

POLÍTICA, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA EM MARX: CONTRADIÇÕES ENTRE DEMOCRATIZAÇÃO E MASSIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*Marcela Rosa de Lima Machado
Eucídio Pimenta Arruda*

Introdução

Nas últimas décadas, observa-se a expansão da Educação a Distância no âmbito das Políticas Educacionais Brasileiras, sobretudo as que se referem ao Ensino Superior. Tal expansão relaciona-se, dentre os inúmeros fatores, ao desenvolvimento tecnológico e da Internet que recrudescem nos anos 2000. Desde 2006, essa modalidade tem sido implementada nas instituições públicas através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006).

O principal fundamento para a expansão da modalidade a distância, é o discurso da “democratização” da educação, entendida no âmbito das políticas públicas, como a ampliação do acesso ao Ensino Superior, sobretudo em regiões carentes de instituições. Na perspectiva de políticas públicas, a ampliação da EaD relaciona-se também a um discurso de fomento à metodologias “inovadoras” respaldadas em tecnologias de informação e comunicação, conforme disposto na página da



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹.

O termo democratização, no contexto atual de reprodução do capitalismo, não reflete seu significado em uma dimensão ontológica de formação humana, categoricamente fundada pelo trabalho, objeto de constituição do ser social. Neste sentido, o termo “democratização” acaba sendo um sinônimo de “massificação”, ou seja, de uma expansão quantitativa da oferta educacional, sem levar em conta critérios de qualidade, que permitiriam a formação humana.

Toma-se aqui, o trabalho como categoria central e fundante de outras categorias, em especial, as categorias Política, Educação/Formação Humana. Conforme Lukács (1978, p.2), “o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico”, e as categorias são tidas “como formas moventes e movidas da própria matéria”. Desse modo, as categorias não são definidas previamente, mas surgem em diálogo com a realidade social e material, e seus diversos movimentos. Afinal, “Marx entendia a consciência como um produto tardio do desenvolvimento do ser social”, e ao refletir a realidade e ter poder para modificá-la, a consciência tem um real poder no plano do ser” (LUKÁCS, 1978, p. 3).

Em Marx, o trabalho é entendido como categoria central, na medida em que o “homem para se constituir enquanto ser que se põe no mundo, depende de uma relação transformadora e eterna com a natureza”² e essa transformação se dá pelo trabalho. Para Marx,

1 Disponível em <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>. Acesso em 16 nov. 2018.

2 Triginelli e Souza Junior (2017, p.260)



“agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 2013, p.266). É a partir dessa interpretação da centralidade do trabalho em Marx, que Lukács identifica uma *ontologia do ser social*, ou *ontologia do trabalho*, compreendendo o trabalho como categoria que funda o ser social (SOUZA JUNIOR e TRIGINELLI, 2017, p.263).

Categorias como Política, Educação e Formação Humana são fundadas pela categoria trabalho, uma vez que essa última “cria, a partir da concretude existente no mundo e das relações consequentes desse desenvolvimento que se dá em torno da produção, as condições adequadas de vida e reprodução material da sua própria existência” (ibidem).

Partindo desses pressupostos teóricos, este artigo tem como objetivo discutir a expansão da Educação a Distância no contexto atual do capitalismo, considerando as categorias Trabalho, Política e Formação Humana em Marx. Pretende-se, a partir dessa discussão teórica, esclarecer as contradições existentes no processo de expansão, levando em conta a diferença entre democratização e massificação no contexto educacional.

O artigo está organizado em três tópicos. No primeiro tópico, discute-se conceitualmente as categorias trabalho e educação nas perspectivas de Marx e Lukács. No segundo tópico, são abordadas as categorias Estado e Política e sua relação com a educação. Por fim, no terceiro tópico são discutidas as principais contradições entre a democratização proclamada pelas Políticas de Educação a Distância na atualidade e a massificação do Ensino Superior, propondo alternativas para uma educação além do capital.



