

AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E A UNIVERSIDADE: um estudo sobre a educação a distância a partir da LDB 9.394/96.

Alberico NASCIMENTO

**Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET-MA, Rua
Fortaleza Q. 1 C. 51 Resd. Planalto Turú I CEP 65066500, Fone 3248-2613, e-mail:
alberico@cefet-ma.br**

RESUMO

Aborda-se a inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação no cenário produtivo mundial e sua centralidade na formação da universidade e da educação a distância a partir da LDB 9.394/96. Objetiva-se discutir o impacto da educação a distância e das novas tecnologias da informação e da comunicação na sociedade e na universidade brasileira enquanto uma investida das políticas neoliberais na área educacional como forma de recompor as forças produtivas nesta área através da ideologia da democratização do ensino de graduação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de elaboração de tese de doutoramento onde se defende o argumento de que as políticas públicas de Educação a distância não são uma simples resposta do Estado brasileiro ao atendimento da demanda por ensino superior, ou seja, um esforço de democratização do acesso à universidade, mas são prioritariamente, uma forma de reconfigurar o formato de universidade que existe no país elitizando-a cada vez mais e construir um modelo de “Universidade Organização” que atenda os critérios das políticas neoliberais e, também uma forma de aproximar-se dos padrões quantitativos internacionais de educação superior impostos pelos organismos credores internacionais. A guisa de resultados discute-se em que medida a universidade pública e a educação a distância, no contexto acima descrito, adotam um modelo de gestão que as caracterizam como empresa e mercadoria, respectivamente, destacando a Universidade Aberta, Mista e os Consórcios de universidade como o formato de universidade adequado ao mercado capitalista.

Palavras – Chave: educação a distância, universidade aberta e mista, consórcios de universidade.

1. INTRODUÇÃO

A reestruturação produtiva do capitalismo global impõe uma nova realidade para o século XXI, qual seja, um cenário capitalista de competição globalizada, cujos elementos fundantes da produção e definidores de vantagens diferenciais são o conhecimento e o mercado. Essa nova realidade está assentada numa base econômica de acumulação flexível (Harvey, 1992) e tem como pressuposto uma sociedade técnico-científico-informacional ou sociedade do conhecimento (Lojkine, 1995), centrada na produção através das novas tecnologias da informação e da comunicação e na elaboração de planejamentos estratégicos organizacionais inovadores.

É diante desse quadro, que a partir da década de 90, países periféricos como o Brasil foram intimados pela política internacional a efetuar a reforma do Estado – “Estado mínimo” - e, subjacente a esse quadro, na área educacional foi feita a reforma do sistema de ensino brasileiro através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional novas e velhas questões educacionais vieram à tona aquecendo o debate acadêmico sobre os ranços e avanços da nova Lei. Dentre as questões polêmicas que a nova LDB suscita está a redefinição do *modus operandi* da universidade pública e expansão da Educação a Distância – (EAD daqui em diante), que notadamente nas últimas décadas do século XX e neste início de século XXI tem ocupado espaço relevante no conjunto das políticas públicas recentemente consolidadas pelo Estado brasileiro.

Nesse sentido, o que se pretende mostrar neste trabalho é, sobretudo que as políticas públicas de EAD, ideologicamente implementadas com base na alta demanda de acesso ao ensino superior no país, não são uma simples resposta do Estado brasileiro ao atendimento dessa demanda, ou seja, um esforço de democratização do acesso à universidade, mas são, com efeito, uma forma de reconfigurar o formato de universidade que existe no país elitizando-a cada vez mais e construir um modelo de “Universidade Organização”, eficiente do ponto de vista do capital, ‘autônoma financeiramente’, flexível, descentralizada administrativamente e com objetivos

avaliativos e organizacionais, que atendam aos critérios das políticas neoliberais.

