

Educação superior, trabalho docente e capitalismo no Brasil: problematizando o ensino à distância (EàD)¹

Lalo Watanabe Minto

Doutorando em Educação - Unicamp

O capitalismo que emerge das ruínas das chamadas sociedades *do bem-estar social* busca subverter os mecanismos sociais de controle sobre o capital, outrora considerados irreversíveis. Criando e recriando formas de insubmissão a qualquer controle, o capital, potencializado pelo processo de financeirização mundial, reativa formas pretéritas de exploração da força de trabalho e, no limite, abre as portas para a barbárie como mecanismo de controle societal.

Na sua forma contemporânea, o modo capitalista de produção tem se mostrado capaz de se adaptar às extremas desigualdades que produz, *remediando-as* na medida apenas de suas próprias necessidades. A lógica da acumulação passa a determinar amplos espaços da reprodução social, inimagináveis nos tempos do Estado-providência:

até algumas décadas atrás, foi possível extrair do capital concessões aparentemente significativas – tais como os relativos ganhos para o movimento socialista (tanto sob a forma de medidas legislativas para a ação da classe trabalhadora como sob a de melhoria gradual do padrão de vida, que mais tarde se demonstraram *reversíveis*), obtidos por meio de *organizações de defesa* do trabalho: sindicatos e grupos parlamentares. O capital teve condições de conceder esses ganhos, que puderam ser *assimilados* pelo conjunto do sistema, e *integrados* a ele, e resultaram em vantagem produtiva para o capital durante o seu processo de auto-expansão (MÉSZÁROS, 2002, p. 95).

As reformas estruturais e superestruturais que conformam essa adaptação a uma nova fase de acumulação impõem a todo o espectro das políticas sociais novos tipos de controle, invariavelmente destinados a permitir que o capital explore suas amplas potencialidades:

O campo educacional (...) tende a ser cada vez mais apropriado pelo capital como espaço privilegiado para a acumulação, utilizando-se, por isso mesmo, de mudanças fundamentais em sua estrutura e condicionando sua relação com o Estado. Assim, a ideologia dominante tende a produzir novos conceitos cujo intuito é legitimar a base social desta nova forma de exploração, escamoteando seus reais fundamentos. (MINTO, 2006, p. 85).

¹ Versão modificada da comunicação “Educação superior e capitalismo no Brasil: problematizando o ensino à distância (EàD)”, apresentada no 6º Colóquio Internacional Marx e Engels, Unicamp/IFCH/Cemarx, novembro de 2009.

A educação escolar e todas as atividades a ela afetas tornam-se, assim, campos especiais da reprodução no capitalismo contemporâneo. Ocorre, por um lado, a tecnificação da produção do saber, empobrecendo-a e tornando-a mero “insumo” do capital; e, por outro, o enriquecimento dos *empreendedores* do ensino, criando promissor campo de acumulação de capital (como serviço) e de dinamização da produção de mercadorias a ele relacionadas.

A educação como panacéia

Assentado nos marcos da *teoria do capital humano*, gestou-se o mito que concebe a educação como fator do desenvolvimento econômico² e que permanece sendo decisivo para legitimar ideologicamente as políticas educacionais no país. Diz Gentili (2002):

Não sem um certo fervor efficientista, setores nada desprezíveis da esquerda e da socialdemocracia tardia costumam afirmar (...) que os investimentos em educação se justificam porque eles tendem a gerar crescimento econômico, diminuição do desemprego e estimulam a inserção competitiva das economias nacionais no disputado e equilibrado mercado mundial (p. 56).

A especificidade do complexo educacional dá vida a uma *nova linguagem* que expressa a velha necessidade de controlar o setor em prol dos interesses do capital. Iminentes empresários brasileiros engrossam o canto da sereia do “valor” da educação: dos setores monopólicos aos banqueiros; dos ex-próceres da Ditadura à Revista Veja; de intelectuais ex-funcionários de organismos internacionais aos empresários do ensino, reunidos no *Fórum Nacional da Livre-iniciativa na Educação*³; sem mencionar as ONGs e “personalidades” que organizaram junto com representantes da burguesia brasileira o movimento autodenominado *Todos pela Educação*.⁴

Reproduzimos, a seguir, um trecho que simboliza essa *nova linguagem*, extraído de outro de seus representantes:

a educação (...) não é apenas um direito do cidadão, mas um patrimônio estratégico do país, uma ferramenta indispensável ao seu desenvolvimento. (...) Percebida a educação não como

² Este termo adquire um sentido ainda mais restrito nos dias atuais, passando a significar apenas *crescimento econômico*.