A centralidade do trabalho em Marx e a educação como categoria fundada

Géorge Lukács, a partir dos seus estudos sobre os Manuscritos econômico-filosóficos de Marx e de seu legado, desenvolveu a Ontologia do Ser Social (TRIGINELLI e SOUZA JUNIOR, 2012, p.6). Quando Lukács propõe a ontologia do ser social, ele coloca o trabalho como uma categoria central e fundante do ser social. Segundo Souza Junior (2009, p.130)

A posição ontológica de fundamentação marxiana busca a gênese e o sentido dos conhecimentos do ato complexo que funda o ser social. A ciência ontológica busca captar as essencialidades básicas do ser. Concebe os conhecimentos como o produto da relação fundamental do homem com a natureza, que se exprime no ato de produzir. Ou seja, os conhecimentos são fruto do trabalho humano. O homem é criador de si mesmo. Se autopõe pelo trabalho, sendo os conhecimentos produto do trabalho.

Ou seja, a posição ontológica concebe os conhecimentos como advindos da relação de transformação da natureza através do trabalho. Para Marx,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre homens e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. (...) Afim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços



e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX,2013, p.255)

Assim, o trabalho para Marx, diz respeito a uma ação do homem sobre a natureza externa, que acaba por transformar por conseguinte sua natureza interna. O que difere os homens dos animais, para Marx, é justamente sua atividade livre e consciente (SOUZA JUNIOR, 2009, p.131). Conforme Souza Junior (2009) “na relação sujeito/objeto, mediada pela atividade, o homem produz sua existência, cria consciência de que é um ser social e atinge a existência de um ser universal e livre, portanto é sujeito de uma atividade livre e consciente” (ibidem).

Conforme discutido na introdução deste trabalho, quando consideramos o trabalho como uma categoria e não como um conceito, estamos considerando a diferenciação realizada por Lukács, em que os conceitos são representações de um objeto pelo pensamento, sendo fruto das faculdades intelectuais da mente humana; já as categorias não são tidas apenas como enunciados, mas são formas moventes ou movidas da própria matéria (LUKÁCS apud SOUZA JUNIOR, 2009, p.137). A apreensão intelectual do real pela categoria, nesse sentido, envolve uma série de redes de reações e elos ontológicos (SOUZA JUNIOR, 2009, p.137).

Para Marx, “o trabalho, como objetivação e autodesenvolvimento humano, como mediação necessária do homem com a natureza, constitui a esfera ontológica fundamental da existência humana” (idem, p.131). Souza Junior (2009) considera que nesse processo de objetivação do trabalho, o ser social é impulsionado



a um desenvolvimento que dá origem a outros tipos de sociabilidades, que requerem novas mediações e novos complexos sociais para se reproduzirem (idem, p.132).

A educação surge da necessidade que o ser social tem de aprender o que tem que fazer, sendo “um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social” (TONET, 2015, P.207).

A educação coloca-se como uma categoria fundada pelo trabalho, na medida em que envolve a reprodução do saber e manutenção do poder (SOUZA JUNIOR, 2009, p.137). Segundo Tonet (2015, p.208) os sentidos mais profundos da educação são determinados pelas necessidades de reprodução do ser social, e sendo o trabalho o seu fundamento ontológico “é óbvio que, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação” (ibidem).

Souza Junior (2009, p.137) considera que a educação constitui-se historicamente em duas dimensões. Na primeira dimensão, a educação está voltada para a prática, compreendida como “ato ou objeto (ação) que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício”, sendo uma ação politicista, ordenada e movida pela consciência (ibidem). Já na segunda dimensão, “a educação é uma práxis humana. É formação humana e social. A educação é parte do processo de produção social do homem e do seu meio” (ibidem). Ou seja, enquanto a primeira dimensão coloca a educação como prática política, na segunda, a educação é compreendida em



seu sentido transformador, contribuindo para formação e emancipação humana do ser social.