2. O AJUSTE NEOLIBERAL ENQUANTO CENÁRIO DE RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.

O Brasil tem uma história diferenciada no ensino superior em relação aos países americanos que se constituíram sob influência espanhola. Enquanto a Espanha incentivou a criação de iniciativas no ensino superior nas colônias desde o século XVI, a formação superior para os “brasileiros” ficou vinculada principalmente à Universidade de Coimbra, em Portugal, até o século XIX. Somente em 1808 com a vinda da família real de Portugal para o Brasil, é que surge o ensino superior ministrado em Língua Portuguesa. No século XX, em 1920, já na fase republicana, é que surge a Universidade no Brasil. Uma implantação tardia, seletiva e elitizada.

Ao longo da história da educação brasileira tivemos até o atual momento duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN 4.024/61 e a atual LDBEN 9.394/96. Entre essas duas LDBEN tivemos outras duas leis da educação a Lei 5.692/71 e a Lei 5.540/68, que apenas reformaram o ensino de 1º e 2º graus, assim denominado na época, e o Ensino Superior, respectivamente. Tais reformas se deram com a finalidade supra de adequar o sistema educacional brasileiro ao momento político ditatorial que o país vivenciava. A primeira LDBEN e as leis reformistas nem de longe sinalizaram um novo horizonte para a educação brasileira, quando muito podemos assegurar que na letra da lei havia um compromisso com a expansão quantitativa da rede de ensino e uma ênfase estimuladora e reguladora do ensino profissionalizante, em função do projeto desenvolvimentista que o país vivia, e, sobretudo, com forma de conter a demanda para o ensino superior.

Na década de 80, com as lutas pela redemocratização do país, consolida-se uma nova dinâmica social e política marcada pelas mobilizações sociais que já há algum tempo vinham se configurando. Na pauta das mobilizações sociais estava, dentre outras coisas, as dívidas sociais acumuladas e a luta pelos direitos sociais e políticos expropriados no período da ditadura militar.

O quadro acima citado culmina com a promulgação da Constituição de 1988, chamada de Constituição Cidadã, que procura assimilar em parte as demandas sociais da época e criar um ambiente de exercício democrático no país. A educação, enquanto uma das demandas sociais presente naquela conjuntura, materializou-se no texto constitucional fundamentada nos pilares da universalização das oportunidades e da criação de novos espaços educacionais.

Entretanto, esse processo de ampliação de direitos sociais sinalizado pela Carta Magna de 1988, ainda que incipiente e marcado pela pressão dos eventos ocorridos nos países centrais, passa a ser duramente desconstruído a partir da década de 1990, quando o Estado brasileiro centraliza a orientação do seu desenvolvimento econômico com base no receituário neoliberal imposto pelos países industrializados e pelos organismos internacionais (Banco Mundial, BID, FMI, ONU, OMC, etc.).

Segundo Soares (2002), as políticas neoliberais são respostas à segunda crise do século XX (crises do petróleo, recessão dos anos 80, crise fiscal do pós-guerra e a questão da ingovernabilidade) que os países industrializados experimentaram e cujas consequências macroeconômicas se espalham pela economia internacional.

Para ir ao enfrentamento da crise o aparelho governamental precisa ser reformulado, ser mais ágil, eficiente e mais flexível se referido ao modelo burocrático weberiano que prevalecia até então, “ao qual cabia o papel de manter a impessoalidade, a neutralidade e a racionalidade do aparato governamental”. (Abrucio, 1997)

O conceito de crise nesse contexto vai além da concepção negativa inerente ao próprio termo, Grespan (1998) atesta que é preciso entender esse conceito enquanto uma contradição constitutiva do capital, uma negatividade imanente ao capital e, Soares acrescenta.

“Trata-se de uma crise global de um modelo social de acumulação, cujas tentativas de resolução têm produzido transformações estruturais que dão lugar a um modelo diferente – denominado de *neoliberal* – que inclui (por definição) a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista e consequentemente, uma “nova” pobreza”. (SOARES, 2002.p.12)

O ajuste neoliberal não se restringe ao setor econômico, faz parte de uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais,

dando origem também a um novo Estado que tem a “nobre” função de promover políticas administrativas liberalizantes, privatizantes e de mercado, ou seja, a meta desse Estado é diminuir o déficit fiscal e reduzir o gasto público notadamente na área social. (SOARES, 2002)

Esse Estado é fruto do discurso dos ideólogos burgueses que pregam a decadência do “estatismo” e “o retorno à ortodoxia” liberal (SOARES, 2002), entretanto, o Estado que emerge dessas mudanças no processo de acumulação mantém um forte caráter intervencionista, especialmente no tocante ao controle do trabalho e à formulação e implementação de políticas públicas (SILVA, 2003), portanto esse Estado só é mínimo para o trabalhador.

