caracterizado pela disputa de espaço entre dois grupos de instituições de ensino com finalidades distintas, ambos fora da administração direta do Estado, mas atuando com o propósito de auxiliar o estado na oferta de serviço público essencial à população. Essa situação — comumente denominada parceria público-privada — tem sido providencial para as IES lucrativas pela ausência de regulamentação do setor de educação. Sem essa regulamentação o que se verifica é a apropriação informal do espaço público (IES público e públicas não estatais) pelo privado.

Na dimensão da microeconomia (individual), o privilégio da liberdade que as IES lucrativas têm para o uso de receita obtida com a venda de ensino, bem como a facilidade de abertura de cursos em EAD (estratégia importante para a supervalorização do capital), tem sido determinante para a larga participação das IES lucrativas no espaço não estatal. A atratividade do capital pelo setor fica evidente pela formação de oligopólios que controlam fundos de investimentos nacionais e estrangeiros no país voltados à expectativa de lucros para acionistas. Os oligopólios são ferramentas de mercado em que determinado setor da economia conta com um número pequeno de empresas oferecendo certo produto ou serviço de modo espontâneo ou estruturado. No sistema de ensino brasileiro a estruturação se verifica pelo movimento de compra e venda de IES privadas por outras IES privada na última década. Essa situação foi apresentada na seção dois deste estudo, no âmbito de análise sobre o privatismo e a mercantilização no sistema de ensino superior. Essa dinâmica mercantil se dá também pela compra e vendas de vagas. No entanto, as duas situações mercantis mencionadas no parágrafo anterior poderiam ser controladas, mais uma vez, pela regulamentação do setor da educação.

Atualmente as lucrativas podem livremente investir os lucros em qualquer setor produtivo, inclusive vender e comprar ações na bolsa de valores. Essa liberdade, entre outros fatores, tem provocado disputa pelo mesmo mercado em situação econômica desproporcional. Essa desproporcionalidade se dá pela vulnerabilidade financeira das ICES e a capacidade de capitalização das lucrativas com investimentos. Nessa dinâmica o EAD é estratégia importante para as lucrativas, pois a partir do ano de 2017, com a adequação feita na Lei de Bases e Diretrizes da Educação pelo Decreto

9.057, de 25 de maio de 2017, o processo de abertura de cursos EAD foi simplificado. Por meio dele, as instituições de ensino deverão apenas informar o Ministério da Educação quando da oferta de curso superior na modalidade a distância, no prazo de sessenta dias, contado da data de criação do curso, para fins de supervisão, de avaliação e de posterior reconhecimento nos termos da legislação específica. Diante dessa facilidade os cursos podem funcionar em polos de educação sem condições que garantam a qualidade do ensino.

Outra situação do âmbito de mercantilização que pode se constituir em uma ameaça para as ICES é a prática de *dumping*. Diante do grande potencial econômico dos conglomerados, essa estratégia predadora pode ser utilizada para a ampliação de fatia de mercado e conseqüente eliminação das ICES. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2006), *Dumping*, de uma forma geral, é a comercialização de produtos a preços abaixo do custo de produção. Por que alguém faria isso? Basicamente para eliminar a concorrência e conquistar uma fatia maior de mercado. A definição oficial desse termo, que literalmente significa liquidação, está no Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (Gatt, das iniciais em inglês), documento que regula as relações comerciais internacionais. A rigor, o *dumping* diz respeito às vendas ao exterior, mas ele também pode acontecer no mercado interno. Os *dumpings* ocorrem, normalmente, em duas situações. A primeira é quando determinado setor recebe subsídios governamentais e, por isso, consegue exportar seus produtos abaixo do custo de produção. Um exemplo bastante conhecido são os subsídios concedidos aos agricultores da Europa e dos Estados Unidos, que frequentemente prejudicam as vendas brasileiras ao exterior. A segunda situação é quando alguma empresa decide, como estratégia, arcar com o prejuízo das vendas a preços baixos para prejudicar, ou até mesmo eliminar, algum concorrente.

Com a busca por informações a partir dos três modelos de implementação se verificou que o EAD é uma metodologia pedagógica que está sendo considerada importante para o desenvolvimento financeiro das universidades. Na descrição do modo de funcionamento do EAD não foi apontada a diferença significativa entre os modelos, visto que a grande maioria dos aspectos destacados pelos e pelas docentes foram coincidentes, a saber: insegurança quanto a empregabilidade, exaustão física, grande preocupação com o futuro das ICES considerando a possível perda da

identidade, baixa participação no processo de implementação, remuneração incompatível com as demandas de trabalho, burocracia para fazer mudanças no material didático adquirido, baixa qualidade do material didático, ausência mecanismos de participação de discentes e docentes para a implementação e melhoria do EAD.

Ainda sobre as diferenças entre os modelos, foi possível capturar aspecto que diz respeito ao tipo de parceria estabelecida com as empresas educacionais. No modelo de funcionamento em que a parceria é feita para uso de plataforma para a comunicação e veiculação de aulas virtuais, se pode inferir que a universidade goza de autonomia metodológica, pelo fato de produzir o material pedagógico e sobre o modelo de implementação. Por outro lado, nas universidades que estabelecem parcerias com empresas educacionais se pode inferir que as empresas participam efetivamente nas decisões sobre o modelo de funcionamento do EAD, e inclusive lucram a partir do alargamento de uso da modalidade na universidade. Nesse modelo, foi possível verificar que as empresas participam da definição de quais cursos (permitidos por lei) devem ser ofertados na modalidade, número de vagas ofertadas, forma de remuneração de docentes e tutores e participação direta nos ganhos de receita obtidos com a modalidade.

Na dimensão social, a larga participação das privadas lucrativas pode provocar fenômenos que se relacionem à fragilização do tecido social pela pouca incidência de pesquisa e extensão que as IES lucrativas empregam em sua dinâmica de atuação, particular visto que, de modo geral, as IES privadas oferecem serviços educacionais permanentemente como faculdades, sem solicitarem a mudança de status para universidade. De acordo com o que está estabelecido por decreto no sistema de ensino nacional, as faculdades podem oferecer serviços educacionais com um nível menor de complexidade que as universidades. Nesse sentido, de modo geral, as privadas focam suas atividades no ensino pois a realização de pesquisa e de extensão, a elas, é facultativa. O não envolvimento das IES privadas lucrativas com essas atividades, que são importantes para o desenvolvimento de uma sociedade, pode estar relacionado ao fato de que o investimento não retorna em capital financeiro às instituições. Pelo contrário, requerem certo investimento da instituição sem retorno de receita.

A partir do Decreto Lei nº 5.776/06, as IES estatais e não estatais são credenciadas conforme sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas sendo estas como: faculdades, centros universitários e universidades. Pelo mesmo decreto a obrigatoriedade de desenvolver o ensino de modo indissociável da pesquisa e da extensão são características das universidades. Nesse contexto, as IES são credenciadas originalmente como faculdades, e o credenciamento como universidade ou centro universitário dependerá de alguns requisitos para a obtenção do status, tais como: o credenciamento específico de instituição já credenciada, estar em funcionamento regular e ter padrão satisfatório de qualidade. A qualidade mais elevada dos serviços educacionais das universidades na formação e qualificação profissional de nível superior também se relaciona com a obrigatoriedade de manterem um corpo docente mais qualificado (em termos de titulação) do que as faculdades, visto que também é condição para obtenção e manutenção do status de universidade que pelo menos um terço (1/3) do corpo docente tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço (1/3) do corpo docente trabalhe em regime de tempo integral. Na prática, em especial, pela obrigatoriedade de realização de extensão e pesquisa, o maior retorno social à sociedade é resultado do engajamento das universidades e institutos tecnológicos federais com as questões do cotidiano da sociedade. Nessa perspectiva de atuação se inserem as IESCs, visto que a ampla maioria tem status de universidade. No Rio Grande do Sul, atualmente, todas as IESCs são universidades. Dessa forma, mesmo que os três pilares do ensino superior sejam por elas desenvolvidos de forma mínima, ainda assim sua atuação promete um ganho social importante.

No âmbito da pesquisa foi feito levantamento de informações sobre possíveis efeitos do ensino remoto adotado no período da Pandemia de Covid-19. Segundo as entrevistas, no período de pandemia a experiência de ensino remoto nas ICES apresentou para docentes e discentes a realidade do ensino totalmente mediado pela tecnologia. Ainda que a metodologia não seja a mesma do EAD, possibilitou que o formato fosse experimentado por toda a comunidade acadêmica. Para eles e elas, mudanças ocorrerão, mas é preciso considerar que com a experiência haverá, de forma equivocada por parte de discentes em especial, analogia entre o ensino remoto e o EAD sem que se considere que as duas tem significativas diferenças, em especial

pelo fato de o ensino remoto ser predominantemente desenvolvido com aulas síncronas, situação, em particular, que teve avaliação positiva pelos discentes.

Preocupante é o fato da grande expansão da economia digital no período da Pandemia, em especial no setor de comunicação e desenvolvimento de plataformas para comercialização de produtos e serviços. Diante disso, é pertinente pensar que as instituições de ensino serão alvo de empresas ávidas por nichos de mercado novos e de distribuição de novos produtos. De acordo com estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA, 2021) sobre o acesso à internet da população no domicílio com condições mínimas para o ensino remoto por meio de videoaulas e de conteúdos disponibilizados em plataformas on-line (banda larga ou 3G/4G), constatou-se que, em 2018, em nível de graduação, cerca de 2% de estudantes não tinham acesso à internet. Em um país com as dimensões do Brasil esse percentual é significativo, nesse sentido, o nível superior se apresenta como um mercado ainda promissor e isso pode vir a ser ainda um dos fatores que indique a permanência do interesse de empresas da economia digital no setor da educação. Nessa perspectiva, considerando o potencial transformador do capital para aquilo que é necessário ao seu desenvolvimento, uma questão ficou em aberto: Trilhando o caminho das IES lucrativas, as ICES correm o risco de se transformar em intermediárias das gigantes corporações digitais.

Por outro lado, a potência necessária para desviar do caminho das privadas mercantis e fazer diferente só será possível por meio da cooperação entre as ICES. Nessa perspectiva de atuação, o COMUNG é a ferramenta adequada para a formulação e desenvolvimento de plano de enfrentamento da situação de concorrência desproporcional e de manutenção da dignidade das ICES, caso ainda existam ao final da formulação de um plano. Com certeza a guinada necessária, entretanto, não será possível de modo individualizado, mas sim por meio de gestão articulada e visão sistêmica. Aliado a isso, é fundamental para o desvio de percurso uma profunda reflexão sobre o papel do Consórcio.

Se o EAD é metodologia de ensino demandada por parcela da sociedade e importante para determinadas atividades no processo de ensino aprendizagem, que se pense na melhor forma de utilizá-lo. Para tal é importante que: (i) seja utilizado de forma moderado na formação profissional, mas não deve ser a principal forma de

ensino; (ii) que seja implementado de modo que garanta a autonomia das ICES, sem que os interesses de empresas educacionais na formatação da modalidade sejam determinantes. A participação de empresas no processo de implementação do EAD deve se limitar ao suporte com o fornecimento de serviços e produtos de comunicação, plataformas digitais, dando prioridade (iii) ouvir o que os docentes e discentes têm para contribuir sobre os processos de ensino- aprendizagem.

Convém destacar que a pesquisa apresenta uma leitura (provisória) da realidade sobre o processo de massificação de uso da modalidade que foi desenvolvida com a especial colaboração de docentes. Entretanto, esses fazem parte de um dos grupos de sujeitos envolvidos com a implementação do EAD. Com certeza essas contribuições serão relevantes para a construção de cenários que contribuirão para o aprofundamento de análises sobre processo, no entanto, para uma maior amplitude de análise dos impactos da modalidade se sugere a realização de pesquisas que busquem capturar os efeitos da modalidade a partir da percepção de discentes.

## BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, V. **Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura.** Rev. Sociol. Polit. Curitiba v. 24, n. 57, pág. 113-126. 2016. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782016000100113&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782016000100113&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 de ago. de 2020. <https://doi.org/10.1590/1678-987316245708>.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro.** Educ. Pesqui. [online]. 2002, vol.28, n.1, pp.77-89. ISSN 1678-4634. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>. Acesso em: 20 de set. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações Sociais De Trabalho Docente Por Professores De Curso De Pedagogia.** Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8633/6144>. Acesso em: 26 ago. 2022.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 12º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão. O novo Proletariado de Serviço na Era Digital.** 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ALMEIDA, E. B. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dSsTzcBQV95VGCf6GJbtpLy/?lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2022.

AMAZONAS, M. C. **Curso ASP - Macroeconomia**, 2015. Disponível em: [https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2879/1/MACROECONOMIA\\_MOD\\_1.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2879/1/MACROECONOMIA_MOD_1.pdf). Acesso em: 26 mai. 2022.

**Aposta em ensino a distância gera demissão em massa de professores universitários.** 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/07/15/aposta-em-ensino-a-distancia-gera-demissao-em-massa-de-professores-universitarios.ghtml>. Acesso em: 22 ago. 2022.

ASSIS, W. F.T. **Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo.** Cad. CRH, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Dec. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792014000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792014000300011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-4979201400030001>

BELLINASSO, Felipe; NOVAES, Henrique. **A precarização do trabalho docente na educação à distância (EAD) no Brasil: uma discussão teórica.** Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/23735/16045>. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto Lei nº 5.622 de dezembro de 2005**. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto Lei n.12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, disciplina os termos de parcerias e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm). Acesso em: 07 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto Lei nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017**. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 02 mar. de 2020.

BRASIL. **Decreto Lei nº 89.271, de 4 de janeiro de 1984**. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, 1984. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-89271-4-janeiro-1984-439262-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de Julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Eletrônico - 13/7/, Página 2 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm). Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2013. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de

julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm). Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/1/2005, Página 7. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm). Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 04 set. 2022.

BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 1994. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BOTTOMORE, T (ed.) **Dicionário do pensamento marxista**. Ed. 2001. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAGHINI, K. M. Z. **A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”**. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LRjYPXnRxwFHYwMG6RwzYzd/?lang=pt#> Acesso em: 5 mai. 2020.

CARCANHOLO, M. D.; AMARAL, S. D. 2009. **A superexploração do trabalho em economias periféricas**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/CH5TcQ4khv7ySjFvV6xWmWy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2022.

CARCANHOLO, M. D. **A importância da categoria valor de uso na teoria de Marx**. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/11757>. Acesso em: 25 set. 2022.

CAREGNATO, C. A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: **Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo**. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFctbZDZHgNP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2022.

CARVALHO, C. H. A. De. **A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/13.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CARVALHO, S. R. de. **Identidade e Profissionalização Docente: a Subordinação do Trabalho Educativo à Lógica Flexível da Produção Capitalista**. 1 ed. Marília: Lutas Anticapital, 2022. ISBN: 978-65-86620-92-4.

Censo Educação Superior 2020. **Sinopse estatística**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 05 mar. 2020

Censo Educação Superior 2016. **Sinopse estatística**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 05 mar. 2020.

Censo Educação Superior 2018. **Sinopse estatística**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 05 mar. 2020

Censo Educação Superior 2003. **Sinopse estatística**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 05 mar. 2020

Censo Educação Superior 1995. **Sinopse estatística**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 05 mar. 2020.

Censo Educação Superior 2002. **Sinopse estatística**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 05 mar. 2020.

CHARLEAUX, J. P. SCHINK. **Lei da Anistia: do alívio na reabertura à impunidade militar. 2021**. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/explicado/2021/02/21/Lei-de-Anistia-do-al%C3%ADvio-na-reabertura-%C3%A0-impunidade-militar>. Acesso em: 09 out. 2022.