É nesse duplo jogo de sentidos, que a educação coloca-se como um espaço de disputas hegemônicas: ora de projetos que a remetem a lógica do capital, tornando a classe trabalhadora refém de seus pressupostos; ora como espaço de formação integral e humana, permitindo visualizar novos horizontes para a classe trabalhadora, inclusive a possibilidade de superação das desigualdades sociais postas pela lógica do capital.

Sendo uma categoria fundada pelo trabalho, e compreendida em um sentido ontológico, a educação não é algo posto, pronto. É uma categoria movente, que se constrói historicamente e socialmente. No entanto, é justamente a sua primeira dimensão que nos leva a refletir sobre as práticas impostas pelas políticas educacionais, e o papel do Estado e da Política em suas determinações.

Estado, Política e Educação a Distância

Para compreender a relação entre Estado e Política, e chegar-se no ponto central deste artigo – a discussão sobre a Educação a Distância – é necessário discutir cada uma dessas categorias, e seu significado no pensamento marxista.

O Estado, em Marx, nasce do processo de vida de indivíduos determinados, bem como de seu processo de atuação/produção material, “tal e como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de sua vontade” (MARX, 2007: 86-87). O Estado é representante de uma classe, majoritariamente a burguesa, sendo este órgão



classista na medida em que essa classe representada não compõe a maioria da sociedade, sendo essa maioria composta de proletários.

Segundo Lenin (1978), para Marx, “o Estado é um organismo de dominação de classe, um organismo de opressão de uma classe por outra; é a criação de uma ordem que legaliza e consolida essa opressão, moderando o conflito das classes (LENIN, 1978,p.141). Este Estado, na concepção marxista, não permite a conciliação dos interesses entre as classes, apesar de ideólogos burgueses tentarem distorcer essa ideia, dizendo que esta conciliação seria sim possível através do Estado (*ibidem*).

No texto “Glosas Críticas Marginais ao Artigo ‘O rei da Prússia e a Reforma Social’. De um Prussiano”, Marx discute sua concepção de Estado e Política, bem como a relação entre essas duas categorias. Para Marx

O Estado jamais encontrará no “Estado e na organização da sociedade” o fundamento dos males sociais, com o “prussiano” exige do seu rei. Onde há partidos políticos, cada um encontra o fundamento de qualquer mal no fato de que não ele, mas o seu partido adversário, acha-se ao leme do Estado. Até os políticos radicais e revolucionários já não procuram o fundamento do mal na essência do Estado, mas numa determinada forma de Estado, no lugar da qual eles querem colocar uma outra forma de Estado”. (MARX, 2011, p.148)

A partir dessa passagem do texto, é possível compreender, que para Marx, o Estado é composto por partidos políticos, tornando a categoria política inseparável do Estado:

“O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é



o ordenamento da sociedade” (MARX, 2011, p.148). Marx esclarece ainda, que o Estado não assumiria que a origem dos problemas sociais está nele próprio, já que isso seria um “suicídio”, um agir contra a sua própria natureza. Deste modo, “ele pode descobrir apenas os defeitos formais, causais, da mesma e tentar remediá-los”. Marx continua

Quanto mais poderoso é o Estado e, portanto, mais político é um país, tanto menos está disposto a procurar no princípio do Estado, portanto no atual ordenamento da sociedade, do qual o Estado é a expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males sociais e a compreender-lhes o princípio geral. O intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política. Quanto mais agudo ele é, quanto mais vivo, tanto menos é capaz de compreender os males sociais (MARX, 2011, 149)

A política, sendo parte do Estado, de igual modo impede a compreensão dos males sociais, na medida em que “o princípio da política é a vontade. Quando mais unilateral, isto é, quanto mais perfeito é o intelecto político, tanto mais ele crê na onipotência da verdade e tanto mais é cego frente aos limites naturais e estruturais da vontade” (MARX, 2011, p.149).