³ Sobre o *Fórum* e suas propostas para o ensino superior brasileiro, ver RODRIGUES (2007, cap. 3).

⁴ Movimento midiático, lançado em São Paulo em setembro de 2006, que reúne empresários, intelectuais ligados à burguesia, “socialites”, presidentes de ONGs, entre outros. Serviu de base para a elaboração do Decreto N° 6.094, de 24 de abril de 2007, que é o carro-chefe do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Sobre isso ver SAVIANI (2007). Sobre o papel do EàD no PDE, ver MINTO (2009).

um fim em si mesma mas como uma alavanca para o progresso do país, e entendidos os mecanismos que regem e influenciam essa alavanca, nota-se que a simples concessão de vagas em instituições de ensino não é o final da relação entre Estado e escola, mas apenas o seu começo (IOSCHPE, 2004, p. 15).

O “clima” para a reforma educacional, isto é, para a adequação do setor às demandas contemporâneas do capital vem sendo, há muito, preparado por esta ideologia que alça a educação – ou as “oportunidades educacionais” – à condição de redentora de todos os problemas sociais e que se expressa nas concepções pedagógicas⁵ e nas propostas reformistas.

Capital e educação: o EàD⁶ em questão

Herdeiro do desenvolvimento técnico de base microeletrônica e das tecnologias da informática (e áreas afins) que dão suporte para as transformações do modo de produção capitalista das últimas quatro décadas, o EàD e suas tecnologias se inserem no mesmo contexto de reestruturação da produção e da acumulação capitalistas. Pode-se dizer, ademais, que não sendo neutra a tecnologia⁷, resultam do próprio modo como o capital promove inovações no mundo da produção e da circulação.

A implantação das práticas de EàD na educação superior erguem-se sobre a mesma base da reestruturação capitalista, que pressupõe: maior concentração do capital, precarização das relações de trabalho, restrição de direitos à classe trabalhadora, ampliação das taxas de lucro, extensão progressiva do tempo de exploração da força de trabalho e crescente produtividade etc. No campo da educação superior, as chamadas tecnologias da EàD apresentam-se hoje como uma das principais fronteiras de expansão, em especial, do setor privado de ensino. Tornada meio preferencial de expansão de áreas fundamentais, como a formação de professores para a educação básica, o EàD amplia enormemente as possibilidades de investimentos produtivos no ensino, potencializando, com isso, as expectativas de lucros no setor.

⁵ Sobre isso ver DUARTE (2001) e JACOMELI (2004).

⁶ Por opção didática trataremos indistintamente *educação* e *ensino* à distância, mas é lícito registrar que alguns autores vêm discutindo as implicações desses conceitos, questionando a possibilidade de falar numa *educação* à distância. Sobre isso, ver FÉTIZON e MINTO (2007).

⁷ Sobre a não-neutralidade da tecnologia, ver NOVAES (2007, p. 59-112).

Ao menos três mudanças na legislação atual dão vida a essa tendência em termos nacionais⁸: a primeira diz respeito à política de formação de professores, que privilegia a formação à distância; as outras duas são o atual projeto de reforma universitária, na sua quarta versão (PL nº 7.200/06) e a criação da Universidade Aberta do Brasil (Decreto nº 5.800, de 08/06/06) (LIMA, 2006, p. 160-5).

Do ponto de vista da regulação social e dos direitos trabalhistas, a maior parte das propostas e práticas de EàD já nascem “flexibilizadas”, isto é, sob a regência de relações precárias de trabalho. Estudo recente indica que a quantidade de trabalho que os docentes “distanciados” exercem é excessiva e exaustiva (ALMEIDA e WOLFF, 2008). Além do que, no caso de vídeo-aulas e materiais do tipo apostilados, utilizados nesses cursos, a produtividade do trabalho humano expande-se em níveis inimagináveis.