COSTA, c. F. da; GOULART, S. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/yqb5qvvrqXJ9rzZVs76hsLP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2022.

COUTINHO, M. A. da G. C. **Carlos Lacerda e o Projeto de Educação Nacional**. UCAM / UNESA. S/d. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/76001084/Carlos-Lacerda-e-o-projeto-de-educacao-nacional>. Acesso em: 12 jul. 2020.

CRUZ, A.; PAULA, M. de F. **O setor privado-mercantil de educação superior e a educação a distância**. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13637> . Acesso em: 12 set. 2018.

CURSOS de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em: 27 mai. 2022.

Exame Nacional de Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 07 set. 2022.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Edição 2. 1974. Rio de Janeiro, Zahar. Disponível em: <https://favaretoufabc.files.wordpress.com/2014/03/fernandes-f-a-revolucao-burguesa-no-brasil.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FRANCO, D. S.; FERRAZ, D. L. Da S. **Uberização do trabalho e acumulação capitalista**. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 17, n. spe, p. 844-856, Nov. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512019000700844&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512019000700844&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/1679-395176936>.

FREITAS, L. C. De. **A reforma empresarial da educação. Nova direita, velhas ideias**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Mercantilização da educação superior e o fazer**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/265820395\\_Mercantilizacao\\_da\\_educacao\\_superior\\_e\\_o\\_fazer\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/265820395_Mercantilizacao_da_educacao_superior_e_o_fazer_docente). Acesso em: 20 jul. 2019.

FONTES, V. Marx, expropriações e capital monetário: notas para estudo do imperialismo tardio. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo145Artigo1.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo145Artigo1.pdf). Acesso em: 15 mai. 2022.

GASPAROTTO, A. **O terror renegado: a retratação pública de integrantes de organizações de resistência à ditadura civil-militar no Brasil (1970 – 1975)**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2012. 276 p. (Prêmio de Pesquisa Memórias Reveladas; 2). ISBN: 978-85-60207-46-6.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

GIOLO, Jaime. **A educação a distância e a formação de professores**. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, Dec. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000400013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400013&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 02 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013>.

GODOI, C. K.; MATTOS, P.L.C.L. **Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico**. In: GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A.B. *Pesquisa qualitativa em Estudos Organizacionais*. São Paulo: Saraiva, 2006.

GUALBERTO, M. L. C.; PACÍFICO, J. M. **Contribuições Da Pedagogia Histórico-Crítica À Formação E Organização Do Trabalho Docente Na Educação Infantil**. Revista Exitus, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020203, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1753. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1753>. Acesso em: 23 ago. 2022.

Histórico da Pandemia de COVID-19. Paho.org. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 10 set. 2022.

KENJI, Allan. **Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse**. Entrevista. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca>. Acesso em: 04 jul. 2019.

KOGLIN, T. S. O PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS BRASILEIRAS: desafios e contribuições a partir de ações de economia solidária. 2021. Disponível em: <https://pos.ucpel.edu.br/ppgps/wp-content/uploads/sites/5/2021/11/Tese-Terena-Souza-da-Silva-Koglin.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

LANCMAN, Selma; UCHIDA, Seiji. **Trabalho e subjetividade: o olhar da psicodinâmica do trabalho**. Cad. psicol. soc. trab. São Paulo, v. 6, p. 79-90, dez. 2003. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172003000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172003000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 09 jul. 2020.

LIMA, L. L. O. Aparência e essência: da alienação ao fetiche. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20416>. Acesso em: set 2022. ISSN: 1807-9342.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. katálysis, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

LUCCHESI, M. A. **Políticas públicas para a educação superior no Brasil no contexto sul-americano: convergências e transformações na passagem do século**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19146/11148>. Acesso em: 09 mai. 2019.

LUCE, M. S. **Teoria marxista da dependência: problemas e categorias. Uma visão histórica**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LÜDER, A. **Quase 3,5 milhões de alunos evadiram de universidades privadas no Brasil em 2021**. G1 educação. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/02/quase-35-milhoes-de-alunos-evadiram-de-universidades-privadas-no-brasil-em-2021.ghtml>. Acesso em: 23 de jul. 2022.

MACHADO, C. Liliane. **Cenários da EAD no mundo, no Brasil e na EFAM: alguns apontamentos**. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/wp->

[content/uploads/2016/05/Cen%C3%A1rios-da-EaD-no-mundo-no-Brasil-e-na-Enfam\\_com-coment%C3%A1rios-aceitos-pela-autora-Liliane-Machado-R1A.pdf](https://www.scielo.br/j/edreal/a/bqZNPxhs47jqmwpP6FDqLgF/?format=pdf&lang=pt).

Acesso em: março de 2020.

**Mapa do ensino superior. Dados Brasil 11ª edição/2012.** Disponível em:

<https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/edicao-11/dados-brasil/instituicoes-e-matriculas/SEMESP>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MARTINS, C. B. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil.** Educ. Soc. Campinas, v. 30, n. 106, pág. 15-35, abril de 2009. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 09 de agosto de 2020.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>.

MARTINS, C. B. **Ensino superior brasileiro; transformações e perspectivas.** São Paulo, Brasiliense, 1989.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. Livro I: **o processo de produção do capital.** Tradução: Rubens Enderle. Ed. 2. São Paulo: Boitempo, 2007. ISBN: 978-85-7559-553-4.

MARX, K. *O Capital*. SP, Nova Cultural, 1985. **A assim chamada acumulação primitiva.** Livro I, Tomo. 2, p. 262.

MARX, K. **A ideologia alemã.** Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/A-Ideologia-Alem%C3%A3.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2021.

MAUÉS, O. C.; JUNIOR MOTA, W. da P. 2014. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bqZNPxhs47jqmwpP6FDqLgF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mai. 2020.

MÁXIMO, L. **Fies e Prouni já respondem por 31% de matrículas de universidades privadas.** 2015. Disponível em:

<https://www.andifes.org.br/?p=25145>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MBEMBE, A. **Necropolítica.** 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p

MELLO, N. R.; MASCIA, M. A. A. Mercantilização da Educação e a Educação a Distância. Revista Educação Pública. V. 20, nº 42. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/42/mercantilizacao-da-educacao-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 3 nov. 2021.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital: Rumo a Teoria da Transição.** Tradução Paulo César Castanheira, Sérgio Lessa. 1 ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. **O desafio da Pesquisa Social.** In GOMES, S. F.; MINAYO, M, C. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

**Modalidades organizativas de planejamento docente dos conteúdos**. disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-1-dc-modalidades-organizativas.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2022.

MONTALVÃO, S. **A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação**. Mosaico, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 21 - 39, out. 2010. ISSN 2176-8943. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/62786>. Acesso em: 11 Jul. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.12660/rm.v2n3.2010.62786>

MORAES, R. de A. **Educação a distância Brasil, Rússia e China: Rumos para o desenvolvimento e inovação**. Disponível em: [http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme\\_82/index.htm](http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm). Acesso em: 20 de março de 2020. Publicação do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. ISSN 0103-9449.

Mortes e casos conhecidos de coronavírus no Brasil e nos estados. 2022. G1 Bem Estar. Disponível em: [https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/?\\_ga=2.143718518.2133987466.1667764835-2963325978.1661815573](https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/?_ga=2.143718518.2133987466.1667764835-2963325978.1661815573). Acesso em: 07 nov. 2022. ]

NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, L. D.; MELO, A. S. de; CASTIONI, R. **Nota técnica: Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia**. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/200902\\_nt\\_disoc\\_n\\_88.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200902_nt_disoc_n_88.pdf). Acesso em: 08 nov. 2020.

NASSAR, L.M; COUTO, M. H. da Costa; JÚNIOR, G. A. P. **Financiamento Público (Fies E Prouni) Para O Ensino De Medicina No Brasil: Uma Revisão Da Literatura E As Distorções Criadas**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ybRqgTZCVzM9DrC9hR39xJw/> Acesso em: 30 ago. 2022. <https://doi.org/10.1590/0102-469825246>

NETTO, J. P. Blog da Boitempo. A atualidade do Manifesto Comunista. IV Curso Livre Marx e Engels. 07 de novembro 2014. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2014/11/07/nova-edicao-de-marx-chegando-e-curso-livre-completo-disponivel-online/>. Acesso em: 24 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Ed. 1. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2011.

NEDER, M. L. C. A formação do professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/86714/210958.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2020.

NEVES, Clarissa E. **Ensino Superior Privado no Rio Grande do Sul**. Disponível em: <https://www.abruc.org.br/view/assets/uploads/artigos/abruc/dt9506.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

NICOLA, P. **Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entram na pandemia sem acesso à internet**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml>. Acesso em: 09 ago. 2022.

NOVAES, H. **O Fetiche da Tecnologia: A Experiência das Fábricas Recuperadas**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2007.352 p. ISBN 978-85-7743-049-9

O que é o FIES. Disponível em: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 9 out. 2022.

O contexto político e a educação nacional. Revista Educação e Sociedade.2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/873/87346871001/html/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

O TEMPO. Universitário descobre que tem aulas online com professor morto desde 2019. 2021. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/mundo/universitario-descobre-que-tem-aulas-online-com-professor-morto-desde-2019-1.2443577>. Acesso em: 12 maio. 2022.

PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAK, H. B. **O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto-sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares?**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/HL7xXqvSVnf43TjFfQ4NVwt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 out. 2022.

PECK, Jamie; BRENNER, Neil; THEODORE, Nik. **Mal-estar no pós-neoliberalismo**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-3300201200010000](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3300201200010000). Acessado em: set. 2018.

PEREIRA, B. **Capitalismo financeiro-rentista**.2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000100017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000100017). Acesso em: 10 de janeiro de 2020 às 11:16.

PERONI, M. V. **Redefinições no Papel do Estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação**. 2005. Disponível em: [https://files.comunidades.net/profemarli/PAPEL\\_DO\\_ESTADO.pdf](https://files.comunidades.net/profemarli/PAPEL_DO_ESTADO.pdf). Acesso em: 04 mar. 2019.

Pesquisa Aponta Apagão Educacional no RS Durante Pandemia. 2020. Disponível em: <https://cpers.com.br/pesquisa-aponta-apagao-educacional-no-rs-durante-pandemia/>. Acesso em: 08 set. 2020.

PINTO, Rafael Ângelo Bunhi. **Universidade comunitária e avaliação institucional: o caso das universidades comunitárias gaúchas**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 185-215, Mar. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100010>. Acesso em: 08 de janeiro às 10:53.

**Programa Future-se representa a extinção da educação pública federal. 2019**. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/entidades-do-setor-da-educacao-programa-future-se-representa-a-extincao-da-educacao-federal-publica1>. Acesso em: 08 ago. 2022.

PROUNI. Disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/prouni>. Acesso em: 07 set 2022.

RAMPINELLI, W. J. **Um genocídio, um etnocídio e um memoricídio praticados contra os povos latino-americanos**. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/ls.v17i30.25711>. Acesso em: 6 out. 2022.

REIS, D. M.; COUTINHO, G. F. **Reforma Trabalhista: A Potencialização do Valor Trabalho Como Mercadoria em Tempos de Governança Burguesa Ilegítima**. In: MAIOR Jorge; SEVERO, Valdete. Resistência: Aportes Teóricos Contra o Retrocesso Trabalhista. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RIBEIRO, D. B. FERRAZ, A. T. R. **Tendências contemporâneas da política de educação superior brasileira**. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/14953](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14953). Acesso em: 03 nov. 2019.

SASSEN, Saskia. **Brutalidade e complexidade na economia global**. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SCHMIDT, João P. **O Caráter Público Não-estatal da Universidade Comunitária: aspectos conceituais e jurídicos**. 2008. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/658/455>. Acesso em: 06 abr. de 2020.

\_\_\_\_\_. **O comunitário em tempos de público não estatal**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 9-40, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RxbdgNpXPtpYy8qpBvSDzBq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100002>

SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/N6LMKPhnS96Ls3YDxy4Xxtt/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2022.

SEVERO, Ricardo; FLECK, Carolina. **Instituições privadas de ensino superior no Rio Grande do Sul: organização flexível e situações atuais do trabalho**

**docente.** Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18096>. Acesso em: 12 set. 2018.

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba: Unimep, 1997. 28lp. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1217>. Acesso em: 03 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?** 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a02.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

STANDING, G. **O Precariado: A Nova Classe Perigosa**. Tradução: Cristina Antunes. 1 ed. 6. Reimp.. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2020 (Invenções Democráticas, v. IV). ISBN 978-85-8217-245-2.

THIOLLENT M. **Crítica metodológica. Investigação social e enquete operária**. 1987. Ed. 1. Editora Pólis.

TAKUNO, E. de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete instituições de ensino**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/instituicoes-de-ensino/>. Acesso em: 08 de ago. 2020.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves; PINTO, Eduardo Costa. **A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico**. *Econ. Soc. Campinas*, v. 21, n. spe, p. 909-941, Dec. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-06182012000400009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182012000400009&lng=en&nrm=iso). Acesso em 02 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-06182012000400009>.

TRIVELATO, L.F. **Se ensinar a distância é o problema. Qual é a solução? Cenários da educação. 2018**. Disponível em: [http://abed.org.br/congresso2019/trivelato\\_22out.pdf](http://abed.org.br/congresso2019/trivelato_22out.pdf). Acesso em: ago. 2022.

ZANDAVALLI, C. B. **Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES**. *Avaliação (Campinas), Sorocaba*, v. 14, n. 2, p. 385-438, July 2009 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772009000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000200008>.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brígido Vizeu. **Representações sociais, representações individuais e comportamento**. *Interam. j. psychol.*, Porto Alegre , v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007 . Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 26 ago. 2022.

WOLFFENBÜTTEL, A. **O que é Dumping?** 2006. Disponível em:  
[https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2090:catid=28](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2090:catid=28).  
Acesso em: 5 mai. 2022.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**. 2004. São Paulo: Boitempo

ZEFERINO, B. C. **Subsunção formal e real do trabalho ao capital e suas implicações nas relações sociais**. Revista eletrônica arma da crítica número 8 outubro 2017. Disponível em:  
[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32268/1/2017\\_art\\_bcgzeferino.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32268/1/2017_art_bcgzeferino.pdf).  
Acesso em: 12 nov. 2020. ISSN 1984-473.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa intitulado A modalidade de ensino a distância a partir da percepção de docentes de Instituições de Ensino Superior Comunitárias do Estado do Rio Grande do Sul desenvolvido por Lia Beatriz Gomes Victória.

Declaro também que fui informado(a) que a pesquisa é orientada por Renato da Silva Della Vechia, a quem poderei consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (53) 981271319 e dos e-mails: [liagvictoria@gmail.com](mailto:liagvictoria@gmail.com), [rdellavechia@gmail.com](mailto:rdellavechia@gmail.com).

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é verificar a percepção de docente de Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul sobre o sistema de ensino a distância, considerando o processo de massificação de uso da modalidade nos últimos anos.

Fui também esclarecido(a) que minha colaboração será mantida no anonimato, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e seu orientador. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B**  
**ROTEIRO DAS ENTREVISTA**

Estratégias de implementação de EAD

1. ( ) Universidade que estabeleceu parceria com empresas educacionais para desenvolver o EAD.
2. ( ) Universidade que desenvolve metodologia própria e parceria para a oferta da modalidade.
3. ( ) Universidades que utilizam metodologia própria, de modo individualizado.