Para Souza Junior e Triginelli (2017, p.271), “a política é, segundo Marx, uma atividade meio, datada historicamente e instrumental. É algo que há de ser superado. Esta concepção da política recusa o entendimento de que ela constitui uma dimensão do humano e do social de forma permanente e estrutural”. Isso se deve ao fato da política ser parcial e inacabada frente a possibilidade de emancipação das condições materiais (ibidem).



De acordo com essa concepção de Marx, a política não seria “concebida como um momento teleológico do Estado, mas a radicalidade da necessária superação da própria política como *conditio sine qua non* para promover a emancipação do próprio homem” (BERNARDINO, PINTO e FIDALGO, 2009, p.157).

É necessário ainda diferenciar a revolução política da revolução social, para Marx. A primeira, promove a emancipação política; a segunda, promove a emancipação humana.

A emancipação política é parcial e significa a manutenção da sociedade capitalista, ou seja, da lógica do capital e de todas as suas mazelas e barbáries. Portanto, a emancipação política por mais aperfeiçoada que seja jamais produzirá a liberdade efetiva para o proletariado. A liberdade efetiva do proletariado está condicionada a sua universalização enquanto classe, ou seja, a sua extinção total enquanto classe é *conditio sine qua non* da liberdade humana plena. O projeto do proletariado deve buscar a emancipação humana. Isso significa em termos inequívocos e inegociáveis, vislumbrar a possibilidade e a necessidade de uma revolução social, tendo em vista a substituição da sociabilidade capitalista pela sociabilidade comunista. (SOUZA JUNIOR e TRIGINELLI, 2017, p.273.)

Portanto, a emancipação humana, em Marx, só seria possível com a superação do capitalismo e sua substituição pelo comunismo. O capitalismo impõe uma organização administrativa e política dos Estados, que impede a liberdade do proletariado. As políticas propostas no capitalismo, independentemente de qual partido político



está no exercício do poder, sempre caminham para manutenção da ordem social vigente, e a existência de exploradores e explorados.

O Estado e a Política são categorias que se inter-relacionam com a educação, sobretudo através das Políticas Educacionais, propondo reformas e adaptações no sistema educativo que permitam a adequação da formação de trabalhadores para o estágio atual do capitalismo. Segundo Meszáros (2007, p.26), as reformas educacionais são formas de propor ajustes, ou seja, de “remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados”. O autor considera as determinações fundamentais do capitalismo irreformáveis. (*idem*, p.27)

A incorporação da Educação a Distância no âmbito das Políticas Educacionais Brasileiras, ocorre em um contexto em que as políticas neoliberais são colocadas em prática no cenário educacional. É importante destacar que o investimento na educação a distância compõe o pacote de recomendações dos organismos multinacionais para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento alcançarem os patamares dos países desenvolvidos, principalmente no que se refere à formação superior.

Segundo Silva (2011), ocorre uma “árdua campanha por parte do capital, mediado pelo Estado, pela institucionalização da modalidade Educação a Distância como a política educacional capaz de superar as desigualdades sociais e de democratizar o ensino público nos países ou regiões pobres” (SILVA, 2011, p.23).

Assim, ao mesmo tempo em que a EaD é vista como uma modalidade que agrada ao capital, moldando os trabalhadores de acordo com suas necessidades,



também é vista na estratégia para “democratização” do acesso aos diversos níveis educacionais, “atendendo” simultaneamente à classe trabalhadora. No entanto, é impossível existir um capitalismo humanizado, pois o interesse do capitalismo jamais será romper com sua dominação sobre a classe trabalhadora. Deste modo, há uma contradição explícita neste discurso de democratização de acesso por meio da EaD. O esclarecimento dessa contradição, parte da diferenciação entre democratização e massificação.

