

O compromisso político-pedagógico da educação a distância

POR JEFERSON ANIBAL GONZALEZ

Professor EBTB Educação/Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo (Campus Hortolândia),

Mestre e doutorando em Educação (UNICAMP).

jeferson.gonzalez@ifsp.edu.br

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é discutir o momento histórico-político e teórico-filosófico que anima as concepções hegemônicas na Educação a Distância (EaD) tendo em vista a compreensão de seu compromisso político-pedagógico. Realizou-se, assim, uma pesquisa de caráter teórico-bibliográfico que procurou abarcar a literatura especializada na área e trabalhos auxiliares. Pela análise dos condicionantes histórico-políticos, teórico-filosóficos e econômicos da educação, concluiu-se que as concepções hegemônicas que sustentam a EAD estão apoiadas em conceitos como pedagogia do aprender a aprender, empregabilidade e capital intelectual que funcionam como falseadores do real, pois não pretendem explicar as contradições em que estão imersos, mas adaptar os sujeitos às exigências do capital, conservando o *status quo*. Afirma-se, assim, a necessidade de uma concepção radical, que chegue às raízes dos problemas educacionais e que contribua com a superação da sociabilidade capitalista.

Palavras-chave: educação a distância, neoprodutivismo, novas tecnologias e educação a distância, compromisso político.

Introdução

Segundo dados colhidos no censo realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), a quantidade de cursos oferecidos totalmente a distância¹ no Brasil passou de 4.570 em 2017 para 16.750 em 2018. Os números impressionam ainda mais quando se analisa o volume total de matrículas contabilizadas em cursos totalmente a distância regulamentados desde 2009 até 2018, passando de 528.320 para 2.358.934 novos alunos (ABED, 2019, p.62). Por nível acadêmico, os cursos superiores de licenciatura somaram 631.263 novos alunos, os

1 Além dos cursos totalmente a distância, o censo cita também cursos semipresenciais, livres não corporativos e cursos livres corporativos.

cursos superiores de bacharelado mais 269.316 e os técnico-profissionalizantes outros 69.319 (ABED, 2019, p.63), o que demonstra uma supremacia considerável dos cursos de formação de professores entre os demais nessa modalidade². Outro aspecto relevante que os dados do censo demonstram são os altos índices de evasão, que em sua maioria ficam entre 26% e 50%, mas chega a atingir níveis entre 50% e 70%, índices que levam a um questionamento inicial sobre os limites da democratização do acesso à educação na modalidade EaD.

Uma breve consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à plataforma de artigos online SciELO revelam também o grande interesse pela EaD como objeto de pesquisa e discussões. Utilizando o termo “EaD”, no catálogo da CAPES encontra-se 2751 trabalhos, sendo 1686 dissertações de mestrado e 571 teses de doutorado. Já na plataforma SciELO, encontra-se 646 artigos em Língua Portuguesa.

O crescimento no oferecimento de curso, nas matrículas e no interesse da pesquisa sobre EaD nos últimos anos demonstra o quão importante tem se apresentado essa modalidade à discussão de uma educação de qualidade para todos. Esse crescimento que salta aos olhos tem suscitado reações de diferentes matizes. A gama de pesquisas elaboradas revela uma multiplicidade de enfoques, referenciais teóricos e abordagens. Grosso modo, entre os que elegem a EaD como objeto de pesquisa e debates, uns logo a tomam como objeto de desejo e outros como objeto de repulsa. Se há aqueles que concebem a EaD como solução para todos os males, principalmente o do não acesso à educação, existem outros que a enquadram numa educação menor, desqualificada e, por isso, fator de acentuação desses males, descartando-a por completo.

No presente trabalho não se foge a esse debate. Ao contrário, tomando a educação em sua relação com seus determinantes sociais, políticos e econômicos, procura-se ir além das meras posições imediatistas, buscando atingir a materialidade do fenômeno educativo. Procedendo dessa forma, o objetivo deste trabalho é discutir o momento histórico-político e teórico-filosófico que anima as concepções hegemônicas na EaD tendo em vista a compreensão do compromisso político assumido hegemonicamente pelos sujeitos e, por conseguinte, materializadas nas políticas públicas.