**Bloco 1**

Perfil da (o) entrevistada (o):

1. Faixa etária:

( ) Menos de 40

( ) Entre 40 e 55 anos

( ) Entre 55 e 70 anos

( ) Acima de 70 anos

2. Formação:

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Pós-doutorado

3. Área de formação: \_\_\_\_\_

4. Faixa de remuneração.

- Entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00
- Entre R\$ 3.001,00 e R\$ 4.000,00
- Entre R\$ 4.001,00 e R\$ 5.000,00
- Entre R\$ 5.001,00 e R\$ 6.000,00
- Entre R\$ 6.001,00 e R\$ 7.000,00
- Entre R\$ 7.001,00 e R\$ 8.000,00
- Entre R\$ 8.001,00 e R\$ 9.000,00
- Acima de R\$ 9.001,00

5. Qual a forma de contratação como docente?

- Horista
- Tempo parcial – 20 horas
- Tempo integral – 40 horas

6. Você trabalha somente nessa instituição?

7. Qual o tempo de trabalho na educação?

8. Qual o tempo de trabalho na atual instituição?

9. Qual a sua carga horária total na instituição?

10. Qual a sua carga horária no EAD?

11. Qual a sua carga horária na modalidade presencial?

**Bloco 2 - Sobre o trabalho no EAD**

1. A quanto tempo dá aula no EAD?

2. Como você atua no EAD? Produz o conteúdo de suas disciplinas? Por exemplo.

3. Houve redução de remuneração com a intensificação de uso da modalidade EAD?  Sim  Não. Quanto aproximadamente?

4. Quais são as suas atividades docentes na modalidade?
5. Os e as docentes foram envolvidas (os) em discussões no processo de implementação do EAD em sua universidade?
6. Como a universidade remunera as atividades no EAD?
7. Quais os aspectos você destacaria como os de maior impacto da modalidade na dimensão pedagógica e na dimensão da organização do trabalho, em sua instituição?
8. Como se sente atualmente diante do processo de intensificação do uso do EAD em sua instituição?
9. Existe alguma estratégia em funcionamento que você considera possa servir de parâmetro para uso adequado do EAD para as IESCs?
10. Você considera que as Comunitárias deveriam adotar o EAD como estratégia principal de ensino? Por quê?
11. Você acha que a intensificação da mediação da tecnologia virtual no ensino remoto, por meio de aulas síncronas, em virtude da pandemia de Covid-19 influenciou/influenciará na expansão da implementação do EAD?

**Espaço para comentários, se desejar:**

OBRIGADA!

## APÊNDICE C

### ENTREVISTAS TRANSCRITAS

#### 1 Universidades que utilizam metodologia própria

##### 1.1 Como funciona o EAD em sua universidade?

*Nas últimas duas décadas a universidade vem testando, trabalhando e alterando as várias formas de EAD. Começou com disciplinas semipresenciais, havia encontros presenciais e encontros a distância. Depois foi implementado o ambiente virtual com serviços da Blackboard<sup>39</sup>. Nesse momento a universidade começou a produzir o material próprio para disciplinas híbridas<sup>40</sup>, e produção de material para disciplinas a distância. São 3 formas de EAD, curso digital total, curso com disciplina híbrida e disciplina a distância que percebe os 40% permitidos pelo MEC nos cursos presenciais. O docente monta disciplinas e desenvolve as disciplinas, às 8 horas no EAD são horas aula, ou seja, atende os alunos e dá aula com conteúdo programado, mas eventualmente a universidade chama para preparar a disciplina. 8 horas aula ele atende duas turmas. O valor da remuneração para as atividades voltadas para o EAD é o mesmo valor das atividades presenciais. Para as horas aula é o que está previsto no contrato de trabalho, mas para desenvolver o conteúdo é feito um aditivo, um contrato específico com horas determinadas e com o mesmo valor de contrato para a elaboração de conteúdo de disciplinas presenciais. É quando se percebe que são poucas horas para muito conteúdo. Na última disciplina desenvolvida em parceria com um colega, o valor do trabalho deveria ser no mínimo três vezes mais do que o valor recebido. **Docente1.***

*Na disciplina a distância dentro de curso presencial, ao longo do semestre o docente atende alunos por e-mail, marca plantão, corrige prova, tudo com assessoria de tutores. Segunda forma de atuação: Em currículos e cursos híbridos há carga horária presencial, carga horária a distância e carga horária discente. Nessas atividades o docente prepara a parte presencial e é pago para preparar a parte a distância. Terceira forma de atuação: Cursos digitais, nesses a universidade paga pela produção de disciplinas e depois os docentes são convidados para ministrar as disciplinas. Em todas as formas de atuação há uma produção prévia, gravações das apresentações no powerpoint, gravação de podcast, infográficos e exercícios. A universidade construiu um fluxo em que o docente produz, é pago pelo que produz e assina um documento renunciando à autoria. Quando a disciplina acontece os docentes são convidados para ministrar a disciplina, podem aceitar ou não.*

---

<sup>39</sup> Blackboard Inc (líder global em softwares e soluções de EdTech empresa) é uma empresa americana de tecnologia educacional com sede corporativa em Reston, VA. Era conhecido pelo Blackboard Learn, um sistema de gerenciamento de aprendizado. Em outubro de 2021 ela se fundiu com a Anthology, fornecedora líder de soluções de software de ensino superior que suportam todo o ciclo de vida do aluno. A fusão tem como objetivo tornar o portfólio de serviços e produtos para IES mais abrangente. O nome da empresa passou a ser Blackboard Insc. + Anthology.

<sup>40</sup> O curso híbrido mescla aulas presenciais e online. Na modalidade boa parte das aulas são ministradas a distância. Os alunos acessam os conteúdos de duas formas: assíncrona, por meio de plataforma virtual disponibilizada pela instituição, e síncrona, em que as aulas acontecem ao vivo com presença de docente em dias e horários fixados. As aulas síncronas podem ser ministradas por vídeo conferências ou via satélite, dependendo da plataforma da universidade.

*Na parte ministrante é só acompanhar a disciplina. São 3 formas de acompanhamento: na disciplina a distância de curso presencial o acompanhamento é maior, nas disciplinas híbridas o acompanhamento também é maior porque a disciplina tem carga horária presencial e carga horária a distância para acompanhamento dos alunos e no curso digital o acompanhamento acontece mais a distância, nesse o acompanhamento é feito pelo tutor. Dependendo da forma como a disciplina é ofertada, há acompanhamento de tutores e professores. Mas a maior complexidade no sistema EAD, na universidade, ocorre nos cursos híbridos, pois no currículo desses cursos, ao mesmo tempo há disciplinas com hora presencial, hora a distância e hora discente. Por exemplo, uma disciplina de 80 horas, em média tem 50 horas presenciais, 20 horas a distância e 10 horas discente. Tem 3 ambientes internos quando ela oferta as coisas. Mas, a universidade costuma pagar tudo que o docente produz. Um aspecto positivo da universidade é o fato dela produzir material interno/próprio, não comprar de nenhuma empresa. Isso resguarda a universidade de material com origem duvidosa. Há um investimento com orçamento para o desenvolvimento da metodologia, aluguel de plataforma e produção de material. A produção de material próprio e interno é um aspecto positivo. Não ser vinculada a nenhum grupo proporciona liberdade para ofertar, ou disciplinas a distância em curso presencial, ou disciplina híbrida em curso híbrido ou disciplina digital em curso digital, sempre produzidas por docentes da instituição. Se eu tivesse que optar, entre essas três formas de disciplinas, eu optaria pela disciplina híbrida, pois com ela o docente consegue dar a sua “batida” pedagógica. Visto que, ela mantém a carga horária prática, mantém a disciplina, e agrega um tempo para o aluno no ensino a distância que é proposta pelo professor. Nesse sistema o professor consegue acompanhar a parte da disciplina que é a distância, na sala de aula. Na disciplina a distância, em curso presencial, faz falta o acompanhamento presencial do professor para um acompanhamento mais de perto do aluno. Na disciplina digital o aluno tem mais contato com o tutor. Já no curso híbrido, ocorre encontro semanal com os alunos, têm trabalho para fazer em casa com correção e feedback no presencial. Inclusive os alunos pedem aumento de carga horária presencial. Para mim, o híbrido, no momento, é o sistema ideal. Tenho impressão de que até as mercantis vão transitar para o híbrido, pois elas sabem que o seu público-alvo pede isso. O aluno não quer ficar totalmente a distância. Quer um momento quinzenal com o professor. O ensino híbrido pode ser o caminho para as ICES ofertarem ensino com qualidade no mercado de cursos a distância. Produzir e ministrar são funções diferentes. Ministrar é corrigir e fazer plantão de web conferência. A produção exige mais, na universidade em que trabalho.*

**Docente2.**

## **1.2 Como foi o envolvimento de docentes no processo de implementação do EAD?**

*Reuniões diárias, reuniões de colegiado quando foram apresentadas as estratégias da universidade. Esse foi o tipo de envolvimento. Docente1.*

*Os docentes foram informados que o EAD iria ser implementado. Houve erros no processo, inclusive com redução de carga horária no EAD, entretanto foi corrigido. Docente2.*

## **1.3 Quais aspectos você destacaria como os de maior impacto da modalidade na dimensão pedagógica e na dimensão da organização do trabalho?**

*Por um lado, é uma intensificação do trabalho, você fica à disposição o tempo todo, não só nas horas de locação da turma, cumprimos o horário, porém, nós precisamos ficar acessando a plataforma toda hora. O acesso à plataforma é constante para responder rapidamente por conta da preocupação constante em manter os alunos no sentido de desenvolver um grau de permanente relação com a turma. Mas o maior impacto, é a relação individualizada que se estabelece entre professor e aluno. Você fica atendendo basicamente demandas individuais. Cada um te aciona quando resolve te acionar e você responde quando entra no ambiente virtual. Se torna uma relação pedagógica professor aluno individualmente, não professor turma e processo coletivo. Docente1.*

#### **1.4 Como você vê o processo de massificação de uso do EAD?**

*Com preocupação, apreensão, porque os processos do EAD estão muito baseados na técnica e na preocupação com a sustentabilidade (aqui a referência é a sustentabilidade financeira) e as dimensões mais pedagógicas, educacionais e relacionais não estão sendo consideradas, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes. Como eu trabalho disciplinas na área de humanas, os próprios estudantes se queixam disso. Hoje por exemplo, no novo formato as disciplinas são divididas em três tempos: um tempo como o professor, um tempo de atividades do aluno e um tempo a distância. Isso promove uma fragmentação do processo educacional que é bastante preocupante, para não dizer outra coisa. É uma fragmentação da relação com os alunos, do processo educacional e da própria aprendizagem. Percebo que as ICES estão com dificuldade de desenvolver um modelo mais inteligente, mais qualificado. Docente1.*

*Tem vários colegas que pediram demissão ou licença porque não conseguiam trabalhar com as plataformas, em ambiente virtual. Docente2.*

#### **1.5 Existe alguma estratégia em funcionamento que você considera possa servir de parâmetro para uso adequado do EAD para as ICES?**

*Não parei para pensar sobre isso, mas o que diferencia as ICES das outras é justamente esse processo de proximidade das demandas regionais, das comunidades, dos próprios estudantes. Isso deveria ser levado mais em consideração. Eu não vejo que isso está sendo considerado, vejo mais presente a preocupação com a otimização de recursos e de despesas da universidade, do que propriamente de canais diferentes, inovadores para a relação com os alunos. Docente1.*

*O que a universidade vem tentando, ofertar os produtos EAD com qualidade, sem material produzido por empresas educacionais. Produção de material feito por docentes da universidade é bom, gravação de aula, estúdio, entretanto, o risco é grande de não mais existir disciplinas presenciais e ocorrer a redução em grande escala no número de docentes, aí o desemprego será grande. O mercado instalado no ensino é voltado para a quantidade e não qualidade. Docente2.*

#### **1.6 Você considera que as Comunitárias deveriam adotar o EAD como estratégia principal de ensino?**

*Com estratégia principal, não. Como parte da estratégia, sim. Mas tudo vai depender do curso, da área, dos próprios estudantes. Por exemplo, para um estudante jovem adulto, que trabalha, que já tem experiência profissional, ou*

*uma segunda graduação, ou uma especialização, o EAD pode ser estratégia. Mas eu vejo como muito complicado a adoção do EAD para jovens adolescentes, que chegam com 16, 17, 18 e 19 anos na universidade. Como experiência de primeiro acesso na universidade eu não recomendo, pois existe uma vida no campus universitário que o aluno tem que experimentar. Para esses o EAD pode ser uma atividade complementar. Isso já é diferente no caso de jovem adulto, ou adulto mesmo, que já tenha experiência na universidade. Pessoas formadas e aposentadas que voltaram a estudar querem o presencial. É preciso buscar um equilíbrio. Para jovens ingressantes pela primeira vez na universidade eu não recomendo a modalidade a distância. Docente1.*

*A realidade foi se impondo. Concorrer com as mercantis ficou complicado porque o que elas fazem de modo displicente elas não tem vergonha de fazer, enquanto os docentes de comunitárias ficariam envergonhados de fazer. Como por exemplo, considerar o aplicativo powerpoint com uma aula a distância. Por isso elas têm um valor médio que fica mais barato para o discente. Infelizmente as Comunitárias vão ter que entrar nesse mercado. Já estão entrando atrasadas e esse atraso está levando ao que está acontecendo hoje, as mercantis consolidaram um valor médio barato e concorrem de maneira despuddorada com instituições que têm estrutura de qualidade. Eu já visitei o local de mercantis que tem uma secretária dentro de uma sala comercial, cheia de televisão, sem professores, somente com tutores. Para disputar o espaço com as mercantis, as Comunitárias terão que achar o ponto entre continuar ofertando a qualidade que tem, em comparação com as mercantis, com o valor médio vexatório das mercantis. E com isso, infelizmente os direitos dos professores serão rifados, pois a forma de organização do trabalho nas mercantis é precariado total. Infelizmente vai ter que concorrer. De que forma? Ainda está sendo construído. Docente2.*

**1.7 Você acha que a intensificação da mediação da tecnologia virtual no ensino por meio de aulas síncronas, em virtude da pandemia de Covid-19, influenciou ou influenciará na expansão da implementação do EAD? Buscar na entrevista a resposta do 2**

*Sim, influenciará por várias razões. Tanto os professores, gestores, como estudantes tiveram uma experiência mais intensa, e dela se poderá tirar vários encaminhamentos, tanto para o aumento do EAD, bem como para repensar a própria educação a distância. Eu entendo que essa intensificação dada pelo uso das aulas remotas levou todos nós a entender também a necessidade do presencial, nem que seja parcial. E foi interessante o que ocorreu no quarto semestre na universidade em que eu trabalho, no primeiro semestre houve uma apreensão pela volta do presencial, no segundo semestre já estavam gostando de ficar em EAD ou remoto, e no terceiro e quarto semestre já saturou. Então será preciso achar um equilíbrio, não é 8 nem 80, nem só presencial, nem só EAD. A pandemia serviu como uma experiência, um laboratório. E esse equilíbrio não é homogêneo, vai ser necessário levar em consideração a área, o curso, o tipo de disciplina, aquelas que têm um conhecimento mais teórico ou teórico-práticos. Esse processo (uso do ensino remoto na Pandemia) nos mostrou o que funciona e o que não funciona em uma EAD “pura”, vamos dizer assim. Nós professores estamos muito impactados. Sobre o EAD, acredito que as ICES, precisam envolver mais os professores e os alunos na estruturação de propostas em EAD. Nós temos uma experiência que não é conclusiva, mas por trabalharmos diretamente com os alunos, no meu caso por mais de uma década na modalidade, a gente escuta muitos deles e percebe o que de fato dá pra fazer e o que devemos evitar. As instituições não nos ouvem, não nos*