Democratização *versus* massificação na Educação a Distância: em busca de alternativas para uma Educação além do Capital

A Educação a Distância emerge no contexto das Políticas Públicas Educacionais, sobretudo a partir de 2006, por permitir aumento rápido das matrículas no Ensino Superior (ARRUDA e ARRUDA, 2015, p.322). No entanto, ao se pensar na expansão da educação a distância é necessário refletir não só em sua dimensão quantitativa, que é evidente nas estatísticas atuais, mas também em sua dimensão qualitativa. Observa-se nesse sentido as contradições quantidade *versus* qualidade; massificação *versus* democratização do ensino superior. Como argumentam Arruda e Arruda (2015, p.335)

Democratização da educação se difere de massificação da educação na sua origem. A primeira pauta-se pelo dever do Estado de oferecer a equidade aos cidadãos em tudo àquilo que é básico e necessário para a sua integração social. Trata-se de uma



dimensão quantitativa, mas que privilegia o aspecto qualitativo da formação, de caráter marcadamente emancipatório e democrático.

A massificação, ao contrário, se refere apenas ao aspecto quantitativo, ou seja, a expansão das matrículas. Para Alonso (2010, p.1329), “a massificação implica estandardizar o ensino, excluindo possibilidades de práticas pedagógicas alternativas que deem conta dos diferentes contextos das IES.” O que importa são as estatísticas, os números, deixando os processos formativos em segundo plano. Essa concepção, reforça a Teoria do Capital Humano, compreendendo a educação como investimento para o desenvolvimento econômico.

Sob essa perspectiva, Arruda (2018, 829) afirma que atualmente a EaD brasileira é massificadora e voltada para a formação de mão-de-obra docente barata. Haja vista que mais de 60% dos cursos superiores ofertados a distância por instituições privadas são de licenciaturas e a docência é a carreira menos valorizada dentre todas com nível superior e nota-se uma tendência política pela manutenção de programas públicos de formação de professores que podem fomentar a disponibilidade de mão-de-obra docente e fragilizá-la ainda mais.

Malanchen (2007), analisando a expansão e democratização da EaD no Ensino Superior brasileiro, compactua da seguinte opinião:

Se democratização estiver sendo entendida como ampliação do acesso ou como política de inclusão no ensino superior, isso realmente tem ocorrido e os números expostos o confirmam. Porém, se democratização tiver outra definição, como, por



exemplo, igualdade ou inclusão social, podemos questionar se tal discurso não traz uma forte carga demagógica, cuja intenção é menos a de promover a superação da sociedade em que vivemos e mais a de perenizá-la por meio de uma formação – a distância – que qualifica – medianamente talvez – o professor para uma função, mas não forma um intelectual com aprofundamento teórico para que possa questionar as desigualdades vigentes em nossa sociedade. (MALANCHEN, 2007, p.2)

A democratização entendida simplesmente como acesso educacional não é a requerida para a superação das desigualdades socioeconômicas e na busca por uma sociedade mais igualitária. Essa democracia, vendida sobre o discurso do acesso, esconde que, nas condições em que ela ocorre, é negada a qualidade do processo educacional que permitiria melhores condições de vida para a população atendida.

Wood (2007) esclarece que o conceito de democracia no capitalismo, se refere a uma democracia passiva, que não implica em distribuição do poder entre as classes, mas focaliza “o poder político, abstraindo-o das relações sociais ao mesmo tempo em que apela a um tipo de cidadania passiva na qual o cidadão é efetivamente despolitizado” (idem).

A democracia no capitalismo serve a um projeto societário que mantém as desigualdades, a divisão entre dominantes e dominados, ricos e pobres. Consequentemente, as políticas que “promovem” essa democracia, nada mais fazem do que manter a estrutura dual da escola. Neste sentido, a democracia da era moderna deve ser entendida



como estratégia capitalista de manutenção de um Estado que garante a realização de seu projeto de classe, nesse caso, da classe dominante, que assim assegura a reprodução e acumulação do capital, em condições adequadas e controláveis (MALANCHEN, 2007, p.14)

Considerando a perspectiva teórica que embasa este estudo, uma educação democratizadora seria aquela que manteria o mesmo nível de qualidade para as diversas classes sociais, ao mesmo tempo em que permitisse a formação de sujeitos críticos e preparados para atuar ativamente na sociedade. No entanto, essa jamais será a intenção do projeto capitalista de sociedade e por isso é importante identificar as contradições existentes nas práticas governamentais realizadas na modalidade à distância.