² Para uma crítica à política de formação de professores na modalidade a distância ver Malanchen (2015).

A sistematização dos resultados obtidos através de pesquisa teórico-bibliográfica³ foi organizada em três itens. No primeiro, identifica-se a filiação das concepções hegemônicas da EAD ao atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista a partir do conceito de empregabilidade e pedagogia do “aprender a aprender”. No segundo item, o tema das novas tecnologias é abordado a partir dos conceitos de sociedade do conhecimento e capital intelectual. Por fim, o compromisso político das concepções hegemônicas é identificado com a manutenção do *status quo*, ao qual se opõem concepções críticas e radicais.

A EaD como expressão do atual momento histórico, político e educacional

Para se compreender a educação e seus determinantes históricos, é preciso ter em mente a especificidade da educação enquanto atualização histórico-cultural dos seres humanos. Ao longo da história, para produzir sua própria existência e não simplesmente se adaptar ao ambiente natural, os seres humanos se apropriam da natureza e a transformam em objeto de sua ação; criam, assim, pela mediação do trabalho, um mundo humano – o mundo da cultura. Para não recriar essa cultura a todo momento e dado que os conteúdos dessa cultura não são transmitidos geneticamente, os seres humanos necessitaram criar um instrumento responsável pela transmissão dos conteúdos histórica e coletivamente construídos às gerações futuras, ou seja, a educação surge intrinsecamente ligada ao objetivo de atualização histórico-cultural dos seres humanos.

Se ao longo da história os seres humanos organizam a apropriação da natureza de maneiras diferentes, a forma como se organiza a transmissão dos conteúdos culturais resultantes dessa apropriação também se transforma. Nesse sentido, pode-se falar que à organização da sociedade primitiva sob as bases da produção comunitária (comunismo primitivo), corresponde uma educação também comum aos membros de tal comunidade; à organização da sociedade dividida em classes sociais, com o surgimento do Estado e da propriedade privada, corresponde uma educação diferenciada para cada classe social (PONCE, 2003; SAVIANI, 2000).

Compreendida a relação entre a educação e a forma como os seres humanos organizam a produção de sua própria existência, cabe refletir sobre a organização da sociedade atual, tendo em vista a compreensão da educação em geral e da EaD em particular. Para efeito da análise que se pretende, situa-se a sociedade atual organizada sob o modo produção capitalista a partir das crises de 1970 e conseqüentes mudanças nas relações de

³ O presente artigo é uma versão revisada e atualizada do trabalho apresentado na conclusão do curso de Especialização *lato sensu* em EaD intitulado *Neoprodutivismo, novas tecnologias e compromisso político: desafios e perspectivas à educação a distância* (GONZALEZ,2010).

produção advindas da reestruturação produtiva, da passagem do modelo *fordista* ao *toyotista* de produção, que deságua no campo da educação sob a ótica neoprodutivista.

Saviani (2007), buscando compreender o movimento de mudanças nas relações e processos produtivos, aponta:

A crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo. O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (SAVIANI, 2007, p. 427)

Essas mudanças no processo de acumulação do capital imprimem suas marcas nas exigências à formação do trabalhador e dos processos educativos em geral. A partir da forma taylorista-fordista de organização da produção, buscou-se a formação de seres humanos aptos ao trabalho repetitivo, em série, daí a organização da educação em séries, com atividades individuais de repetição e memorização de tarefas. Sob a égide da racionalização, eficiência e produtividade, organizou-se a pedagogia tecnicista, na qual o objetivo da escola é formar o aluno competente e o professor, executor de tarefas, trabalha a partir de propostas e materiais elaborados por especialistas (SAVIANI, 1997).

Com a reestruturação produtiva e conseqüente passagem do modelo *taylorista-fordista* ao modelo *toyotista* de organização do processo produtivo, logo a educação também sofre significativa mudança em seus pressupostos didático-pedagógicos. Se a necessidade é formar o trabalhador flexível e polivalente, o processo educativo valorizará também essas características nos alunos, buscando sempre o trabalho coletivo e a formação do indivíduo autônomo. Mas qual a relação desses pressupostos com a EaD?