*consultam sobre isso. Quando digo nós, é principalmente o professor e o aluno, para construirmos propostas, seja em EAD, seja em outras propostas com participação de professores e estudantes. Eu penso que isso é uma situação que está ocorrendo, que está sendo desperdiçada essa possibilidade de até fazer mais acertos no EAD. E claro, grande preocupação é o uso mercantil do EAD no Brasil. Tenho duas preocupações com o EAD no Brasil, uma é a qualidade dela, nós ainda somos jovens em termos de oferta em EAD, temos 15, 20 anos de EAD no Brasil, portanto não temos uma experiência acumulada, uma formulação acumulada sobre isso, e ela tem duas vertentes, baixa qualidade e muito focada nos resultados financeiros, eu acho que isso é muito ruim, seja para a educação, seja para a própria EAD, mas principalmente para os estudantes que sairão formados, porém mal formados ou não formados de modo desejado. Isso acaba iludindo esses jovens no sentido de acharem que estão preparados para os desafios complexos do mundo do trabalho, da vida em sociedade, e não estão. O que há é um processo muito simplificado, muito mercantil e de baixa qualidade. O problema é que isso tá meio que contagiando todos. Primeiro foi nas universidades mercantis, agora está contagiando em parte as ICES, e já se percebe o contágio na pública também, estaduais e federais. Está se perdendo o cuidado com a qualidade no sentido amplo. Essa é a minha preocupação em relação ao EAD. Docente1.*

### **1.8 Como se sente diante do processo de intensificação de uso do EAD?**

*Me sinto apreensivo, preocupado, tem implicações de ordem pedagógica, de ordem educacional, de ordem de redução de oportunidade de trabalho na docência, ou seja, se consegue manter ou ampliar o número de alunos reduzindo o número de professores. O Ead está sendo muito utilizado para reduzir o número necessário de professores e os que estão contratados estão com redução de carga horária, visto que, é bastante abismal a diferença de instituições que têm um número grande de alunos em EAD e o número de professores e as que trabalham com presencial. Isso nos preocupa porque afeta a possibilidade de trabalho docente, de forma geral, há uma grande redução de docentes. Isso afeta todos nós e afeta a qualidade da educação também, no meu ponto de vista. Essas são as duas coisas que me preocupam, a qualidade e a redução da possibilidade de trabalho na docência. Eu vejo muitos colegas se preocupando em acelerar a aposentadoria porque perceberam que começa haver redução no campo de trabalho. Docente1.*

## **2 Universidade Comunitária que desenvolve o EAD em parceria com outra comunitária**

Universidades que desenvolvem metodologia em parceria com outra universidade comunitárias sem que haja participação de empresa educacional ou outra instituição de ensino nas diretrizes de implementação da modalidade.

## 2.1 Como funciona o EAD em sua universidade?

O AVA Moodle trouxe vantagens, mas alguns ônus, como por exemplo, a redução drástica de carga horária dentro da disciplina. Antes se ganhava a carga horária cheia de uma disciplina, com o Moodle e com a nova dimensão de tutoria ganhamos 60% da carga horária da disciplina. Isso é bem menos do valor que é contratado, e ocorre porque todo material já é produzido previamente para abastecer o Moodle. Sobre isso estão acontecendo algumas discussões institucionais, pois se vem falando há muito tempo de metodologias ativas para inovação pedagógica, porém o modelo que está se buscando implementar na universidade que é comprado de outra universidade comunitária, é um modelo conservador, muito tradicional, difere, portanto, da perspectiva da universidade de inovação metodológica. O material didático é fechado e para a aplicação é preciso se fazer melhorias. Tem um banco de questões objetivas que o professor precisa produzir. O material didático se resume a uma apostila e um banco de questões que o aluno vai resolvendo módulo a módulo, e no final da disciplina o aluno faz uma prova. O material é muito conservador. Hoje a discussão sobre a modalidade é feita sobre o desafio de aplicar o discurso pedagógico de inovação. O discurso não combina com a prática. Estamos em cima do muro, por um lado a universidade nos pressionando para adotar a modalidade EAD que é massificada, para vender cursos com mais facilidade e entrar no cenário de competitividade mercadológica, e por outro lado, não querem perder a qualidade. Não tem como fazer um trabalho massificado e manter a qualidade. O impasse está aí, os professores brigando nesse sentido. Em cada oferta de disciplina se faz uma discussão com a coordenação do curso para melhorar o material que chega pronto. Pois não dá para avaliar o desenvolvimento de um aluno com o material que está chegando, por meio de uma prova objetiva, por exemplo. Essa briga os docentes estão comprando dia após dia, disciplina após disciplina, módulo após módulo. É uma briga intensa. A Universidade tem a diretriz, mas o discurso é um e a prática é outra. É um leão por dia. Para introduzir práticas e metodologias que eu considero importantes para o desenvolvimento do aluno, eu tenho que pedir autorização. Para aplicar as modificações existe uma burocracia, pois precisam ser feitas por meio de portarias. A metodologia de ensino que eu acredito ser eficiente e efetiva pode ser aplicada para uma quantidade de alunos que eu possa avaliar uma a um produzindo o que eu proponho que produzam, mas no cenário que a universidade considera ideal, onde a turma tenha 300 alunos, a minha metodologia cai por terra, pois não é possível fazer um trabalho individualizado, inovador com turmas de 300 alunos, por mais que eu tenha 5 ou 6 tutores. É um dilema, estamos (as ICES) entrando em uma briga de cachorro grande e não temos cacife para ganhar essa briga. Até então, vínhamos produzindo o material com ótima qualidade, entretanto, a partir de 2018 o material passou a ser adquirido de outra universidade comunitária. Na verdade se comprou um plano de ensino completo com grade curricular e disciplinas, sem que os docentes tivessem acesso às ementas das disciplinas. Foi dada a oportunidade para o quadro de docentes produzir o conteúdo das disciplinas, mas havia muito pouco tempo para isso, pois as mudanças já tinham sido implementadas, as portarias do MEC já estavam prontas. Era tudo urgente e o quadro de docentes estava reduzido, nessas condições não havia condições de produzir material e planos para um curso novo. Então se pegou o que estava disponível. Quando as ementas chegaram se verificou que havia muitos problemas, o material também tinha problemas. Agora estamos trabalhando para amenizar os problemas, melhorando os materiais e as ementas, ou seja, reestruturando a partir daquilo que foi adquirido. O processo de implementação do EAD foi feito de forma vertical. Era pegar o que estava na mão ou fazer para amanhã. Dessa forma, não tínhamos muita oportunidade de intervir no processo. **Docente3.**

## **2.2 Como foi o envolvimento de docentes no processo de implementação do EAD?**

*Houve muito pouco, foi muito rápido e os docentes praticamente não participaram. O processo iniciou em 2007, houve resistência, mas o processo de implementação continuou. Atualmente houve uma mudança no sentido da massificação do uso na universidade. Hoje se usa o Moodle, aceito pelos docentes por ser uma plataforma livre global e fácil de operar, porém não se discutiu com o quadro de docentes como a plataforma seria usada. Docente3.*

## **2.3 Quais aspectos você destacaria como os de maior impacto da modalidade na dimensão pedagógica e na dimensão da organização do trabalho? Resposta contemplada na pergunta sobre o funcionamento do EAD.**

## **2.4 Como você se sente diante do processo de massificação de uso do EAD?**

*Cansado. Cansado é a melhor palavra para definir. E esse sentimento é coletivo. Já conversei com vários colegas e esse sentimento é coletivo. Sempre quis ser professor e idealizava a minha atuação, mas depois de um tempo de atuação eu desencantei com aquilo que eu tinha idealizado. Hoje estou me reciclando dentro de minha atuação docente, mas meio sem forças. A gente vai nadando, nadando, mas chega uma hora que as forças acabam, então, ou você vira de barriga e começa a boiar, ou você afunda. Eu estou fazendo força para seguir a correnteza porque nadar contra a correnteza não tem como. Tem que seguir a correnteza e achar o melhor cenário para se encontrar. Docente3.*

## **2.5 Existe alguma estratégia em funcionamento que você considera possa servir de parâmetro para uso adequado do EAD para as ICES?**

*Penso que o que se tem feito na última década em termos de comunitária é um caminho possível, um caminho que está possibilitando a sustentação. A congregação de universidades que compartilham coisas em comum tem surtido efeitos até aqui, a questão é saber se isso basta para o que está por vir. Eu não sei se basta, acredito que a forma como se vinha fazendo, dava certo em um cenário, entretanto, nesse novo cenário mais caótico, onde a competitividade é mais brutal, eu não sei se fazer apenas como temos feito, tomando decisões dentro do COMUNG, nos salvará da falência e do fechamento. Por outro lado, fico pensando no prejuízo de um cenário catastrófico aquilo que a universidade Comunitária representa, no sentimento comunitário de pertencimento. A universidade Comunitária pertence a comunidade, ela é pública não estatal, na minha concepção há uma falha na comunicação disso para a comunidade, porque a partir do momento que a comunidade se apropria disso, toma posse disso, a universidade cresce. A universidade em que trabalho, em tempos áureos, esteve profundamente relacionada com os anseios, com os objetivos, com os projetos comunitários. A criação da universidade esteve conectada com os anseios da comunidade. Hoje temos as Comunitárias completamente vulneráveis, desarticuladas, fragmentadas. Talvez esse fosse um movimento importante, essa retomada, da coletividade, do comunitarismo, talvez isso pudesse surtir um efeito bom, é daqui, é nosso, então vamos valorizar. Não vamos nos entregar a qualquer*

*cenário avultoso que essas universidades de esquina que vão abrindo por aí de qualquer modo, sucateando a qualidade da educação em nível comunitário. Eu não vejo outra solução além dessa, fortalecer em termos de poder local, a universidade tomar decisões e abraçar esses projetos. Para mim é o único jeito da universidade enfrentar esse cenário. O aluno não quer ficar totalmente a distância. Quer um momento semanal ou quinzenal com o professor. O ensino híbrido pode ser o caminho para as Comunitárias ofertarem ensino com qualidade no mercado de cursos a distância. Docente3.*

## **2.6 Você considera que as Comunitárias deveriam adotar o EAD como estratégia principal de ensino?**

*Situação complexa. Nos últimos anos há um discurso de banalização do ensino superior, que no Brasil não é preciso ter ensino superior. Isso tem promovido o abandono dos alunos do ensino superior. É um cenário bem perturbador, isso impacta negativamente principalmente os jovens que estão saindo do ensino médio, que estão em vias de fazer um vestibular. Além do discurso, as discussões em torno do ENEM<sup>41</sup>, do PROUNI e as ações de sucateamento das universidades públicas, abandono das Comunitárias e, em contrapartida, o crescimento vertiginoso do comércio educacional, preocupa a categoria docente. Temos hoje grandes grupos colocando ações na Bolsa de Valores. A educação virou um negócio lucrativo, não tem como competir com os grandes grupos empresariais. Docente3.*

## **2.7 Você acha que a intensificação da mediação da tecnologia virtual no ensino por meio de aulas síncronas, em virtude da pandemia de Covid-19, influenciou ou influenciará na expansão da implementação do EAD?**

*Acredito que o problema no retorno, pois muito se perdeu da cultura acadêmica, como por exemplo, aquele cenário em que o professor com uma disciplina de 60 horas ia até a universidade e dava as suas 4 horas de aula, recomendava leituras para os alunos, voltava na semana seguinte e trabalhava os textos. Isso caiu por terra. Os poucos alunos que estão retornando, porque muitos abandonaram o ensino superior durante a pandemia, estão voltando com uma outra mentalidade, eles não querem mais se deslocar até a universidade, principalmente aqueles que viajam, sentar e ouvir um professor dissertar sobre um tema. Nessa perspectiva, o professor não terá escolha, terá que se adaptar trabalhando com estudos orientados, adotar metodologias ativas pela interatividade. O professor não terá escolha, ou o professor adota um sistema híbrido ou ele e a universidade perde seus*

---

<sup>41</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. Desde 2020, o participante pode escolher entre fazer o exame impresso ou o Enem Digital, com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo Inep.

As notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em mais de 50 instituições de educação superior portuguesas. Além disso, os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem possibilitam, ainda, o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais.

Qualquer pessoa que já concluiu o ensino médio ou está concluindo a etapa pode fazer o Enem para acesso à educação superior. Os participantes que ainda não concluíram o ensino médio podem participar como “treineiros” e seus resultados no exame servem somente para autoavaliação de conhecimentos.

alunos. No pior cenário há fechamento do curso. Há um processo irresistível diante do cenário de transformação promovido pelo período de trabalho remoto durante a pandemia. O aluno que ficou assistindo aula pelo computador não está mais disposto a se deslocar até a universidade para escutar o professor em uma cadeira desconfortável. A metodologia terá que ser transformada. Com isso, no retorno ao presencial será imperativo que os professores adaptem suas metodologias, do contrário, ele ficará para trás, pois o processo será muito dinâmico. As disciplinas perderão alunos e a universidade irá perder matrículas, e isso nas Comunitárias é catastrófico. Então o processo de adaptação à mudança terá que ocorrer de forma muito intensa e rápida nos próximos meses para iniciar o ano de 2022. Esse é um dos cenários que é perturbador e caótico. Já estão nos cobrando isso de modo severo. Com relação às condições de trabalho, a redução de carga horária só prejudica a adaptação dos e das docentes às mudanças que serão necessárias, pois será um momento em que será preciso reaprender a fazer a profissão, estudar novas metodologias, fazer leituras sobre a hibridização, sobre muitas temáticas novas com carga horária reduzida é um aspecto sério. Na pandemia houve redução de 10% da carga horária logo no início da pandemia, e espero que essa realidade não seja permanente. Hoje estou com carga de trabalho que vai muito além daquelas 32 horas que fui contratado anos atrás. Estou trabalhando tranquilamente mais de 60 horas por semana para dar conta de todas as atividades. Meu curso é 100% EAD. **Docente3.**

### 3 Universidade Comunitária que desenvolve o EAD em parceria com empresas educacionais.

A universidade tem EAD da universidade há uns 20 anos, basicamente com aulas a distância, entretanto, os cursos totalmente online são recentes. Com a participação de empresas educacionais a quatro anos, com o Grupo A. A universidade tinha outra empresa fornecedora, mas houve problemas. A empresa era uma potência, boa correção de textos, pagavam bem por aulas e produção de textos, mesmos preços do presencial. Era boa captadora, com ela a universidade tinha mais alunos que com a empresa atual, mas a empresa antiga tinha problemas, com a entrega de material, por exemplo. **Docente4.**

Nossa universidade tem EAD há 5 anos. Nossa universidade tem ensino híbrido, 40% EAD e cursos totalmente EAD. O curso que eu dou aula não é totalmente EAD. A universidade está passando por muitas mudanças. O problema econômico da universidade está se agravando, sempre teve, mas hoje em dia é maior. No processo de implementação a universidade trouxe uma pessoa especializada em gestão e tecnologia e “convidou” todos e todas para entrar no sistema. Em termos de curso, foi legal, mas para a gente que tem bastante tempo em sala de aula, não foi nada de novo, algumas metodologias que já trabalhávamos na sala foram trabalhadas de forma diferente. Nós temos a liberdade de produzir o conteúdo ou acessar o conteúdo.

A universidade quer inovar, está entrando em um processo de inovação, trocou o currículo todo.