A presença do Estado na história do capitalismo não é apenas a de um mero coadjuvante, guardião da propriedade privada, da proteção e da ordem. Para além dessas funções que, diga-se de passagem, sempre foram bem desempenhadas pelos seus aparelhos ideológicos e repressivos, o Estado tem sido ao longo da história do capitalismo o verdadeiro ‘avalista’ e ‘credor’ do capital privado.

“O Estado faz as regras do jogo econômico sempre ligado ao surgimento de grandes grupos. Não há nenhum grande grupo no mundo que não tenha surgido com o apoio decisivo e discriminatório do Estado” (TAVARES, 1988.p. 27)

Atualmente, as teses de que o mercado é a lei social soberana, a de que a intervenção do Estado deve ser mínima, a da desregulamentação e da privatização espalharam-se pelo mundo como pragas sem controle. Entretanto, segundo Tavares, esse “neoconservadorismo generalizado (...) não corresponde, na prática, ao grau de intervenção que o Estado efetivamente tem”. (TAVARES, 1988.p. 27).

As teses supracitadas ganham mais força ainda e são tão mais contraditórias no contexto ideo-político dos países do terceiro mundo. Nesses países, como é o caso do Brasil, o Estado intervém, de maneira ainda mais perversa, a favor dos grandes grupos capitalistas: empresários, banqueiros, usineiros, industriais, latifundiários, etc.

Os projetos hegemônicos do capital brasileiro sempre foram subsidiados pelo Estado, que criou a infra-estrutura necessária para que os mesmo se tornassem viáveis. Essa é uma característica bem presente nos

Estados periféricos, qual seja: apoiar a geração de recursos pelo desenvolvimento econômico, garantindo uma maior concentração de renda por parte dos grandes grupos empreendedores em detrimento da elevação dos níveis de vida da população menos favorecida.

Além disso, vale ressaltar que a mundialização do capital não se consolida com as mesmas características nos diversos países. Segundo Silva (2003) nas economias periféricas e semiperiféricas, como o Brasil, a transnacionalização não elimina (antes agrava) a relação de dominação centro/periferia presente em outros momentos.

No Brasil, a acolhida às orientações neoliberais se intensificou no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que criou um Ministério para essa finalidade, o Ministério da Administração e Reforma do Aparelho de Estado. A implantação de políticas liberalizantes e privatizantes pelo governo FHC não encontrou grandes resistências uma vez que o mesmo em função da sua postura político-ideológica contou com o apoio das classes burguesas e de uma coalizão de poder de centro-direita. (SILVA, 2003)

Assim, em nome da governabilidade, foram desenvolvidas estratégias de controle da classe trabalhadora, de liberalização da economia para o setor privado em áreas que historicamente são de responsabilidade do Estado (como saúde, educação) e desconstrução do ainda incipiente sistema de proteção social conquistado com a Constituição cidadã.

As políticas públicas que são formuladas a partir de então se constituem numa estratégia de transformar os serviços essenciais, ou seja, os direitos sociais, que devem ser garantidos pelo Estado em uma mercadoria disponível num mercado altamente competitivo. O objetivo é reconfigurar áreas estratégicas, como a área educacional, a fim de justificar através da alta demanda desse setor a necessidade de ampliação do mercado nessa área e de novas estratégias administrativas. E para isso foram introduzidas, em larga escala, padrões gerenciais na administração pública (Abrucio 1997, p. 8), inicialmente nos países industrializados e posteriormente, esse modelo chega aos países periféricos.

É nesse contexto que, em decorrência da Constituição de 1988, a LDBEN 9.394/96 é aprovada e a EAD é regulamentada no Brasil e defendida

pelo governo brasileiro como a alternativa mais viável de democratização, expansão e inovação do sistema de ensino brasileiro.