Os cursos superiores a distância fornecidos no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, UAB, enfrentam como principal desafio o processo de institucionalização. Por ser um Programa, os cursos da UAB são geridos por recursos separados do orçamento geral das instituições de ensino superior (ALONSO, 2010, p.1328). Além disso, os profissionais são pagos através do sistema de bolsas, o que não cria um vínculo entre docentes, tutores e instituições de ensino, gerando uma alta rotatividade das funções didáticas.

Segundo Arruda e Arruda (2015, p.335)

A EaD, nessa perspectiva, ao invés de representar a ampliação da igualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior, acaba por recrudescer as características intrínsecas do capitalismo, no seu pressuposto da distinção econômica e no



fetichismo da mercadoria como produtora de sentidos e de socializações, em um claro movimento de desvalorização do humano frente ao técnico.

Arruda (2018, 838) afirma que houve poucas modificações regulamentares e institucionais que fortalecessem a EaD a, pelo menos, os mesmos parâmetros da educação presencial. “Na verdade, a falta de esforço nesse sentido resultou em uma marginalização significativa da EaD nas instituições públicas de ensino superior” (ARRUDA, 2018, 838).

E é nessa perspectiva que se observa as distinções acerca dos padrões de qualidade do Ensino Superior a distância, que são avaliados por critérios diferentes dos cursos presenciais. Há um documento, denominado Referenciais de Qualidade, de 2007, que envolve um conjunto de itens que devem ser proporcionados nos cursos, para que estes sejam considerados de qualidade. Não há preocupação com a promoção da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, um princípio constitucional e fundamental para garantia da qualidade no Ensino Superior.

Segundo Arruda e Arruda (2015.p.333)

As ações em pesquisa e extensão não são financiadas pelo mesmo motivo exposto anteriormente: o aluno da EaD, em função de ser oriundo de um programa governamental, como o sistema UAB, não é integrado às políticas de pesquisa e extensão e, por conseguinte, não vivencia experiências universitárias completas.

De acordo com Souza Junior (2009, p.135), “a ontologia social de talhe marxiano procura constituir



a sua cientificidade a partir de um procedimento que busca a integração entre sujeito e objeto nos processos de produção e reprodução social dos conhecimentos”. Nesse sentido, compreendendo a educação como categoria fundada pelo trabalho, faz-se importante enxergá-la como *práxis*, sendo os conhecimentos fruto e produto do trabalho humano (SOUZA JUNIOR, 2009, p.130). O conhecimento não pode ser compreendido de modo posto, colocado, mas construído pelo ser social, em relação com o meio. A educação transformadora só pode ocorrer através da *práxis*.

Para Souza Junior (2009, p.135-136),

É nesse sentido que se pode afirmar que o que interessa no processo de compreensão do mundo, portanto, de produção e reprodução social dos conhecimentos, fundamental aos processos de formação dos trabalhadores é a possibilidade que este possa ter efetivamente de apreender intelectivamente a realidade em que vive, primeiro passo para sua transformação.

Para construir uma alternativa ou uma concepção de Educação a Distância que envolva uma concepção de educação no sentido de formação humana, é importante ultrapassar o sentido pragmático da educação transmissora de conteúdos, e isso passa pela promoção de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Uma vez que o conhecimento e a informação são fruto do trabalho, e não o inverso, é necessário que a formação ultrapasse a dimensão do ensino, permitindo que o aluno questione, indague sobre o conhecimento, e participe de ações de extensão em diálogo com a sociedade



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, foram discutidas as categorias Trabalho, e Educação – formação humana em Marx, o que permitiu enxergar as contradições existentes nas políticas educacionais de Ensino Superior na atualidade, em especial as que promovem a expansão da Educação a Distância sob o discurso de democratização.