Ela vem implementando uma metodologia, na graduação, que é baseada em competências e habilidades, nesse sistema não há disciplinas. Durante a semana o aluno tem a maioria das aulas em EAD e tem dias na semana que os alunos trabalham com projetos de pesquisa. Nesse sistema o docente entra como mediador. Os docentes colocam o conteúdo na plataforma e eles vão trabalhando. Com isso, para a realidade do curso em que dou aula, e

*para a instituição, que tem a característica presencial, com o EAD a universidade não teve o aporte de alunos que achava que teria. Por ser uma cidade do interior tem muitas universidades que fazem o EAD há muito tempo, entretanto, os alunos da nossa universidade não querem fazer ensino virtual, querem fazer presencial porque a nossa característica é assim. Nós perdemos alunos por isso. A maioria foi para essas universidades de garagem porque é mais barata, pois não tem professor e sim tutor, não pagam professor, diferente da realidade de docente em sala de aula em contato com o aluno, isso o aluno sentiu. Pois se é para fazer isso, ele fica nessas mais baratas. A perspectiva é que a universidade tenha dias fixos da semana com aula EAD, isso está correndo o nosso aluno, porque os alunos querem estar na universidade, com o professor. O nosso aluno é aquele que trabalha o dia inteiro e não tem tempo para ficar no computador, na plataforma respondendo questionário. Muitas vezes o que tem na plataforma não condiz com o que o aluno espera. Isso os desestimula.*

*O processo foi muito verticalizado. Tínhamos cursos defasados, poderiam ter começado por esses cursos, porque se era para fazer um projeto piloto, que começasse por esses. Poderiam ter feito projetos pilotos para ver se realmente o EAD captaria mais alunos, se daria certo. Mas não, fez direto. Só não fez nos quatro cursos que a gestão considerava os mais fortes. O processo se tornou uma bola de neve, foi indo, por fim os docentes se deram conta que o modelo era muito mais um modelo econômico do que pedagógico, que a finalidade era para diminuir carga horária. Pois um professor para ter uma carga horária hoje dentro dessa instituição, ele tem que estar no mínimo com três competências. São nesses três dias que tem professores. Por exemplo: se um docente tiver três competências para trabalhar, ele vai ter doze horas aulas, se o docente pegar um projeto integrador vai ter mais 3 horas aula, no máximo ele terá 16 horas aula por semestre. No currículo com disciplinas os docentes têm mais horas. Passamos por várias situações, não somente por conta do ensino. Têm umas quantas universidades comunitárias migrando para esse sistema, com estrutura de ensino muito semelhantes, modelos extremamente econômicos, com muitos alunos, pouco professor, com o uso de tutorias e mentores. Nesses modelos o professor perde as suas características, ele passa a ser um mediador e o aluno o protagonista, um empreendedor. Tudo isso poderia ser feito, o problema foi a forma como foi implementado, pois não foi dialogado. Não se discutiu quais seriam as perspectivas.*

*Pelo contrário, o movimento de implementação foi feito em parceria com um agente externo, uma outra instituição de ensino de outro Estado. Essa instituição veio até a universidade e fez a formação com o corpo docente. Depois disso o EAD foi implementado tendo como modelo a experiência dessa universidade contratada. Hoje essa universidade, que é da esfera mercantilista, foi vendida. Agora estamos passando por um processo de enxugamento da instituição com diminuição de carga horária e de salário, de aprimoramento acadêmico e de tempo de serviço. E os professores estão cansados, pois além de tudo, o processo não há diálogo. O sistema não é de todo ruim, mas não precisaria ser o currículo principal, poderia ter os dois. Como a universidade é tradicional, o aluno não quis mais. Na realidade a universidade não fechou porque não é uma empresa, pois a realidade dela é muito difícil.*

## **Envolvimento de docentes no processo de implementação do EAD**

Docente4:

*O processo foi bem verticalizado, não houve participação de docentes nem de discentes.*

Docente6:

*A participação dos docentes foi desprezada. Ausência de escuta sempre teve, mas com o EAD o professor foi mais excluído. Na verdade, fomos chamados para algumas conversas. Em um primeiro momento eu estava muito receosa, pois eu vejo algumas coisas injustas. Por exemplo: hoje o sistema educacional permite que uma empresa oferte cursos de formação em nível técnico, no meu ver isso cabe às IES por meio de cursos de pós-graduação latu sensu, acho que se abriu demais para outros espaços de educação. A gestão, foi soltando aos poucos que a nossa saída era o EAD pela dificuldade de captação de alunos, principalmente nos cursos de licenciatura. Iam (gestores) nos informando do processo de implementação, lá pelas tantas, eles decidiram e não compartilharam conosco esse formato de EAD. Os gestores se orgulham de dizer, por exemplo, que a gente tem um formato diferente, ok, porque ela é trimestral, porque o aluno em algum momento tem o estímulo a estar com o professor, ser orientado por ele, tirar as dúvidas, mas por outro lado, tem uma empresa que dá o suporte e que “impõe” um modo de fazer.*

Docente7:

*Selecionando as unidades de ensino já pré-definidas.*

**Quais os aspectos você destacaria como os de maior impacto no seu trabalho na dimensão pedagógica e na dimensão da organização do trabalho com a implementação do EAD em sua instituição?**

Docente4:

*Eu percebo que os cursos de formação de docentes gratuitos não tinham muita adesão, mas agora, sendo online, há um acesso grande de professores participando, pode ser por conta do interesse ou pela facilidade da instituição ter controle de quem participa por ser online. Isso significa que há um interesse maior, mas principalmente o que se trata da metodologia, das habilidades. Isso eu noto em meu curso. Deu mais trabalho no início, hoje tem mais trabalho, mas como houve um tempo suficiente de adaptação, não há reclamações. Mas há professores que reclamam que por vezes fazem viagem para encontros com dois alunos. Alguns núcleos mantêm os cursos presenciais mais por marketing. No grupo A foi de cima para baixo. Não está sendo um bom contrato porque o que se paga não é meia hora por aula. No EAD se paga 0,40 centavos por aula, além disso, deveria ter monitores que corrigissem, mas não tem. Então há uma grande*

*insatisfação por parte dos docentes. Qualquer curso EAD criado, dentro do período de contrato com a empresa (10 anos), tem que entrar no contrato do Grupo A. o conteúdo que são fornecidos pelo Grupo, não são bons e não há motivação dos docentes em melhorar o conteúdo pela baixa remuneração.*

*No grupo A, a universidade tem alocado mais os professores de tempo integral, porque os horistas não aceitam, como os que têm tempo integral tem que preencher as planilhas, eles aceitam.*

*Ocorre, mas não há muitos alunos no EAD, não chega perto da expectativa da universidade.*

Docente5:

*Multiplicou o nosso fazer, apesar de ter plataforma de ensino que facilita bastante. O que eu preparava antes para dar uma aula, o que eu preparava em uma hora, leva até 3 horas, porque vou procurando subsídios para motivar os alunos e ao mesmo tempo. Nas plataformas que nós trabalhamos tem muito conteúdo que não condiz com o que eu preciso para a minha aula, então eu tenho que preparar o conteúdo. Então eu acho que, não que o EAD não venha para melhorar, algumas coisas sim, mas para o trabalho do docente sobrecarregou. Nós estamos muito desmotivados com a situação.*

*Eu me adapto a forma de trabalho, pior é a situação da que a universidade se encontra, pois eu trabalho há muitos anos na instituição, participei da reconstrução da universidade nos momentos difíceis, e agora vejo tudo mudando e para pior, sem que os docentes sejam chamados para pensar nas alternativas. A gente contribui, mas atualmente não nos chamam para conversar. Desiludí, mas ao mesmo tempo dá mais vontade de fazer alguma coisa, pois a universidade tem uma história importante na comunidade. os docentes querem que a universidade se fortaleça, e ela tem condições para isso. No que diz respeito ao contato com o aluno, eu sinto falta, e os alunos também.*

*Nesse processo, muita gente ficou doente, pois agride muito dos docentes. A gestão tem papel fundamental nisso, muitas pessoas que resistiram ao processo foram muito perseguidas. É uma relação ruim, somos professores universitários, gerador de conhecimento, que as pessoas possam ser combativas, tenham opinião. O que é mais difícil é que reconheçam a nossa qualificação, pois há uma desvalorização. Vínhamos trabalhar até sem o salário.*

*Imaginávamos que com a implementação do EAD a carga horária aumentaria, mas não. Hoje por um consenso, há redução de participação em algumas atividades, como por exemplo a participação em reuniões de cursos em que tenho disciplina. Antes eu participava de todas, mas agora, nós combinamos, e eu participo igual de todas, mas só sou paga pela hora do curso*

*em que tenho filiação. Nesse sentido houve uma reorganização para funcionar.*

Entrevistado 6:

*Eu percebo o impacto, bastante trabalho para pouco valor. Eu preciso ter uma relação estreita com os e as tutoras. Tive sorte até agora. É bastante trabalho, é cansativo. o aluno, na grande maioria não tem o mesmo perfil do aluno da presencial. O público é bem eclético. Idades muito diferentes, interesses diferentes, perspectivas muito diferentes. É bem difícil nivelar os alunos. A universidade colocou nivelamento, mas ninguém fazia perguntas ou agendamentos. Não deu certo. Me parece que no EAD tem um público que busca somente o diploma. Ele espera no EAD mais ou menos obter um título. Temos muito a caminhar em termos de legislação e de apoio ao docente, que impactos terá na vida dele, ainda não temos nitidez. Esse semestre eu preciso de ti, em duas disciplinas, desse tempo qual é o tempo que tu vais ganhar, 4 horas semanais? Não incluem as horas para orientar, tirar dúvidas, recebo dúvidas o tempo todo, sábado e domingo, inclusive. Eu desconheço se há legislação que determine quanto deve ser pago para o professor de acordo com a sua formação. Porque antes, o tutor também deveria ter formação na área da disciplina, hoje não. Eu dei sorte com a última tutora, pois ela tinha formação na área, as próximas eu não sei. Aconteceu na minha vida que nos últimos dois anos letivos, eu não parei um dia. Desde 2016 a universidade vinha nos preparando para uma mudança. Então quando veio a intensificação eu já estava preparada para o ensino virtual.*

Docente7:

*Precarização do trabalho docente, precarização na relação ensino e aprendizagem, enfraquecimento nas relações de vínculo entre docentes e discentes, relação conteudista.*

**Você considera que as Comunitárias deveriam adotar o EAD como estratégia principal de ensino?**

Docente4:

*Eu não acho que seja, mas por causa da concorrência eles se obrigam a entrar no EAD, mas o resultado do EAD não mantém a qualidade. Houve caso em que a avaliação de um dos cursos, os alunos do EAD foram mais bem avaliados, do que o presencial, mas não é a regra. O EAD está presente, mas não*

*terá vida longa, até porque na área de humanas as escolas não contratam pessoas formadas em graduação EAD. Não sou contra o EAD, mas vejo problemas na forma de oferta atual. Acho que não vamos conviver por muito tempo com o EAD.*

Docente5:

*Eu não acho que seja a saída. Mesmo que adote o ensino híbrido, a adaptação do aluno e dos docentes no ensino híbrido também não será fácil, tem aluno que só entra na sala virtual, mas não participa, nem abre a câmera.*

Docente7:

*Não. A participação do coletivo que compõe a formação necessita ser cada vez mais ampliada e no ensino EAD não é realidade.*

**Você acha que a intensificação da mediação da tecnologia virtual no ensino por meio de aulas síncronas, em virtude da pandemia de Covid-19, influenciou ou influenciará na expansão da implementação do EAD?**

Docente4:

*Acredito que influenciará na ampliação de uso da modalidade. As Comunitárias têm dificuldade de ter clientela no EAD, é uma dificuldade de implementar, mas acredito que as universidades vão estar mais preparadas para o EAD. Mas na minha universidade o pessoal insiste bastante em manter a presencialidade. A aposta é no ensino presencial em razão da qualidade do ensino, isso dito pelo reitor, mas sempre deixam em aberto, não se sabe se realmente vão apostar na presencialidade.*

Docente5:

*Durante a pandemia, os alunos gostam porque reduz os custos e tempo com deslocamento, pois boa parte trabalha como estagiário, os custos são altos para quem ganha pouco. Acham que é melhor, porém tinham aula com os docentes, diferente do EAD.*

Docente7:

*Sim. A intensificação serviu para diminuir a importância do ensino presencial e acelerar o ensino EAD.*

## Como se sente diante do processo de intensificação de uso do EAD em sua universidade?

Docente4:

*Tenho preocupação com a qualidade do profissional que está se formando. Os professores preparam bem as aulas, estão prontos para o debate, mas os alunos pegam o conteúdo, respondem, entregam dentro do prazo e não fazem contato e não interagem. Parece que só querem o diploma, mas se as exigências são feitas, se perde o aluno. Hoje as instituições cuidam, há uma certa sutileza no pedido para não reprovar alunos.*

*Colegas comentam que o trabalho é muito tempo e desgaste no EAD, e não se sentem valorizados, não só pelo financeiro. Essa é uma queixa.*

Docente6:

*No grupo A, dentro que está no planejamento, a remuneração não corresponde ao tempo de preparo com qualidade. No momento em que me tiram a liberdade de fazer a minha aula, minha função acabou. Porque eu gosto de preparar a minha aula do meu jeito, eu tenho muita experiência, na aula eu trago muito os alunos comigo. Isso é um dos fatores que quando eu adoeci, eu pensei, não vale a pena eu ir para o EAD, só me senti melhor com o componente que estou trabalhando porque nele não tem nada formatado, eu dou o formato que eu quero, (considerando a necessidade da disciplina e dos discentes), então me sinto melhor.*

*Eu não concordo com a proposta de pegarmos tudo pronto. Até alguma coisa eu concordo, como o que a gente faz no presencial. No presencial a gente também tem algumas coisas prontas, mas a plataforma é da “casa” e eu busco as unidades que eu quero, nessa eu recebo as unidades e valido, se eu não valido uma, eu tenho que ir lá naquele enorme catálogo e procurar alguma coisa, então, não é tão simples e três meses passa muito rápido. Então nesse momento eu gostaria que a gente mantivesse a estratégia pedagógica proposta pela universidade, que a gente não estivesse atrelada a isso (planejamento externo), mas quem mandasse na minha sala fosse eu, claro que dentro das diretrizes da universidade. Com o tempo que tenho experiência acredito que seja suficiente para isso. No meu ponto de vista, para trabalhar no EAD e acreditar no EAD é preciso conhecer a modalidade, com essa ideia eu fiz alguns cursos de pós-graduação em EAD. Um deles em uma universidade renomada, mas eles pegaram um formato de curso que eles venderam, razoavelmente caro, com aula uma vez na*

*semana com vídeos palestras, nesse eu não consegui ver modalidade de ensino EAD. Fiz outro, mas não terminei ainda. Fui ver como era, minha experiência me diz que na “casa” a gente está atendendo maravilhosamente os alunos, eles (alunos) querem pagar pouco, mas eles querem que no sábado estejamos disponíveis em qualquer horário. Eu nunca tive coragem de dizer não, não atendo. Só que aquilo, como é que vou te dizer, estava cercado muito a minha vida. Quando fui aluna no pós EAD, cheguei a deixar 10 mensagens até que me respondessem. Então a ideia que vou trabalhar com bastante gente e trabalhar pouco, ela é real em algumas instituições. Mas no nosso formato de nossa instituição eu não consegui fazer isso, tem sido bem trabalhoso, pois eu tinha que fazer meets (comunicação por vídeo), orientar, corrigir textos, anotar tudo, devolver o texto, corrigir, devolver, corrigir, devolver. Uma forma de fazer com qualidade seria o professor produzir o conteúdo e a universidade contratar alguém para formatar como deve ser para a plataforma.*

Docente7:

*Com poder de interferência na formação cada vez menor. O EAD afastou o contato e a construção da relação entre docentes e discentes. Esse fato, nos torna meros repassadores de conteúdos, pois com curtíssimo tempo a possibilidade de problematizar o compromisso ético-político profissional no cuidado das vidas atendidas por futuros profissionais é afetada e inviabiliza a certeza da compreensão do conjunto de discentes sobre tal compromisso.*

## APÊNDICE D

Quadros com os dados estatísticos utilizados na pesquisa a partir de dados de Censos Estatísticos da Educação de Nível Superior do INEP

| 1. Número de Instituições de Ensino Superior por Natureza e Dependência Administrativa – Brasil            |                  |                  |                  |                  |                  |                  |                  |                  |                  |
|--|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
|  | 2010             | 2011             | 2012             | 2013             | 2014             | 2015             | 2016             | 2017             | 2018             |
| IES Públicas   | 278              | 284              | 304              | 301              | 298              | 295              | 296              | 296              | 299              |
| IES Privadas   | 2.100            | 2.081            | 2.112            | 2.090            | 2.070            | 2.069            | 2.111            | 2.152            | 2.238            |
| <b>Total</b>   | <b>2.378</b>     | <b>2.365</b>     | <b>2.416</b>     | <b>2.391</b>     | <b>2.368</b>     | <b>2.364</b>     | <b>2.407</b>     | <b>2.448</b>     | <b>2.537</b>     |
| 2. Número de Instituições de Ensino Superior por Natureza e Dependência Administrativa - Rio Grande do Sul |                  |                  |                  |                  |                  |                  |                  |                  |                  |
|  | 2010             | 2011             | 2012             | 2013             | 2014             | 2015             | 2016             | 2017             | 2018             |
| IES Públicas   | 10               | 10               | 10               | 10               | 10               | 10               | 10               | 10               | 10               |
| IES Privadas   | 100              | 101              | 105              | 109              | 110              | 115              | 112              | 113              | 111              |
| <b>Total</b>   | <b>110</b>       | <b>111</b>       | <b>115</b>       | <b>119</b>       | <b>120</b>       | <b>125</b>       | <b>122</b>       | <b>123</b>       | <b>121</b>       |
| 3. Matrículas graduação presencial e EAD - Brasil  |                  |                  |                  |                  |                  |                  |                  |                  |                  |
|  | 2010             | 2011             | 2012             | 2013             | 2014             | 2015             | 2016             | 2017             | 2018             |
| IES Públicas – Presencial  | 1.461.696        | 1.595.391        | 1.715.752        | 1.777.974        | 1.821.629        | 1.823.752        | 1.867.477        | 1.879.784        | 1.904.554        |
| IES Privadas – Presencial  | 3.987.424        | 4.151.371        | 4.208.086        | 4.374.431        | 4.664.542        | 4.809.793        | 4.686.806        | 4.649.897        | 4.489.690        |
| <b>Total</b>   | <b>5.449.120</b> | <b>5.746.762</b> | <b>5.923.838</b> | <b>6.152.405</b> | <b>6.486.171</b> | <b>6.633.545</b> | <b>6.554.283</b> | <b>6.529.681</b> | <b>6.394.244</b> |
| IES Públicas – EAD   | 181.602          | 177.924          | 181.624          | 154.553          | 139.373          | 128.393          | 122.601          | 165.572          | 172.927          |
| IES Privadas – EAD   | 748.577          | 815.003          | 932.226          | 999.019          | 1.202.469        | 1.265.359        | 1.371.817        | 1.591.410        | 1.883.584        |
| <b>Total</b>   | <b>930.179</b>   | <b>992.927</b>   | <b>1.113.850</b> | <b>1.153.572</b> | <b>1.341.842</b> | <b>1.393.752</b> | <b>1.494.418</b> | <b>1.756.982</b> | <b>2.056.511</b> |
| 4. Matrículas graduação presencial e EAD - Rio Grande do Sul   |                  |                  |                  |                  |                  |                  |                  |                  |                  |
|  | 2010             | 2011             | 2012             | 2013             | 2014             | 2015             | 2016             | 2017             | 2018             |
| IES Públicas - presencial  | 72.473           | 82.027           | 84.054           | 88.781           | 92.474           | 97.012           | 103.244          | 104.768          | 105.663          |
| IES Privadas – presencial  | 281.119          | 287.956          | 285.519          | 289.269          | 297.310          | 298.839          | 288.224          | 277.788          | 257.474          |
| <b>Total</b>   | <b>353.592</b>   | <b>369.983</b>   | <b>369.573</b>   | <b>378.050</b>   | <b>389.784</b>   | <b>395.851</b>   | <b>391.468</b>   | <b>382.556</b>   | <b>363.137</b>   |

|                    |               |               |               |               |               |               |                |                |                |
|--------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------|
| IES Públicas – EAD | 8.903         | 8.552         | 8.920         | 8.847         | 6.191         | 4.867         | 3.711          | 5.832          | 6.263          |
| IES Privadas – EAD | 54.357        | 59.780        | 63.553        | 70.010        | 83.883        | 90.271        | 98.975         | 121.850        | 150.188        |
| <b>Total</b>       | <b>63.260</b> | <b>68.332</b> | <b>72.473</b> | <b>78.857</b> | <b>90.074</b> | <b>95.138</b> | <b>102.686</b> | <b>127.682</b> | <b>156.451</b> |

| 5. Número de cursos graduação presenciais e EAD - Brasil |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|  | 2010   | 2011   | 2012   | 2013   | 2014   | 2015   | 2016   | 2017   | 2018   |
| IES Públicas - Pres.                                     | 8.821  | 9.368  | 10.850 | 10.344 | 10.609 | 10.347 | 10.093 | 9.963  | 10.031 |
| IES Privadas - Pres.                                     | 19.756 | 20.008 | 21.566 | 20.447 | 20.904 | 21.681 | 22.611 | 23.309 | 24.754 |
| IES Públicas – EAD                                       | 424    | 465    | 511    | 506    | 427    | 422    | 449    | 341    | 495    |
| IES Privadas – EAD                                       | 506    | 579    | 637    | 752    | 938    | 1.051  | 1.213  | 1.646  | 2.682  |

| 6. Número de cursos graduação presenciais e EAD - Rio Grande do Sul |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|   | 2010         | 2011         | 2012         | 2013         | 2014         | 2015         | 2016         | 2017         | 2018         |
| IES Públicas - Presencial   | 556          | 592          | 610          | 626          | 635          | 663          | 649          | 663          | 656          |
| IES Privadas - Presencial   | 1.559        | 1.606        | 1.652        | 1.628        | 1.667        | 1.704        | 1.734        | 1.767        | 1.800        |
| IES Públicas – EAD  | 0            | 0            | 0            | 0            | 0            | 0            | 0            | 0            | 0            |
| IES Privadas – EAD  | 0            | 0            | 0            | 0            | 0            | 0            | 0            | 0            | 0            |
| <b>Total</b>  | <b>2.115</b> | <b>2.198</b> | <b>2.262</b> | <b>2.254</b> | <b>2.302</b> | <b>2.367</b> | <b>2.383</b> | <b>2.430</b> | <b>2.456</b> |

| 7. Número de polos EAD- Brasil e Rio Grande do Sul |      |      |      |      |      |      |      |      |       |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
|  | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018  |
| IES Públicas Brasil                                | 1192 | 1701 | 1480 | 1501 | 1222 | 1281 | 1076 | 1394 | 1802  |
| IES Privadas Brasil                                | 4175 | 5810 | 3952 | 3826 | 3690 | 3634 | 1734 | 5656 | 10310 |
| IES Públicas - RS                                  | 111  | 138  | 131  | 153  | 111  | 111  | 100  | 113  | 126   |
| IES Privadas – RS                                  | 294  | 440  | 272  | 274  | 289  | 280  | 300  | 425  | 737   |

Fonte: Elaboração própria a partir de micros dados do INEP

| 8. Dados do ensino a distância |       |        |        |        |         |         |         |           |           |           |           |
|--------------------------------|-------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                | 2000  | 2001   | 2002   | 2003   | 2004    | 2005    | 2006    | 2007      | 2008      | 2009      | 2010      |
| Cursos                         |       |        | 46     | 52     | 107     | 189     | 349     | 408       | 647       | 844       | 930       |
| Vagas oferecidas               | 6.430 | 6.856  | 24.389 | 24.025 | 113.079 | 423.411 | 813.550 | 1.541.070 | 1.699.489 | 1.561.715 | 1.634.118 |
| Inscritos                      | 8.002 | 13.967 | 29.702 | 21.873 | 50.706  | 233.626 | 430.229 | 537.959   | 708.784   | 655.839   | 690.921   |

|             |       |       |        |        |        |         |         |         |         |         |         |
|-------------|-------|-------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Ingressos   | 5.287 | 6.618 | 20.685 | 14.233 | 25.006 | 127.014 | 212.246 | 302.525 | 430.259 | 308.340 | 380.328 |
| Matrículas  | 1.682 | 5.359 | 40.714 | 49.911 | 59.611 | 114.642 | 207.206 | 369.766 | 727.961 | 838.125 | 930.179 |
| Concluintes | 460   | 131   | 1.712  | 4.005  | 6.746  | 12.626  | 25.804  | 29.812  | 70.068  | 132269  | 144553  |

|                  |           |           |           |           |           |           |           |           |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                  | 2011      | 2012      | 2013      | 2014      | 2015      | 2016      | 2017      | 2018      |
| Cursos           | 1.044     | 1.148     | 1.258     | 1.356     | 1.473     | 1.662     | 2.108     | 3.177     |
| Vagas oferecidas | 1.224.760 | 1.329.407 | 1.638.427 | 2.800.358 | 2.387.865 | 3.936.573 | 4.042.488 | 5.845.943 |
| Inscritos        | 797.176   | 1.029.981 | 1.429.360 | 2.112.930 | 1.556.116 | 1.944.081 | 2.785.566 | 3.286.638 |
| Ingressos        | 431.597   | 542.633   | 515.405   | 691.731   | 694.559   | 843.181   | 1.073.497 | 1.373.321 |
| Matrículas       | 992.927   | 113.850   | 1.153.572 | 1.341.842 | 1.393.752 | 1.494.418 | 1.756.982 | 2.056.511 |
| Concluintes      | 151552    | 174322    | 161072    | 189788    | 370512    | 230717    | 252163    | 273873    |

Fonte: Elaboração própria a partir de micros dados do INEP.

Dados do período em que os dados do INEP eram apresentados fazendo distinção entre as privadas não lucrativas – Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas

|  |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1. Número de Instituições de Ensino Superior por Natureza e Dependência Administrativa – Brasil            |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|  | 1999  | 2000  | 2001  | 2002  | 2003  | 2004  | 2005  | 2006  | 2007  | 2008  | 2009  |
| IES Públicas   | 192   | 176   | 183   | 195   | 207   | 224   | 231   | 248   | 249   | 236   | 245   |
| IES Privadas   | 905   | 1.004 | 1.208 | 1.442 | 1.652 | 1.789 | 1.934 | 2.022 | 2.032 | 2.016 | 2.069 |
| Particular   | 526   | 692   | 903   | 1.125 | 1.302 | 1.401 | 1.520 | 1.583 | 1.594 | 1.579 | 1.779 |
| Com/Conf./Filant.  | 379   | 306   | 305   | 317   | 350   | 388   | 414   | 439   | 438   | 437   | 290   |
| Total  | 1.097 | 1.180 | 1.391 | 1.637 | 1.859 | 2.013 | 2.165 | 2.270 | 2.281 | 2.252 | 2.314 |
| 2. Número de Instituições de Ensino Superior por Natureza e Dependência Administrativa - Rio Grande do Sul |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|  | 1999  | 2000  | 2001  | 2002  | 2003  | 2004  | 2005  | 2006  | 2007  | 2008  | 2009  |
| IES Públicas   | 6     | 7     | 7     | 7     | 8     | 9     | 10    | 10    | 11    | 10    | 10    |
| IES Privadas   | 38    | 41    | 44    | 53    | 66    | 74    | 89    | 92    | 89    | 89    | 97    |

|                   |    |    |    |    |    |    |    |     |     |    |     |
|-------------------|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|----|-----|
| Particular        | 8  | 11 | 15 | 19 | 29 | 35 | 48 | 50  | 53  | 52 | 62  |
| Com/Conf./Filant. | 30 | 30 | 29 | 34 | 37 | 39 | 41 | 42  | 36  | 37 | 35  |
| Total             | 44 | 48 | 51 | 60 | 74 | 83 | 99 | 102 | 100 | 99 | 107 |

### 3. Número de docentes em exercício e afastados – Brasil

|                   | 1999    | 2000    | 2001    | 2002    | 2003    | 2004    | 2005    | 2006    | 2007    | 2008    | 2009    |
|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| IES Públicas      | 80.883  | 88.154  | 90.950  | 92.215  | 95.863  | 100.424 | 104.119 | 106.999 | 115.865 | 119.368 | 131.302 |
| IES Privadas      | 92.953  | 109.558 | 128.997 | 150.260 | 172.953 | 192.818 | 201.841 | 209.883 | 218.823 | 219.522 | 227.787 |
| Particular        | 36.865  | 51.380  | 64.201  | 79.497  | 94.939  | 107.971 | 113.170 | 118.739 | 133.616 | 137.097 | 172.756 |
| Com/Conf./Filant. | 56.088  | 58.178  | 64.796  | 70.763  | 78.014  | 84.847  | 88.671  | 91.144  | 85.207  | 82.425  | 55.031  |
| Total             | 173.836 | 197.712 | 219.947 | 242.475 | 268.816 | 293.242 | 305.960 | 316.882 | 334.688 | 338.890 | 359.089 |

### 4. Número de docentes em exercício e afastados - Rio Grande do sul

|                   | 1999   | 2000   | 2001   | 2002   | 2003   | 2004   | 2005   | 2006   | 2007   | 2008   | 2009   |
|-------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| IES Públicas      | 4.872  | 5.488  | 5.781  | 5.160  | 5.202  | 5.825  | 5.645  | 5.803  | 6.231  | 6.823  | 7.620  |
| IES Privadas      | 11.268 | 11.778 | 12.242 | 13.150 | 14.279 | 14.683 | 15.440 | 15.186 | 15.541 | 15.494 | 15.714 |
| Particular        | 565    | 704    | 772    | 952    | 1.226  | 1.440  | 1.787  | 2.010  | 2.543  | 2.779  | 3.487  |
| Com/Conf./Filant. | 10.703 | 11.074 | 11.470 | 12.198 | 13.053 | 13.243 | 13.653 | 13.176 | 12.998 | 12.715 | 12.227 |
| Total             | 16.140 | 17.266 | 18.023 | 18.310 | 19.481 | 20.508 | 21.085 | 20.989 | 21.772 | 22.317 | 23.334 |