O mesmo ocorre com a parte didático-pedagógica: professores tornam-se “tutores”, infra-estrutura converte-se em “pólos”, trabalho didático em “acompanhamento”. Criam-se distinções entre os trabalhadores da educação, opondo os *professores presenciais*, de um lado, e as demais modalidades de trabalhadores precarizados que participam do EàD, de outro.

Alguns dos efeitos gerais desse EàD podem ser assim sintetizados:

- desnecessidade de qualificação dos “professores” de EàD, o que permite ao capital pagar menores salários, exigindo desses trabalhadores alta produtividade;
- padronização e aligeiramento do trabalho didático;
- retirada do controle do professor sobre o processo educativo (seu *processo de trabalho*), deslocando-o para um “mecanismo” – também chamado de “tecnologias da educação” – que impõe certo ritmo e forma de trabalho. Consolida-se e amplia-se a distância entre os momentos de concepção, execução e avaliação;
- no setor privado, as empresas que organizam o EàD apropriam-se daquilo que é produzido pelo professor, dependendo muito menos do indivíduo que executa o trabalho e mais do mecanismo, tornando também supérfluo o trabalho didático-pedagógico, a ponto de o professor tornar-se mero adorno (daí a idéia do “tutor”, do “facilitador”);
- flexibilização da organização do trabalho e de seus *produtos* (cada empresa do ensino pode criar formatos variados, conforme seu interesse). No funcionamento global da rede de ensino superior, as instituições ganham duplamente com a expansão do EàD, já que podem

⁸ Em São Paulo está sendo implantada a Universidade Virtual do Estado de São Paulo, projeto que possui similares em outros estados. Ver MINTO e MURANAKA (2008).

flexibilizar suas atividades: 1) aumentando a carga à distância nos cursos tradicionais; 2) tornando mais dinâmica e flexível a gestão de seus cursos e estudantes, mais facilmente transferidos de um curso a outro, além da fácil substituição de docentes e *tutores*. (GRUPOS apostam..., 2008).

- permite-se a superexploração/superintensificação do trabalho didático;
- o mercado educacional tem se concentrado, ainda mais, com a compra de instituições pequenas pelos grandes grupos e de parcerias destes últimos com grupos internacionais, potencializando a capacidade de gerar lucros no setor (*idem*).

Desse modo, se antes havia, como argumenta SAVIANI (1991, p. 94), entraves para uma aplicação total da lógica do capital ao campo educacional, com o EàD estes tendem a ser superados⁹. Do que foi aqui apresentado – e nem tratamos da questão da qualidade do ensino – pode-se concluir que não é apenas o instrumental que é limitado. Tampouco se trata disso. O essencial é que o capital se apropria destes instrumentais na medida em que o processo de trabalho assim organizado o permite.

No caso do EàD, tudo se processa de modo que o seu *produto* pode se separar do seu *produtor*, na medida em que pode ser transmitida a um mecanismo técnico (uma vídeo aula, por exemplo). Se o caráter produtivo do trabalho depende, na sociedade capitalista, da sua capacidade de gerar ou de movimentar a massa da mais-valia produzida socialmente, com o EàD o *conteúdo* da educação e seu processo de trabalho podem, sim, ser expropriados pelo capital, personificado no dono do negócio. Como diz Marx (1968, p. 584):

Para trabalhar produtivamente não é mais necessário executar uma tarefa de manipulação do objeto do trabalho; basta ser órgão do trabalhador coletivo, exercendo qualquer uma de suas funções fracionárias. A conceituação anterior de trabalho produtivo, derivada da natureza da produção material, continua válida para o trabalhador coletivo, considerado em conjunto. Mas não se aplica mais a cada um de seus membros, individualmente considerados.
(...) um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola.

Ademais, com a organização do EàD expande-se para a educação escolar aquilo que o capital já vem tornando hegemônico em vários dos setores de serviços: a “deslocalização” da exploração da força de trabalho, isto é, a exploração que não depende mais do *local de trabalho*, mas que se processa também à distância, muitas vezes na própria

⁹ Fizemos uma discussão mais ampliada sobre isso em MINTO (2006).

casa do trabalhador. Neste caso, o capital apropria-se também de sua própria vida pessoal e de seu espaço privativo.¹⁰