O trabalho, é posto na Ontologia do Ser Social como categoria central e fundante do ser social. Os conhecimentos são advindos da transformação da natureza através do trabalho. A Educação surge da necessidade que o Ser Social tem de aprender o que fazer, tornando-se assim apto a participar da vida social. Envolve assim, a reprodução e manutenção do poder.

A democratização anunciada pelas Políticas Educacionais de Educação a Distância, nas condições em que são colocadas, nada mais são do que uma massificação. Uma expansão restritamente quantitativa, que não preocupa com a permanência e formação humana dos estudantes. Haja vista que a formação de professores envolve a maioria das iniciativas formativas nas instituições privadas de ensino superior e a quase totalidade das iniciativas nas instituições públicas, por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Para pensar uma Educação para Além do Capital, é necessário compreendê-la como práxis, como atividade de formação humana, transformação da natureza do ser social em diálogo com o trabalho. Para isso, é importante que a Educação a Distância ultrapasse a transmissão pragmática de saberes, permitindo a vivência de atividades de ensino, pesquisa e extensão por parte dos estudantes universitários. Como visto, isso requer a



incorporação institucional da modalidade por parte das universidades e instituições federais. ●

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 823-842, out. 2018. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32607>>. Acesso em: 16 nov. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984644432607>

ARRUDA, E. P; ARRUDA, D. E. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.13, jul/set 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>> Acesso em: 15 jul.2018.

BERNARDINO, P.A.B; PINTO, O.L; FIDALGO, F. Estado, política e trabalho: a hermenêutica em Hegel e Marx. In: MENEZES NETO, A. J.; ARANHA, A.V. S. (orgs). **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o sistema universidade aberta do brasil - UAB. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm >. Acesso em: 5 jul.2017.

FERNANDES, Florestan. **Lenin**: política. São Paulo: Ática, 1978. (Reproduzido de LENIN, V. I. L'état et la révolution. La doutrine marxiste de E'état el les tâches du prolétariat dans la révolution. In: CEuvres. Paris/Moscou. Editions Sociales/Editions du Progres, 1970, V.25, junho/setembro de 2017, p.417-34).



LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1978, p.01-18.

MALANCHEN, J. **Democracia na sociedade capitalista: qual democracia?** In: VII Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”(HISTEDBR):O trabalho didático na história da educação, Campo Grande, 2007.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**: livro I: o processo de produção do capital. Tradução, Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. Glosas críticas marginais ao artigo” O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, v. 3, n. 1, p. 142-155, 2011.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. **Theomai**, n. 15, 2007.

SILVA, S.A. **Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil**: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice? Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, 2011.

SOUZA JUNIOR, H. P. A centralidade ontológica do trabalho como essência da educação e dos conhecimentos. In: MENEZES NETO, A. J.; ARANHA, A.V. S. (orgs). **Trabalho, política e formação humana**: interlocuções com Marx e Gramsci. São Paulo: Xamã, 2009.



SOUZA JUNIOR, H.P; TRIGINELLI, D. H. Trabalho, política, formação e emancipação humana em Marx e Lukács. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 258-282, 2017.

TRIGINELLI, D.H; SOUZA JUNIOR, H. P. Estudos sobre a centralidade do trabalho na produção de conhecimento em György Lukács. **Estudos do Trabalho**, v. 10, p. artigo número 4, 2012.

TONET, I. Educação e ontologia marxiana. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 1, p. 201-213, 2015.

WOOD, E. Capitalismo e democracia. In: BORON, A. et al. **A teoria marxista hoje: Problemas e perspectivas**. CLACSO, 2007. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715084411/cap18.pdf> Acesso em: 20 jun. 2018