### 5. Matrículas graduação presencial – Brasil

|                   | 1999      | 2000      | 2001      | 2002      | 2003      | 2004      | 2005      | 2006      | 2007      | 2008      | 2009      |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| IES Públicas      | 832.022   | 887.026   | 939.225   | 1.051.655 | 1.136.370 | 1.178.823 | 1.192.189 | 1.209.304 | 1.240.968 | 1.273.965 | 1.351.168 |
| IES Privadas      | 1.537.923 | 1.807.219 | 2.091.529 | 2.428.258 | 2.750.652 | 2.985.405 | 3.260.967 | 3.467.342 | 3.639.413 | 3.806.091 | 3.764.728 |
| Particular        | 651.362   | 880.555   | 1.040.474 | 1.261.901 | 1.475.094 | 1.596.894 | 1.753.184 | 1.924.166 | 2.257.321 | 2.448.801 | 2.899.763 |
| Com/Conf./Filant. | 886.561   | 926.664   | 1.051.055 | 1.166.357 | 1.275.558 | 1.388.511 | 1.507.783 | 1.543.176 | 1.382.092 | 1.357.290 | 864.965   |
| Total             | 2.369.945 | 2.694.245 | 3.030.754 | 3.479.913 | 3.887.022 | 4.164.228 | 4.453.156 | 4.676.646 | 4.880.381 | 5.080.056 | 5.115.896 |

|  |         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|--|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|  |         | 2.694.245 | 3.030.754 | 3.479.913 | 3.887.022 | 4.164.228 | 4.453.156 | 4.676.646 | 4.880.381 | 5.080.056 | 5.115.896 |
| 6. Matrículas graduação presencial - Rio Grande do Sul |         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|  | 1999    | 2000      | 2001      | 2002      | 2003      | 2004      | 2005      | 2006      | 2007      | 2008      | 2009      |
| IES Públicas   | 41.436  | 43.195    | 43.875    | 42.638    | 45.364    | 48.744    | 49.647    | 49.935    | 52.087    | 55.873    | 65.797    |
| IES Privadas   | 175.624 | 195.068   | 214.383   | 243.061   | 258.190   | 274.350   | 289.266   | 290.172   | 292.942   | 189.274   | 276.478   |
| Particular   | 9.373   | 11.136    | 13.230    | 15.155    | 18.060    | 22.145    | 26.843    | 34.273    | 43.067    | 0         | 57.060    |
| Com/Conf./Filant.                                      | 166.251 | 183.932   | 201.153   | 227.906   | 240.130   | 252.205   | 262.423   | 255.899   | 249.875   | 189.274   | 219.418   |
| Total  | 217.060 | 238.263   | 258.258   | 285.699   | 303.554   | 323.094   | 338.913   | 340.107   | 345.029   | 245.147   | 342.275   |
| 7. Número de Cursos presenciais – Brasil               |         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|  | 1999    | 2000      | 2001      | 2002      | 2003      | 2004      | 2005      | 2006      | 2007      | 2008      | 2009      |
| IES Públicas   | 3.494   | 4.021     | 4.401     | 5.252     | 5.662     | 11.755    | Sem dados | 6.549     | 6.596     | 6.772     | 8.228     |
| IES Privadas   | 5.384   | 6.564     | 7.754     | 9.147     | 10.791    | 19.498    | Sem dados | 15.552    | 16.892    | 17.947    | 19.599    |
| Particular   | 2.467   | 3.315     | 4.094     | 5.236     | 6.404     | 10.429    | Sem dados | 9.079     | 10.636    | 11.588    | 15.049    |
| Com/Conf./Filant.                                      | 2.917   | 3.249     | 3.360     | 3.911     | 4.387     | 9.069     | Sem dados | 6.473     | 6.256     | 6.359     | 4.550     |
| Total  | 8.878   | 10.585    | 12.155    | 14.399    | 16.453    | 31.253    | 0         | 22.101    | 23.488    | 24.719    | 27.827    |
| 8. Número de Cursos presenciais - Rio Grande do Sul    |         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|  | 1999    | 2000      | 2001      | 2002      | 2003      | 2004      | 2005      | 2006      | 2007      | 2008      | 2009      |
| IES Públicas   | 169     | 182       | 185       | 187       | 185       | Sem dados | Sem dados | 291       | 326       | 359       | 497       |
| IES Privadas   | 696     | 767       | 831       | 903       | 959       | Sem dados | Sem dados | 1.141     | 1244      | 1276      | 1530      |
| Particular   | 20      | 28        | 33        | 41        | 59        | Sem dados | Sem dados | 116       | 174       | 195       | 291       |
| Com/Conf./Filant.                                      | 676     | 739       | 798       | 862       | 900       | Sem dados | Sem dados | 1.025     | 1070      | 1081      | 1239      |
| Total  | 865     | 949       | 1016      | 1090      | 1144      | Sem dados | Sem dados | 1.432     | 1570      | 1635      | 2027      |
| 9. Número de Universidades – Brasil                    |         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |

|  | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007    | 2008    | 2009   |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|---------|---------|--------|
| IES Públicas   | 72   | 71   | 71   | 78   | 79   | 83   | 90   | 92   | 96      | 97      | 100    |
| IES Privadas   | 83   | 85   | 85   | 84   | 84   | 86   | 86   | 86   | 87      | 86      | 86     |
| Particular   | 26   | 27   | 27   | 28   | 26   | 26   | 25   | 24   | 28      | 29      | 44     |
| Com/Conf./Filant.                                      | 57   | 58   | 58   | 56   | 58   | 60   | 61   | 62   | 59      | 57      | 42     |
| Total  | 155  | 156  | 156  | 162  | 163  | 169  | 176  | 178  | 183     | 183     | 186    |
| Número de matrículas presencial                        | S/D     | S/D     | S/D    |
| Particular   | S/D  | 693.313 | 735.041 | 958000 |
| Com/Conf./Filant.                                      | S/D     | S/D     | S/D    |
| <b>10. Número de Universidades - Rio Grande do Sul</b> |      |      |      |      |      |      |      |      |         |         |        |
|  | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007    | 2008    | 2009   |
| IES Públicas   | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 5    | 5    | 5    | 7       | 7       | 7      |
| IES Privadas   | 11   | 11   | 11   | 11   | 11   | 11   | 11   | 11   | 11      | 11      | 11     |
| Particular   | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0       | 0       | 0      |
| Com/Conf./Filant.                                      | 11   | 11   | 11   | 11   | 11   | 11   | 11   | 11   | 11      | 11      | 11     |
| Total  | 15   | 15   | 15   | 15   | 15   | 16   | 16   | 16   | 18      | 18      | 18     |
| Número de matrículas presencial                        | S/D     | S/D     | S/D    |
| Particular   | S/D     | S/D     | S/D    |
| Com/Conf./Filant.                                      | S/D  | 195.946 | 189.274 | 168067 |

**Fonte: Elaboração própria a partir de micros dados do INEP.**

**APÊNDICE E – QUADRO RESUMO DO ESTADO DA ARTE 1 REALIZADO NA PLATAFORMA SUCUPIRA NA ÁREA 32 EM PERIÓDICOS DE CLASSIFICAÇÃO A E B DE 2016 ATÉ 2019.**

Descritores: Trabalho docente; precarização.

Textos selecionados na primeira filtragem – 17

Textos selecionados para análise na segunda filtragem - 8

|   | Título   | Ano  | Autoria   | Periódico                                 | Instituição da autoria                    | Metodologia  | Palavras-chave   | Área             |
|---|--|------|---|---|---|--|--|------------------|
| 1 | Organização do trabalho, prazer e sofrimento de docentes federais. <<br><a href="http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/149092/146203">http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/149092/146203</a> >  | 2018 | Graziele Alves Amaral, Amanda Leal Borges, Ana Paula de Melo Juiz | Cadernos de Psicologia Social do Trabalho | Universidade Federal de Goiás (Jataí, GO) | Pesquisa qualitativa. Análise de conteúdo. Com entrevistas semiestruturada.          | Trabalho docente. Psicodinâmica do Trabalho. Prazer e sofrimento no trabalho.  | Psicologia.      |
| 2 | A precarização do trabalho docente na educação à distância (EAD) no Brasil: uma discussão teórica. <<br><a href="https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/23735/16045">https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/23735/16045</a> >                        | 2018 | Filipe Bellinaso; Henrique Tahan Novaes                           | Germinal: Marxismo e Educação em Debate   | UNESP/FFC                                 | Discussão teórica.   | Precarização. Trabalho. EAD.   | Ciências Sociais |
| 3 | A Teoria das Representações Sociais: conversando com os professores sobre trabalho. <<br><a href="http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3733/2274">http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3733/2274</a> >   | 2018 | Ângela Maria Corso  | Revista Educação e Cultura Contemporânea, | UNICAMP/UNICENTRO                         | Pesquisa qualitativa. Teórica e empírica. Entrevistas semiestruturadas com docentes. | Representações. Trabalho. Professores.   | Pedagogia        |
| 4 | Trabalho produtivo e improdutivo na atualidade: particularidade do trabalho docente nas federais. <<br><a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592017v20n2p291/34410">https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592017v20n2p291/34410</a> > . | 2017 | Janaína Lopes do Nascimento Duarte                                | Revista Katálysis                         | Universidade de Brasília (UnB)            | Pesquisa qualitativa. Revisão bibliográfica.   | Trabalho produtivo. Trabalho improdutivo. Educação superior. Trabalho docente. | Serviço Social.  |
| 5 | Notas sobre o desenvolvimento e a educação superior no Brasil em contextos de imperialismo. <<br><a href="https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21633/14338">https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21633/14338</a> >                               | 2017 | Anita Helena Schlesen; Maria de Fatima Rodrigues Pereira          | Germinal: Marxismo e educação em debate   | UNICAMP.                                  | Pesquisa qualitativa. Revisão bibliográfica.   | Notas sobre desenvolvimento. Educação superior. Imperialismo.                  | Educação         |

|   |   |      |  |  |   |  |   |                                       |
|---|---|------|--|--|---|--|---|---------------------------------------|
| 6 | <p>Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico.</p> <p><a href="http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802017000200207&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802017000200207&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=pt</a></p>                               | 2017 | Janete Luzia Leite   | Revista Katálysis                          | Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) | <p>Pesquisa qualitativa. Entrevista semiestruturada com docentes de vários cursos e universidades (2015-2016) a respeito das transformações ocorridas no seu labor.</p>                                | <p>Intensificação do trabalho docente. Produtivismo. Gerencialismo. Adoecimento.</p>      | Serviço Social                        |
| 7 | <p>Carga de trabalho do professor de educação superior: o processo de construção de um instrumento de medida.</p> <p><a href="http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/18913">http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/18913</a></p>  | 2017 | Francisco Hercílio de Brito Filho; Regina Heloisa Mattei de Oliveira Maciel; Jean Mari Felizardo | Revista Labor                              | Centro Universitário 7 de Setembro/Fortaleza  | <p>Observação da atividade docente, para a construção de questionário de avaliação da carga de trabalho docente de nível superior. Carga de Trabalho.</p>  | <p>Docência. Educação Superior. Ergonomia</p>   | Psicologia.                           |
| 8 | <p>A Precarização do Trabalho do Tutor a Distância na Universidade Aberta do Brasil: Relatos de um Tutor a Distância.</p> <p><a href="http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/519">http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/519</a></p>                                | 2017 | <b>Fabiano Lemos Pereira</b>   | Revista científica em educação a distância | Universidade Estadual do Rio de Janeiro       | <p>Pesquisa bibliográfica, observação direta, entrevista semiestruturada com questões abertas e fechadas.</p>  | <p>Educação a distância. Precarização do trabalho. Trabalho docente. Formação humana.</p> | Políticas públicas e formação humana. |
| 9 | <p>Instituições privadas de ensino superior no Rio Grande do Sul: organização flexível e situações atuais do trabalho docente.</p> <p><a href="https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18096/14342">https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18096/14342</a></p> | 2017 | Ricardo Gonçalves Severo; Carolina Fleck.  | Germinal: Marxismo e educação em debate.   | Universidade Federal do Rio Grande            | <p>Estudo quanti quali com uso de fontes secundárias.</p> <p>Entrevistas semiestruturadas e pesquisa realizada junto ao SINPRO (sindicato dos professores do ensino privado do Rio Grande do Sul).</p> | <p>Trabalho docente. Intensificação do trabalho. Sociologia do trabalho.</p>              | Ciências Sociais                      |

|    |   |      |  |  |  |  |   |                   |
|----|---|------|--|--|--|--|---|-------------------|
| 10 | Reflexos da Avaliação Capes no Trabalho Docente de Pós-Graduação Stricto-sensu no Campo da Saúde Coletiva. < <a href="http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/CESP/article/view/19030">http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/CESP/article/view/19030</a> ><br>]   | 2015 | Maria Nair Rodrigues Salvá                             | <b>Cadernos de Estudos Sociais e Políticos</b> | Universidade do Grande Rio                                       | Revisão de literatura, estudo de caso, entrevista semiestruturada.   | Trabalho Docente. Produtivismo acadêmico. Avaliação CAPES.                                  | Administração.    |
| 11 | <i>Nuevas Regulaciones del Trabajo docente En Chile. Discurso, Subjetividade Y Resistência.</i> < <a href="http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n1/1807-0310-psoc-27-01-00068.pdf">http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n1/1807-0310-psoc-27-01-00068.pdf</a> >   | 2015 | Carla Fardella e Vicente Sisto                         | Psicologia & Sociedade                         | Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile | Análise do discurso de 20 entrevistas semiestruturada com docente.   | Trabalho docente; análise do discurso; subjetividade; resistência.                          | Psicologia Social |
| 12 | Condições de trabalho docente e sofrimento psíquico no ensino superior privado. < <a href="https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13552/10455">https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13552/10455</a> >   | 2015 | Vivian Jillou; Sálua Cecílio                           | Germinal: Marxismo e educação em debate.       | Universidade de Uberaba (UNIUBE)                                 | Estudo qualitativo, incluiu pesquisa bibliográfica e de campo. Baseou-se em entrevistas semiestruturadas com 30 professores. O material foi submetido à análise de conteúdo. | Palavras-chave: Trabalho docente. Sofrimento psíquico. Organização e condições de trabalho. | Educação          |
| 13 | Os desafios da prática docente na perspectiva da pedagogia histórico-criativa: apontamentos para uma práxis transformadora na educação. < <a href="https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12735/9531">https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12735/9531</a> > | 2015 | Eraldo Leme Batista; Marcos Roberto Lima.              | Germinal: Marxismo e educação em debate        | Universidade Estadual de Campinas - Unicamp                      | Revisão teórica. transformadoras. Área: Educação.  | Pedagogia histórico-crítica; prática docente; práxis  | Educação          |
| 14 | O setor privado-mercantil de educação superior no Brasil e a educação a distância. < <a href="https://portalseer.ufba.br/index.php/r">https://portalseer.ufba.br/index.php/r</a> >  | 2015 | Andreia Gomes da Cruz; Maria de Fátima Costa de Paula. | Germinal: Marxismo e educação em debate        | Universidade Federal Fluminense (UFF)                            | Problematização.   | <b>Palavras-chave:</b> setor privado; educação superior; educação a distância.              | Área: Educação.   |

|    |  |      |   |   |   |   |  |                     |
|----|--|------|---|---|---|---|--|---------------------|
|    | <a href="http://evistagerminal/article/view/13637/10456">evistagerminal/article/view/13637/10456&gt;</a>   |      |   |   |   |   |  |                     |
| 15 | Condições sócio ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional.<br>< <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-66282014000400004&amp;lng=en&amp;nrm=i50">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-66282014000400004&amp;lng=en&amp;nrm=i50</a> > | 2014 | <b>Marina Barbosa Pinto</b>                     | Serviço Social em Debate                | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)                       | Condições sócio ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional.                                     | Trabalho docente. Ensino superior. Formação profissional.  | Área: História.     |
| 16 | Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes.<br>< <a href="http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nsp04/14.pdf">http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nsp04/14.pdf</a> >  | 2014 | Marcia Hespanhol Bernardo                       | Psicologia & Sociedade                  | Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP, Brasil | Pesquisa qualitativa com professores de uma universidade pública, realizada por meio de entrevistas reflexivas. | <b>Palavras-chave:</b> psicologia social; produtivismo acadêmico; saúde do trabalhador; trabalho docente; universidade | . Área: Psicologia. |
| 17 | Capitalismo, trabalho e educação: o caso das instituições federais de educação superior.<br>< <a href="https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13086/9291">https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13086/9291</a> >  | 2014 | João dos Reis Silva Júnior; Alan Victor Pimenta | Germinal: Marxismo e educação em debate | Universidade Estácio de Sá  | Revisão teórica.  | <b>Palavras-chave:</b> Capitalismo; indústria de serviços; trabalho produtivo; educação superior.                      | Área: Educação      |

## **APÊNDICE F – ESTADO DA ARTE 2 REALIZADO NA PLATAFORMA SUCUPIRA – BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES.**

Descritores da busca: Trabalho docente; precarização; EAD.