É fundamental registrar que até o final do século XX a grande maioria das Instituições de Ensino Superior no país não tinha envolvimento com EAD. Entretanto, a EAD não é uma modalidade de ensino nova, já que, desde 1923, com Edgard Roquette Pinto, criador da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, hoje rádio MEC, são conhecidas iniciativas voltadas para sua disseminação.

Estas iniciativas, procurando novas tecnologias de comunicação que aproximassem a escola do público sem escola, utilizaram o rádio, com o Instituto Rádio Monitor em 1939; o correio, com o Instituto Universal Brasileiro em 1941, o que demarca a chamada 1ª geração da EAD; as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelos cursos supletivos a distância no modelo de teleeducação com aulas via satélite complementadas por kits de materiais impressos, falava-se da 2ª geração da EAD neste momento. A partir de 1990, o vídeo, a TV e o computador, e a Internet a partir de 1994 e as vantagens vinculadas especialmente aos dois últimos recursos citados, motivam a maior parte das IES brasileiras a se mobilizarem para a Educação a distância, era a chegada da 3ª geração da EAD (NUNES, 1994), que se consolidava como modalidade de ensino válida para todos os níveis, com base nas novas tecnologias da informação e da comunicação, se consideramos as condições logísticas e, com base na LDBEN 9.394/96, se considerarmos os aspectos de regulamentação.

É a partir da LDBEN 9.394/96, fruto do ajuste neoliberal posto em curso na década de 90 que a EAD converte-se em objeto formal de ensino e é utilizada pelo Estado neoliberal brasileiro como elemento de consolidação de um novo modelo de gestão nas IES brasileiras.

3. A FORMATAÇÃO DA UNIVERSIDADE COMO EMPRESA E DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MERCADORIA.

A reconfiguração do modelo de gestão das IES brasileiras é fruto de um projeto gerencial maior que atinge toda a administração pública e que se

inspira no modelo de gestão da iniciativa privada. A idéia é tornar a gestão das instituições públicas mais empresarial possível.

No conjunto desse projeto encontram-se processos estratégicos de implementação de ações públicas (gestão social) que visam melhorar as condições gerais de vida da população. Para isso são usados as seguintes ferramentas: análise do ambiente; análise de atores envolvidos; construção de cenários; planejamento estratégico; análise de problemas; instrumento de preparação de programas e projetos; monitoramento e avaliação; técnicas de administração de conflitos; metodologias de participação e desenho e coordenação de redes interorganizacionais e desenho e gestão da descentralização.

A idéia aqui é criar condições para a realização de um processo que envolva funcionários e usuários de um determinado serviço a fim de que seja socializada e consolidada uma determinada mudança institucional que se pretende promover.

Embora este artigo esteja centrado no modelo gerencial cujo epicentro se deu nos Estados Unidos, é importante registrar que ao longo da década de 1980 e início da década de 1990 esse modelo foi se metamorfoseando em outras três tendências de gestão: o modelo gerencial puro, o *consumerism* e o *Public Serviv Orientation* (PSO).

Na experiência anglo-americana o modelo gerencial não tem apenas o papel de reduzir o papel do Estado, mas caracteriza-se pela defesa da modernização do setor público, nos moldes da iniciativa privada. Nesse contexto a busca permanente de qualidade, descentralização e avaliação dos serviços públicos pelos consumidores é fundamental.

A tônica do debate é a criação de um novo modelo organizacional capaz de superar o modelo burocrático weberiano. São essas práticas gerenciais, com as devidas contextualizações/distorções que podemos observar no contexto da administração pública de países periféricos como o Brasil. Vejamos como as linhas gerais do modelo gerencial têm se manifestado de forma bem particular no ideário educacional brasileiro.