Maria Luiza Belloni, ao apresentar umas das justificativas à EaD, qual seja, **a educação ao longo da vida** (*lifelong education*), expressa-se da seguinte maneira:

As sociedades contemporâneas e as do futuro próximo, nas quais vão atuar as gerações que agora entram na escola, requerem um novo tipo de indivíduo e de trabalhador em todos os setores econômicos: a ênfase estará na necessidade de competências múltiplas do indivíduo, no trabalho em equipe, na capacidade de se aprender e de adaptar-se a situações novas. Para sobreviver na sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho do século XXI, o indivíduo precisa desenvolver uma série de capacidades novas: autogestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho), resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade

diante de novas tarefas, assumir responsabilidades e aprender por si próprio e constantemente trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado. (BELLONI, 2009, p.5)

Nesse trecho, encontram-se elementos que direcionam a discussão dos pressupostos da educação em geral, e da EaD em particular, a dois pontos fundamentais: 1) a relação direta entre educação e integração ao mercado de trabalho demonstra que o projeto educativo organizado sob a égide do toyotismo não supera o produtivismo, ou melhor, reorganiza-se num tipo de **neoprodutivismo e refuncionalização da Teoria do Capital Humano**; 2) autogestão, resolução de problemas, autonomia, adaptabilidade, flexibilidade, trabalho em grupo e autonomia da aprendizagem são palavras-chave do ideário educacional presente nas **pedagogias do “aprender a aprender”**. Nos subitens seguintes, aprofunda-se a análise dessas questões.

Neoprodutivismo e refuncionalização da Teoria do Capital Humano

A Teoria do Capital Humano surge no momento histórico-político e econômico no qual o modo de produção capitalista experimenta um grande crescimento e desenvolvimento, denominado pelo historiador Eric Hobsbawn de “era de ouro do capitalismo”, localizado entre o segundo pós-guerra e a década de 1970. Nesse período, a política *keynesiana* de enfrentamento das crises cíclicas a partir da intervenção estatal configurou o chamado Estado de Bem-Estar Social que propugnava, entre outras coisas, o pleno emprego. Assim, a educação assumiria um papel de extrema importância na formação para o emprego, contribuindo para o bom desenvolvimento da sociedade, o que Gentili (2005) identificou dentro da *promessa da escola como entidade integradora*.

Theodore W. Schultz (1902-1998), doutor em economia e professor da Universidade de Chicago, é considerado o precursor da noção de capital humano ao estabelecer que o diferencial que levava certas economias a se desenvolverem mais que outras poderia ser encontrado no fator humano envolvido no processo de produção. A partir daí, chegou-se à conclusão que a formação do trabalhador era o principal fator para a ampliação do desenvolvimento econômico de determinada sociedade – sob a ótica da Teoria do Capital Humano, a relação entre educação e produtivismo atingiu seu ponto máximo até então, consagrando uma suposta função econômica da educação, responsável pela geração da riqueza social e garantia do pleno emprego.

Com a crise de 1970, entram em cena as teorias econômicas liberalizantes que viam na intervenção estatal a semente de todos os problemas sociais. Passou-se a admitir a impossibilidade de criar empregos para todos, ou melhor, admitiu-se que a ausência de emprego era até certo ponto saudável para o sistema econômico já que

incentiva a disputa pelos melhores empregos. No entanto, a relação entre educação e desenvolvimento econômico não foi abandonada, mas ressignificada:

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade. (GENTILI, 2005, p.51)

Para sair vitorioso da disputa por uma vaga no concorrido mercado de trabalho, é preciso que o indivíduo invista na sua empregabilidade, composta principalmente pelas vivências, experiências de trabalho e cursos de formação (inicial e continuada) realizados. A empregabilidade aparece, assim, como refuncionalização da Teoria do Capital Humano (SAVIANI, 2007). Porém, se anteriormente pensava-se a educação como promotora da riqueza social, a noção de empregabilidade leva a questão para o privado, o particular, já que o próprio indivíduo é quem deve buscar a ampliação do seu coeficiente de empregabilidade, “gerenciando” seu currículo para a disputa de uma vaga no mercado de trabalho. Tendo essa exigência em vista, os cursos na modalidade a distância, por apresentarem baixo custo e mensalidades menores, apresentam-se como a solução para muitos que não dispõem de condições financeiras ou disponibilidade para cursos presenciais. Atentas a isso, as instituições de ensino superior oferecem uma gama de cursos e não é difícil encontrar aquelas que utilizam o *slogan*: “Faça um curso a distância, invista na sua empregabilidade”.