### **Organização do material por categorias por afinidade com a tese**

1. Temas variados dentro da temática trabalho docente
2. Mercantilização
3. Ensino a distância/uso de tecnologias digitais
4. Adoecimento no ensino superior
5. Reestruturação/capitalismo/precarização
6. Representação social/subjetividade/imaginário/identidade
7. Política pública nacional
8. Política pública internacionalização do ensino
9. Políticas públicas globalizantes

## 1. TEMAS VARIADOS DENTRO DA TEMÁTICA TRABALHO DOCENTE

|    |  |
|----|--|
| 1  | DES/OBEDIÊNCIA NA DE/COLONIALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NA AMÉRICA LATINA (BRASIL/COLÔMBIA)   |
| 2  | AGENCIAMENTO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR   |
| 3  | RESPOSTAS QUE O PROFESSOR PRODUZ DIANTE DO MAL-ESTAR NO TRABALHO DOCENTE'  |
| 4  | QUALIDADE MOTIVACIONAL PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR'  |
| 5  | A ESPADA DE DÂMOCLES - INTERFACES ENTRE O SISTEMA DO CAPITAL, O PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE E A CRISE DO MOVIMENTO SINDICAL NA NOVA MORFOLOGIA DA EDUCAÇÃO TÉCNICA' |
| 6  | TRABALHO, INTENSIFICAÇÃO E O TEMPO LIVRE DO DOCENTE DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ'   |
| 7  | TRABALHO E TEMPO LIVRE: A ATIVIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO DA CRISE CONTEMPORÂNEA DO CAPITAL   |
| 8  | HANNAH ARENDT E A CRISE DA MODERNIDADE: SENSO COMUM E EDUCAÇÃO'  |
| 9  | CENTROS UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO ATUAL CENÁRIO   |
| 10 | TRABALHO, INTENSIFICAÇÃO E O TEMPO LIVRE DO DOCENTE DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ'   |
| 11 | PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD, DESCOLONIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE: EL PROGRAMA ACADÉMICO COTOPAXI DEL ECUADOR.'  |
| 12 | TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DO PROFESSOR   |
| 13 | TEORIA DO CAPITAL, TRANSIÇÃO SOCIALISTA E EDUCAÇÃO NA OBRA DE ISTVÁN MÉSZÁROS: ESTUDO INTRODUTÓRIO   |
| 14 | GRAMSCI E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DO SINDICALISMO DOCENTE   |
| 15 | A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO DO TRABALHO EM O CAPITAL DE MARX'   |
| 16 | POSITIVISMO E EDUCAÇÃO NA OBRA DE JOSÉ FELICIANO DE OLIVEIRA   |

|   |   |
|---|---|
| 17  | DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: INTERFACES ENTRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, NECESSIDADES FORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE  |
| 18  | A APROPRIAÇÃO DE GRAMSCI NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL (1976-2012)  |
| 19  | ESCOLA SEM PARTIDO: INDÍCIOS DE UMA EDUCAÇÃO AUTORITÁRIA'   |
| 20  | ECONOMIA DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO A FABRICAÇÃO DO SUJEITO MICROEMPRESA COMO MODO DE EXISTÊNCIA  |
| <b>2. MERCANTILIZAÇÃO</b>                               |   |
| 1   | ENTRE SOMBRAS E LUZENTES: O TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE INTENSA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR   |
| 2   | NAVEGAR É PRECISO, DESCOLONIZAR-SE NÃO É PRECISO  |
| 3   | APOSENTADORIAS DOCENTES: A PERMANÊNCIA NO MAGISTÉRIO COMO UM PROJETO DE VIDA  |
| 4   | PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PARFOR DESENVOLVIDO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE (IEAA) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)                                  |
| 5   | O SIGNIFICADO DE “BOAS PRÁTICAS” DE ENSINO E SUA INTERFACE COM A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA   |
| <b>3.ENSINO A DISTÂNCIA/USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS</b> |   |
| 1   | A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO IFPB: UMA ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NO ÂMBITO DO PROGRAMA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA – PNAP |
| 2   | SOB O SIGNO DE JANO: TENSIONAMENTOS NO TRABALHO DOCENTE COM USOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU'  |
| 3   | O TRABALHO DO TUTOR NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: O AVANÇO DAS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL  |
| 4   | A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E A RECONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSORADO'  |

|  |  |
|--|--|
| 5  | OS PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR E AS PRESSÕES NORMATIVAS PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA'   |
| 6  | OS PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR E AS PRESSÕES NORMATIVAS PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  |
| 7  | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NUM IPES BRASILEIRA : AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO TUTOR NO SISTEMA UAB. A UNIMONTES EM QUESTÃO.               |
| 8  | O ENSINO HÍBRIDO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR  |
| 9  | A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO TOCANTINS NO ÂMBITO DA PARCERIA ENTRE A EADCON E A UNITINS                                |
| 10                                       | A FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES           |
| 11                                       | DISCURSOS E PRÁTICAS QUE EMBAÇAM / EMBASAM O TAYLORISMO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL             |
| 12                                       | PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE - MERCANTILISMO NA EDUCAÇÃO - EAD NOVO NICHOS DE MERCADO P/ AS IES - EMPRESAS FORMADORAS DE MÃO DE OBRA |
| 13                                       | A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E A RECONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSORADO'   |
| 4  | A AVALANCHE CHEGOU? UMA ANÁLISE DO CRESCIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA'   |
| 15                                       | O TRABALHO DO TUTOR NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: O AVANÇO DAS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL                 |
| 16                                       | EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES EMERGENTES: O CRESCIMENTO DO ENSINO A DISTÂNCIA                                  |
| <b>4. ADOECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR</b> |  |

|   |   |
|---|---|
| 1 | DESDOBRAMENTOS DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL NO TRABALHO DOCENTE: A INTENSIFICAÇÃO E O ADOECIMENTO   |
| 2 | O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA AUTONOMIA DIDÁTICA DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS E SUA RELATIVIZAÇÃO FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS E A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. |
| 3 | AS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE ENSINO SUPERIOR DO RIO GRANDE DO SUL: ANÁLISE DE SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO REGIONAL'                          |
| 4 | PROFESSOR DE UNIVERSIDADE PRIVADA: PROFISSÃO OU BICO?"  |
| 5 | FINANCEIRIZAÇÃO DO CAPITAL NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO COM FINS LUCRATIVOS NO BRASIL (2007-2012)'  |
| 6 | A EXTENSÃO EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS CATÓLICAS: TENSÕES ENTRE CIÊNCIA, FÉ, ESTADO E MERCADO '   |
| 7 | O GOVERNO DA EDUCAÇÃO E A JUSTIÇA EDUCACIONAL. UMA ANÁLISE DAS BASES DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA À LUZ DA CONTROVÉRSIA LIBERAL-COMUNITARISTA                     |
| 8 | O MODELO COMUNITÁRIO DE UNIVERSIDADE E O TENSIONAMENTO PÚBLICO-PRIVADO: ENTRE O CAPITALISMO ACADÊMICO E O COMPROMISSO SOCIAL'   |

### **5. REESTRUTURAÇÃO/CAPITALISMO/PRECARIZAÇÃO**

|   |   |
|---|---|
| 1 | AS REPERCUSSÕES DO PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS- REUNI NO FAZER DOCENTE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS. AS REPERCUSSÕES DO PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS' |
| 2 | INSERÇÃO INTERNACIONAL ÀS AVESNAS: ENSINO SUPERIOR NA PERIFERIA DO CAPITALISMO'   |
| 3 | CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: INFLUÊNCIAS DO MODELO DE ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO A PARTIR DE 2002   |
| 4 | A DEMOCRACIA BURGUESA POSSÍVEL NO CAPITALISMO DEPENDENTE: LUTA DE CLASSES NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO (1989-1992)  |
| 5 | DIMENSÕES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XXI: O PRECARIADO PROFESSORAL E O PROFESSORADO ESTÁVEL-FORMAL SOB A LÓGICA PRIVATISTA EMPRESARIAL NAS REDES PÚBLICAS'   |
| 6 | A INSERÇÃO DO GRUPO POSITIVO DE ENSINO NO SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO: A EDUCAÇÃO SOB O CONTROLE DO EMPRESARIADO  |

|  |   |
|--|---|
| 7  | UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL E O CONSENSO PELA EXCELÊNCIA: TENDÊNCIAS GLOBAIS E LOCAIS'  |
| 8  | SINDICALISMO E EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARÁ: AS REPERCUSSÕES DA LUTA SINDICAL SOBRE O TRABALHO DOCENTE  |
| <b>6. REPRESENTAÇÃO SOCIAL/SUBJETIVIDADE/IMAGINÁRIO/IDENTIDADE</b> |   |
| 1  | REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO CURSO DE ENFERMAGEM DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS SOBRE PRÁTICAS OBSTÉTRICAS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE' |
| 2  | O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA NO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO: O SENTIDO, O SIGNIFICADO E A PERCEPÇÃO DO BEM/MAL-ESTAR A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS'  |
| 3  | TRABALHO E SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNESP: O SENTIDO DO TRABALHO E AS RELAÇÕES ENTRE SOFRIMENTO E PRAZER  |
| 4  | O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR E O CUIDADO (DE SI): ENTRE OS MODOS DE OBJETIVAÇÃO E DE SUBJETIVAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE  |
| 5  | ENTRE O ENSINO E A DOCÊNCIA AMPLIADA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA'  |
| 6  | DOCÊNCIA SUPERIOR E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NARRATIVAS DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA'                                       |
| 7  | CARÊNCIA DE PROFESSORES LICENCIADOS EM MATEMÁTICA EM CORRENTE: UM ESTUDO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  |
| 8  | O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA NO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO: O SENTIDO, O SIGNIFICADO E A PERCEPÇÃO DO BEM/MAL-ESTAR A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS   |
| 9  | VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS E VEICULADAS POR ENTIDADES DOCENTES E SEUS AFILIADOS   |
| 10   | O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR E O CUIDADO (DE SI): ENTRE OS MODOS DE OBJETIVAÇÃO E DE SUBJETIVAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE'   |
| 11   | O QUE HERDAMOS DE NOSSOS ANTEPASSADOS? A IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA E PORTUGUESA PELA ÓTICA DE SUAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS'  |

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| 12                                  | OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO PROFESSOR: QUAIS OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS A SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE ARACAJU/SE? |
| 13                                  | O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA INTERNET NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. REPRESENTAÇÕES DOCENTES - ENTRE O FORMAL E O INFORMAL, AS MARCAS DA PRESENÇA DO POSSÍVEL'         |
| 14                                  | TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ERGOLOGIA   |
| 15                                  | O IMAGINÁRIO E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA A PARTIR DE UMA CULTURA COLABORATIVA   |
| 16                                  | OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO PROFESSOR: QUAIS OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS A SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE ARACAJU/SE? |
| 17                                  | SER PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES   |
| <b>7. POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL</b> |  |
| 1                                   | A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO POLÍTICA DE DIVERSIFICAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO'   |
| 2                                   | NOVAS FORMAS DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE REGULAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NO ENSINO PROFISSIONAL'                                 |
| 3                                   | POLÍTICAS INSTITUCIONAIS, QUALIDADE E VALORIZAÇÃO DO ENSINO: OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE'   |
| 4                                   | A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM FACE ÀS CONTRARREFORMAS DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS EM SÃO JOÃO DEL-REI'                                |
| 5                                   | TRABALHO, POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO, ENSINO SUPERIOR, REPRESENTAÇÃO SOCIAL, EAD, CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE, DESCOLONIZAÇÃO, CAPITAL IMPERIALISMO,                                 |
| 6                                   | EFEITOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO NO TRABALHO DOCENTE: AS CONTRADIÇÕES ADVINDAS DE PROCESSOS DE REGULAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO  |
| 7                                   | POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO, PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM UNIDADES ACADÊMICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)'                         |

|  |   |
|--|---|
| 8  | A IMPLANTAÇÃO DO REUNI NO CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIA DA UFES - TRABALHO, GESTÃO E IDEOLOGIA VISTOS PELOS PROFESSORES  |
| 9  | AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O TRABALHO DOCENTE NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: SINAIS DA DITADURA OU A DITADURA DO SINAES' |
| 10   | AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: O INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO E AS AVALIAÇÕES IN LOCO   |
| 11   | FIES E PROUNI NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: QUANTO VALE O CONHECIMENTO NO BRASIL  |
| 12   | A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA E SUAS REPERCUSSÕES NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR  |
| 13   | O IDEÁRIO DA CEPAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO RIO GRANDE DO SUL: 1998 -2014'  |
| 14   | O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: O DEBATE ATUAL, ANALISADO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E ESTRUTURAL   |
| 15   | EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR; REUNI, CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE   |
| 16   | AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, REGULAÇÃO E CONTROLE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: DINÂMICAS HISTÓRICAS E SEUS REBATIMENTOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE   |
| 17   | A PRODUÇÃO LEGISLATIVA DA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA TRAMITAÇÃO DA LEI N.º 9.131 DE 1995 E DA LEI N.º 10.861 DE 2004'.                                      |
| 18   | ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E LEGISLAÇÃO; ENSINO SUPERIOR E AVALIAÇÃO; ENSINO SUPERIOR E QUALIDADE   |
| <b>8. POLÍTICA PÚBLICA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO</b> |   |
| 1  | ITINERÁRIOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO ÂMBITO DA AMÉRICA LATINA E CARIBE   |
| 2  | A INTERNALIZAÇÃO DA AGENDA DO CAPITAL EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS (2006-2015)  |
| 3  | LAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE EN CHILE: ANÁLISIS DE LA CONFIGURACIÓN ESTATAL DE LA DOCENCIA DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1973-1990)                                  |

|  |  |
|--|--|
| 4  | INSERÇÃO INTERNACIONAL ÀS AVESSAS: ENSINO SUPERIOR NA PERIFERIA DO CAPITALISMO'  |
| 5  | A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: MOBILIDADE E PRODUTIVIDADE DOCENTE (2010-2016)                                     |
| 6  | OS EFEITOS DA GESTÃO PARA RESULTADOS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE SETE ESTADOS BRASILEIRO                     |
| 7  | RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: UM ESTUDO A PARTIR DOS ACORDOS DE COOPERAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO |
| 8  | A INTERSUBJETIVIDADE NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS PARA UM PROCESSO HUMANIZADOR  |
| 9  | UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL E O CONSENSO PELA EXCELÊNCIA: TENDÊNCIAS GLOBAIS E LOCAIS  |
| <b>9. POLÍTICAS PÚBLICAS GLOBALIZANTES</b> |  |
| 1  | O BANCO MUNDIAL E A CONTRA-REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO GOVERNO LULA DA SILVA (2003-2010)'   |
| 2  | EDUCAÇÃO E CAPITAL-IMPERIALISMO:AS INFLUÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO BANCO MUNDIAL NAS RELAÇÕES ENTRE BRASIL E MOÇAMBIQUE                      |
| 3  | O BANCO MUNDIAL, O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL'   |