Portanto, o EàD não pode ser visto descolado das tendências e necessidades que o capital coloca hoje para o campo educacional, na medida em que passa a controlá-lo de forma cada vez mais direta. Os mitos da “alta tecnologia” e da “inclusão digital” a ele associados também precisam ser relativizados: boa parte do que vem sendo utilizado como instrumentos do EàD demanda tecnologia básica, disponível no mercado; e, por outro lado, a simbologia criada em torno desse tipo de ensino, que se diz redentor e caminho inevitável para a *democratização* do acesso, também é uma forma, para o capital, de “socializar” o conjunto das mercadorias envolvidas no processo – de computadores a softwares específicos – ampliando a base social de extração da parcela do valor em mãos dos trabalhadores-consumidores. Trata-se da parafernália do capital a ser amplamente consumida como pretexto para a redenção do problema educacional.¹¹

Neste sentido, é importante compreender a hegemonia que vem sendo construída no campo da formação de professores, que valoriza as práticas e as metodologias em detrimento dos fundamentos teóricos e da formação inicial, e o correspondente clamor pelos investimentos em “insumos” educacionais como forma de potencializar o capital investido no setor educacional. Este é o alerta feito por Freitas (2002, p. 150):

A discussão da formação remete-nos ainda à temática das novas tecnologias e da **educação à distância**, estreitamente relacionada à política de formação continuada e da formação em serviço nas políticas atuais, que vem expandindo-se em ritmo acelerado por todo o país (...). A gravidade da situação da formação, em particular o grande número de professores leigos, tem levado as Secretarias de Educação estaduais a estabelecer convênios com universidades para formar, a distância, os professores leigos, via TV ou outros programas, em detrimento do reforço às IES públicas para a expansão qualificada do ensino superior. Esses programas, via de regra, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva.

A visão de formação de professores vigente nas políticas educacionais sob o neoliberalismo reduz-se a um “processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologias) e da ciência aplicada no campo

¹⁰ Nesse sentido, também se abre a possibilidade da exploração internacional das atividades educacionais. SIQUEIRA (2004, p. 64) afirma que a abertura definitiva do mercado do EàD é “ponto importante da pauta da Alca e da OMC, alvo dos interesses dos grupos empresariais e governos que exportam tais serviços, notadamente Estados Unidos, Austrália, Canadá, Nova Zelândia e Finlândia”.

¹¹ Grandes grupos empresariais vêm surgindo e se expandindo em curto espaço de tempo. Destaque-se o *Positivo*, simultaneamente um dos maiores grupos privados de educação no país e grande empreendedor dos setores de informática e gráfico-editorial. Sobre a expansão privada no campo educacional, ver OLIVEIRA (2009) e SGUISSARDI (2008, p. 1003-7).

do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental sobre a investigação e a pesquisa (FREITAS, 2002, p. 156)”. Assim se compreende o sentido das diretrizes do Banco Mundial, que:

desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo(...) e recomenda que ambas aproveitem as modalidades a distância, também consideradas mais efetivas em termos de custo do que as modalidades presenciais (TORRES, 2000, p. 162).

É evidente também que o EàD não será transformado em forma única de dominação no campo educacional. Neste sentido, também é FREITAS (2002, p. 148) que nos ajuda a entender dois dos processos que reproduzem uma certa divisão social do trabalho na educação de hoje: a) a ênfase nas pedagogias *pragmáticas* e, com elas, o discurso e as práticas que valorizam a formação continuada em detrimento da formação inicial (que deve ser rápida e centrada nas “práticas” e metodologias, não em conteúdos); b) a desqualificação, a desagregação e o esvaziamento do profissional da educação, cuja conseqüência é a perda de controle progressivo sobre o processo educativo, que passa a funcionar de modo “eficiente” e “eficaz” para o capital.

No EàD, o “professor” pouco controla o processo educativo, tornando-se muito mais um “fiscal” do cumprimento de tarefas e acompanhador do processo, como as próprias denominações que dele são feitas já o indicam. A razão instrumental é a forma específica de um processo social necessário ao capital no campo da educação. Este promove a subordinação progressiva e tendencialmente *total*, do conteúdo das relações sociais (seu valor-de-uso, digamos) à sua forma (ou formas, valor-de-troca).