Centralizando-se o foco dessa análise na área educacional, especificamente no ensino superior, observa-se que como consequência das reformas, protagonizadas pelas políticas neoliberais, está em curso um

processo de massificação, diversificação, diferenciação, otimização e mercantilização do ensino superior nas universidades brasileiras públicas e privadas. (SAVIANE, 2002; SCHULTZ, 1962; GENTILI, 2001)

A expansão da educação superior é uma demanda legítima da sociedade brasileira, entretanto, essa expansão tem sido encaminhada com base nas políticas neoliberais consolidadas nos países desenvolvidos e projetada para países periféricos a partir de indicadores que preconizam a redefinição da universidade como uma instituição formatada nos moldes capitalista, tais como: produtividade, planejamento estratégico, subsunção ao mercado, prestação de serviços, flexibilização da estrutura dos cursos e uso crescente de novas tecnologias da informação e da comunicação.

Dentre as diversas estratégias de inserção da universidade na lógica de produção capitalista destacam-se aquelas que têm como ponto de sustentação as novas tecnologias da informação e da comunicação. Nesse sentido, é que a Educação a Distância no Brasil, enquanto uma modalidade de ensino respaldada pela LDB 9.394/96, tem sido amplamente utilizada no ensino superior público e privado.

Segundo Mazzi (1981), o uso das novas tecnologias na área educacional, tem desencadeado reações antagônicas, seja de extrema euforia, no caso dos ufanistas, seja de sumária rejeição, no caso dos céticos.

A primeira reação, a dos ufanistas, considera que incorporar tecnologia é por si só uma inovação. Essa visão reflete um entendimento limitado das questões educacionais, desconsiderando seus determinantes sócio-políticos e econômicos. A segunda visão, a dos céticos, sustenta uma postura crítica em relação aos ufanistas, e nega a panacéia tecnológica como possibilidade relevante de redirecionamento das questões educacionais.

O embate entre os céticos e os ufanistas, embora pautado nos extremos, é útil como ponto de reflexão para uma análise que visa compreender os elementos que engendram a tecnologia educacional numa sociedade capitalista e seus objetivos proclamados e ocultos.

No contexto das novas tecnologias, em nome da “democratização” do ensino superior opera-se uma redefinição do *modus operandi* da universidade, que passa a ser adjetivada de aberta, mista ou definida como um

consórcio de cooperação institucional. É a partir daí, que as políticas públicas de diversificação da educação superior implementadas a partir da última década do século passado, no governo FHC e fundamentadas no processo de reestruturação capitalista, motivam-nos a questionar com base em Dourado (2003):

Como se efetiva o processo de expansão da educação superior no país? As políticas de educação superior conseguem alterar a imagem e a identidade das IES e da universidade, em particular? De fato, há novas identidades sendo geradas no cotidiano acadêmico universitário? Que identidades são essas? (DOURADO 2003, p. 22)

A reestruturação da educação superior no Brasil sinalizada a partir da década de 90 teve como eixo condutor a diversificação das universidades e da conseqüente oferta de cursos superiores. O modelo da diversificação das universidades foi adotado em contraposição ao modelo único pautado na defesa da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão sustentado pelos intelectuais brasileiros e, é dele que resulta a ênfase na modalidade de educação a distância como um formato institucional viável ao desenvolvimento das políticas educacionais de mercado impostas pelo modelo neoliberal.

Podemos identificar três tipos de instituições a partir da consolidação das políticas públicas que fundamentam a reestruturação da universidade, segundo Belloni (2003) são elas: a universidade aberta, a universidade mista e as redes ou consórcios de universidades.

A universidade aberta ressalta a autora, têm como referência as grandes universidades abertas da Europa: Open University britânica (UKOU), Universidad Nacional de Educación a Distancia espanhola (UNED), Fern Universität alemã, Universidade Aberta de Portugal, Open Universität da Holanda. Esse modelo de Universidades goza das mesmas prerrogativas das Universidades convencionais e seus diplomas têm o mesmo valor formal que os do ensino convencional.