Na educação superior, o EàD associa-se a outro eixo fundamental das reformas nas décadas de 90 e 2000: a diversificação das modalidades de ensino, das instituições e das fontes de financiamento, diluindo as diferenças entre estatal e privado. LIMA (2006, p. 152-3) atesta que, para o BM e a UNESCO, as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) são deliberadamente reduzidas ao EàD e identificadas como uma “promissora indústria global”. Trata-se de ampliar as diferenças entre os países centrais do capitalismo e a periferia, abrindo a possibilidade de que esta se torne também importadora de “pacotes educacionais”, para o que é fundamental a padronização dos currículos, a desregulamentação do setor (gestão empresarial na educação, diferenciação institucional e livre-iniciativa, as OS e parcerias público-privadas), e a legitimação ideológica por meio da pedagogia das competências (incorporada nas políticas educacionais em geral).

Está em questão, portanto, um processo de expansão comercial da educação em nível global. Daí a necessidade de subordiná-la ao crivo do capital e da base por ele criada e controlada, como os softwares proprietários, a prestação de serviços como consultorias e formação de parcerias para financiamento de pesquisas (LIMA, 2006, p. 172). Com efeito, o EàD alçado à condição de principal fronteira da expansão da educação superior (suposta democratização), permite que alguns dos principais objetivos do capital sejam alcançados: 1) redução da qualificação da força de trabalho, o que implica redução de salários e custos; 2) desregulamentação, com a possibilidade de se associar ao capital estrangeiro; 3) comercialização internacional; 4) desnecessidade de investir em infra-estrutura e construção de espaços físicos, considerados menos importantes para o processo educativo; 5) potencialização de todo o complexo de mercadorias que conformam as “necessidades” do *novo* processo educativo: computadores, mídias, acesso aos serviços de Internet, TV digital, aparelhos de DVD, suporte técnico para a interatividade virtual, softwares cada vez mais sofisticados etc., todos estes equipamentos com altíssima rotatividade e curto tempo de obsolescência, deliberadamente planejada pelo capital de modo a potencializar seus lucros (MÉSZÁROS, 2002, p. 670).

Tudo isso ocorre num contexto favorável: desemprego em massa e promessas de “integração social” à sociedade do conhecimento via educação (*inclusão digital*); ampla restrição dos gastos sociais e desqualificação de tudo o que é público como “ineficiente”; defesa da privatização como sinônimo de *democratização* do ensino; barateamento das tecnologias usadas no EàD; crescente privatização do conhecimento, visto como mercadoria-trampolim para o sucesso profissional e até mesmo pessoal; elitismo do ensino público/estatal no Brasil, que é equivocadamente entendido de forma reduzida, como um problema de organização e não um problema estrutural. Diante deste contexto, ninguém se constringe em propor uma educação “diferenciada”. O trabalho de LIMA (2006, p. 170) confirma isso:

A análise dos principais documentos e ações de utilização das TIC na educação superior a distância, elaborados no período de 1995-2005, indica que a educação superior a distância é apresentada como 1) passaporte da educação para a “globalização econômica” e a “sociedade da informação”; 2) estratégia de ampliação do acesso à educação (...); 3) uma política de “inclusão social” dos setores mais empobrecidos da sociedade; 4) uma via de internacionalização da educação superior, concebida como transferência de tecnologia produzida nos países centrais; 5) certificação em larga escala, especialmente para a formação e capacitação dos professores em serviço; 6) um eixo determinante da reconfiguração do trabalho docente, indicando, inclusive, uma nova designação para o professor, que passa a ser um “facilitador”, “animador”, “tutor” ou “monitor”.

Considerações finais

Finalizamos recorrendo às instigantes conclusões de RODRIGUES (2007), que aponta para o duplo processo de mercantilização da educação superior nos dias atuais: a mercadoria-educação (serviço) e a educação-mercadoria (“insumo” que valoriza o capital). A partir disto, podemos nos questionar: que representa o EàD diante deste quadro? Valoriza o *serviço* educação ou então se constitui – como advogam seus defensores – num insumo fundamental para o processo de valorização do capital?

A problemática do EàD não se esgota nas suas limitações pedagógicas e na discussão da tecnologia como sendo importante, ou não, no campo educacional. Não se trata de mero problema técnico. Nos marcos desta nova fase do modo de produção capitalista, pensar o EàD implica entender as formas pelas quais o campo educacional se coloca a serviço do capital.

Tentando evitar o erro de certas precipitações, podemos aqui arriscar duas opiniões mais conclusivas sobre o EàD: 1) na esfera propriamente educacional, cresce como serviço, atividade que potencializa a acumulação de capital nas empresas do ensino e em todo o aparato técnico e tecnológico que ajuda a movimentar. Surge, assim, como uma das formas de precarizar o ensino superior e torná-lo rentável ao capital (daí a necessidade de desregulamentação, o barateamento do processo e, sobretudo, da força de trabalho etc.), somando-se ao já mencionado processo de diversificação / diferenciação do ensino; 2) na interface da esfera educacional com o mundo da produção em geral, vem se expandindo como alternativa de baixo custo, dentre outras coisas, utilizada pelas empresas para a certificação em serviço dos trabalhadores. Portanto, como forma de baratear o custo da força de trabalho na produção em geral.¹² O mercado do ensino tende a capturar parcelas da população que não teriam condições de acesso ao ensino tradicional: nem nas públicas/estatais, por falta de investimentos, nem nas privadas, que cobram mensalidades acima dos ganhos da grande maioria da classe trabalhadora.

Em ambas as tendências, o que interessa ao capital é autonomizar-se de quaisquer controles. Resta-nos, então, a pergunta: há contradições que possam alimentar as expectativas de que algo positivo venha a ser produzido com o EàD? Seguro é que, da forma com vem ocorrendo, a implantação deste ensino não nos autoriza a tirar conclusões

¹² Há estudos que comparam os custos de cursos à distância e presenciais numa ótica empresarial. Ver LISONI e LOYOLLA.

positivas. Urge fazer a crítica radical das atuais políticas de EàD no quadro das transformações contemporâneas do modo de produção capitalista e das especificidades brasileiras neste processo. Esta é uma necessidade que o próprio desenvolvimento tecnológico abre. Sem ela, só nos resta esperar pelo pior. É isto que queremos?

Referências:

- ALMEIDA, S. e WOLFF, S. Novas tecnologias e o trabalho docente na modalidade ensino a distância. CD-Rom dos *Anais do VI Seminário do Trabalho*, Marília, 2008.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FREITAS, Helena. Formação de professores no Brasil: dez anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80: 137-68, 2002.
- FÉTIZON, B. e MINTO, C. Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, Ano XVI, n. 39: 93-105, fev. 2007.
- GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. et al. (Orgs.) *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 45-59.
- GRUPOS apostam em aquisições e cursos a distância. *Folha de S. Paulo*, Cotidiano, 28/01/2008.
- IOSCHPE, Gustavo. *A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil*. São Paulo: Francis, 2004.
- JACOMELI, Mara. *Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das práticas educacionais brasileiras (1971-2000)*. Tese (Doutorado). FE/Unicamp, 2004.
- LIMA, Kátia. Educação a distância na reformulação da educação superior brasileira. In: SIQUEIRA, A. e NEVES, L. (Orgs.) *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 147-77.
- LISONI, J. e LOYOLLA, W. *Custos: Uma Análise Comparativa Entre Educação Presencial e a Distância*. Disponível em:
[http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?](http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infoid=173&sid=104)
 UserActiveTemplate=4abed&infoid=173&sid=104 (consultado no dia 30-06-08).

- MARX, K. *O capital*. Livro I, vol 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo; Campinas: Ed. Unicamp, 2002.
- MINTO, C. e MURANAKA, M. A proposta da UNIVESP: uma leitura crítica. In: *Movimento em debate*, Campinas: Adunicamp, 2008. p. 71-87.
- MINTO, Lalo. *Reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- _____. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): centralidade do ensino à distância e esvaziamento do conteúdo nas políticas educacionais recentes. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/NYGyMip h.doc.
- NOVAES, Henrique. *O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- OLIVEIRA, Romualdo. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108: 739-60, 2009.
- RODRIGUES, José. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. A educação pública na conjuntura atual. In: *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991. p. 83-105.
- _____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial: 1231-1255, 2007.
- SIQUEIRA, Ângela. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do Governo Lula. In: NEVES, L. (Org.) *Reforma universitária do Governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004. p. 47-71.
- SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105: 991-1022, 2008.
- TORRES, Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. et. al. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-93.