Entretanto, o *modus operandi* dessas Universidades, de modo geral, diferencia-se das Universidades convencionais, pois de acordo com Belloni (2003) pauta-se,

segundo modelos mais ou menos industriais de produção e distribuição de cursos, apostando na economia de escala para otimizar os altos investimentos iniciais necessários a sua implantação. Estes modelos estão baseados na produção de um número relativamente pequeno de unidades de cursos utilizando “blocos multimeios” de materiais, cuja produção exige um volume

relativamente importante de investimento em recursos humanos qualificados, recursos financeiros e técnicos. A viabilidade deste tipo de organização implica um grande número de estudantes, ou seja, um baixo custo unitário. (BELLONI, 2003 p. 92)

Esse modelo de instituição visa uma grande quantidade de alunos e uma produção em escala de materiais didáticos para garantir o equilíbrio da relação custo/benefício, ou seja, sua viabilidade econômica, para utilizar uma linguagem corrente no mercado neoliberal.

Ressalta-se também que o discurso oficial que justifica a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação se apóia na eficiência e na eficácia dessas ferramentas modernas, assim como na necessária inserção das novas gerações na moderna era digital. Entretanto, de acordo com Katz (1996), o emprego das novas tecnologias está diretamente associado ao aumento da exploração, ou seja, é um pretexto para intensificar o esforço de trabalho e ampliar seu volume não remunerado.

No Brasil existe atualmente a Universidade Aberta do Brasil – UAB, cujo projeto foi criado pelo Ministério da Educação em 2005 e em 2006 foi aprovada pela Casa Civil. A UAB funciona em parceria com algumas estatais brasileiras e utiliza as experiências de universidades públicas que já trabalham com a modalidade de educação a distância. Entretanto, o que está sendo chamado de Universidade Aberta pelo Ministério de Educação, na realidade se encaixa muito mais no modelo das redes e consórcios de universidades que atuam através da educação a distância. De universidade a UAB tem apenas cursos e ensino (a distância), ou seja, é uma forma frágil, academicamente falando, e enganosa de expansão do ensino superior.

E isso não é novidade no panorama educacional brasileiro, uma vez que a partir de 1999 o Brasil já operava com consórcios e redes de cooperação universitárias para EAD voltadas para o ensino superior. Essas redes brasileiras de produção de cursos a distância fazem emergir o conceito de “Universidade Virtual”. As três redes que surgem no período acima citado são: A UVB - *Universidade Virtual Brasileira*, um consórcio de dez instituições privadas e comunitárias; A Univir, voltada para o treinamento corporativo, e a UniRede - *Rede de Universidades Públicas Brasileiras* que reúne cerca de 62 instituições públicas de ensino superior.

De acordo com Trindade (1992) as redes ou consórcios caracterizam-se pela:

colaboração entre diferentes instituições educacionais, públicas ou privadas, e outras instituições não educacionais (empresas, órgãos oficiais nacionais, etc.), que se constituem para oferecer serviços e produtos de educação e formação a distância para seus associados, para corporações externas ou usuários individuais. (TRINDADE, 1992. p.88)

Esses consórcios, idealizados a partir das políticas de mercado neoliberais, representam uma nova face da universidade, que passa a desenvolver suas atividades inspirada na estratégia das grandes empresas nacionais e internacionais que se fundem formando poderosos grupos investidores e manipuladores do mercado. O grande objetivo desses empreendimentos é a otimização de recursos e o atendimento e domínio das demandas do mercado. Segundo Dourado apud Chauí (2003),

nos anos 90 a universidade brasileira assume uma face operacional, ou seja, ela volta-se para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos e, nesse sentido, assume o perfil de uma organização de tipo capitalista.

Na ótica da doutrina capitalista, a universidade precisa vincular sua produção acadêmica às necessidades do mercado e do capital para se manter enquanto agência produtiva. Esse entendimento foi o motor da reforma educacional que culminou com a aprovação da LDB 9.394/96 e no que diz respeito à educação superior abriu um leque de opções estratégicas para que a mesma pudesse se inserir na lógica da produção capitalista.

Uma dessas estratégias está registrada na Portaria 253/01 do MEC que torna possível, em cursos superiores de universidades convencionais, a oferta de disciplinas, em seu todo ou em parte, através da utilização do método não presencial, educação a distância, até o limite de 20% da carga horária de integralização do currículo.

É nesse cenário que surgem as universidades mistas, que estão representadas na sua maioria por instituições privadas de ensino superior que convertem parte da carga horária dos seus cursos presenciais em aulas virtuais ou que se associam às instituições que já atuam no “mercado” da educação a distância.

Essa possibilidade sinalizada pela Portaria acima citada tem resultado em verdadeiras armadilhas para os alunos das IES privadas, que

geralmente não têm acesso ao Projeto Pedagógico dos cursos dessas instituições, ou quando têm não dimensionam o impacto das metodologias ali descritas para a sua formação acadêmica.

A implementação de sistemas mistos nas IES particulares e públicas é na verdade uma resposta perversa dessas instituições à lógica de otimização de custos e maximização da margem de lucro imposta pelo mercado capitalista, que ao ser executada precariza o processo ensino-aprendizagem, além de sacrificar o emprego de centenas de professores que são substituídos por tutores horistas.

Diante desse quadro é oportuno analisar o pensamento de Belloni (2003) ao chamar atenção para o fato de que:

É importante lembrar que a expansão da EAD na última década representa muito menos o “triunfo da ideologia do acesso aberto” à educação e muito mais o impacto das forças de mercado e da situação de recessão econômica e conseqüentes políticas governamentais de restrição de recursos aplicados à educação. (BELLONI, 2003 p. 99)

Ou seja, é mais viável para o Estado capitalista “investir” no ensino virtual do que “gastar” com a educação presencial. Nesse sentido, afirma-se que há uma nova identidade pautada no modelo gerencial de administração pública sendo gerada no cotidiano universitário e que a mesma descaracteriza a concepção de universidade enquanto *locus* acadêmico de ensino, pesquisa e extensão, reestruturando essa instituição a um empreendimento/organização genuinamente capitalista.

CONCLUSÃO

O impacto do modelo gerencial na administração pública é incontestável. Embora a discussão e implementação gerencial tenha mais tradição nos países industrializados, e lá o modelo gerencial adquira diferentes desdobramentos, nos países periféricos, reféns do receituário neoliberal as práticas gerencialistas estão bem presentes.

No Brasil, a nova identidade gerada no ensino superior que coloca a universidade e as IES brasileiras na condição de organizações capitalista foi implantada efetivamente a partir da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº. 9.394 de 1996. Entretanto, as lutas legítimas dos intelectuais e educadores brasileiros por uma educação presencial de qualidade e por uma universidade presencial, verdadeiramente democrática, moderna, equipada com instrumentos que representam as novas tecnologias da informação e da comunicação capazes de ampliar o horizonte do ensino presencial, da pesquisa e da extensão não foram suplantadas.

As próximas décadas deste século nos reservam grandes embates, pois, como nos mostrou Marx (1977) no manifesto comunista, a burguesia não pode existir sem renovar permanentemente as forças produtivas. Assim sendo, está posto o desafio de ampliar as trincheiras de lutas pela justiça social e denunciar a hibridização do ensino superior e a conseqüente metamorfose da universidade como uma nova investida da sociedade burguesa contra os direitos sociais dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

ABRUCCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente**. Caderno ENAP; n. 10, Brasília, 1997.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**, Campinas, Editora Autores Associados, 2003.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. DE. (Orgs.) **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia; Alternativa, 2003.

DYE, Thomas K. **Understanding public policy**. New York: Prentice-Hall, Inc EnglewoodCliffs, 1972.

GENTILI, P. (Org.) **Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRESPLAN, Jorge Luís da Silva. **O negativo do capital**. São Paulo: FAPESP, 1998.

KATZ, Cláudio (Org). **Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 1995.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo Cortez, 2002.

MAZZI, Ângela. Tecnologia educacional: pressupostos de uma abordagem crítica. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 39, p. 25-30, mar./abr., 1981.

MELO, Marcos André. **As sete vidas da agenda pública brasileira**. In: RICO, Elizabeth Melo (org.) Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez/Instituto de Estudos Especiais, p. 11-28 1998.

PEREIRA, Bresser. **Uma reforma gerencial da administração pública brasileira**. Revista ANPEC n. 1 ago. Brasília, 1997.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo, Cortez, 2002.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo, Cortez, 2003.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (coord.) **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras, 2001.