O ideário educacional das pedagogias do “aprender a aprender”

A reorganização do capital na busca incessante de frear suas crises cíclicas produz os fenômenos da reestruturação produtiva e consequente passagem do modelo *taylorista-fordista* de produção ao *toyotismo* e da refuncionalização da Teoria do Capital calcada na desarticulação da *promessa da escola enquanto entidade integradora* e articulação da *promessa da empregabilidade*. A esse movimento histórico-dialético corresponde também um conjunto de concepções didático-pedagógicas organizadas em torno do lema “aprender a aprender”. Quais os pressupostos das concepções apoiadas nesse lema?

Em seu livro *Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, Newton Duarte (2001) focaliza quatro posicionamentos valorativos que podem ser identificados como princípios das pedagogias organizadas sob o lema do “aprender a aprender”, são eles: 1) são mais desejáveis as aprendizagens que os indivíduos realizam por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros

indivíduos, de conhecimentos e experiências; 2) é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas; 3) a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades dos próprios alunos; 4) a educação deve preparar o indivíduo para acompanhar a sociedade e o acelerado processo de suas mudanças.

A influência desses pressupostos nas formulações didático-pedagógicas para a EaD pode ser encontrada em textos de especialistas na área. Além do já citado trabalho de Belloni (2009), pode-se citar o livro *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line* (PALLOF e PRATT, 2004) no qual se defende uma abordagem focada no aluno, que “baseia-se na crença fundamental de que não podemos ensinar, mas apenas facilitar a aquisição do conhecimento”; em seguida, relacionam algumas características que “permitem ao professor ter sucesso na sala de aula *on-line*”: flexibilidade, disposição para aprender com os alunos e com os outros, disposição para ceder o controle aos alunos tanto na elaboração do curso quanto no processo de aprendizagem, disposição para colaborar (trabalhar em conjunto), e disposição para afastar-se do papel tradicional do professor (PALLOF e PRATT, 2004, pp.15-16)

Outro trabalho que pode ser citado como exemplo da ligação entre as formulações didático-pedagógicas para EaD e as pedagogias do “aprender a aprender”, é o texto de Eliane Schlemmer, intitulado *Metodologias para a educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem* publicado em coletânea organizada por Rommel Melgaço Barbosa. A autora expõe a experiência de construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) baseado na concepção epistemológica *interacionista-construtivista-sistêmica*:

(...) a metodologia para a utilização do AVA é baseada no pressuposto da atividade cooperativa, que possibilita um processo de ação-reflexão continuado dos sujeitos da aprendizagem. Também inclui e incentiva o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, oportunizando o desenvolvimento do pensamento e da autonomia por meio de trocas intelectuais, sociais, culturais e políticas, bem como favorecendo a tomada de consciência da aprendizagem. Implica ainda um projeto comunicacional descentrado e mediado em praticamente todas as funções interativas possíveis no espaço do ambiente. Os professores, além de serem especialistas, têm a função de orientadores, de articuladores e de problematizadores. Isso requer participação, fomento à discussão, acompanhamento e análise da construção do conhecimento por meio da participação coletiva e individualizada. (SCHLEMMER, 2005, pp.38-39)

Nos trabalhos citados é possível encontrar características que refletem a EaD como expressão do atual momento histórico-político e educacional. À necessidade de se formar o trabalhador flexível, cooperativo e autônomo, corresponde uma educação que supervaloriza os alunos, colocando-os como foco e controladores do

processo de aprendizagem. Por conseguinte, o professor, também flexível, não deve ensinar, mas aprender com seus alunos, mediando, orientando e articulando a construção do conhecimento por eles mesmos. É possível inferir que a concepção didático-pedagógica encerrada nas pedagogias do *aprender a aprender* é incorporada pelas concepções hegemônicas na EaD. Mas qual o papel das novas tecnologias nesse contexto: ir *de* ou *ao* encontro dessas orientações didático-pedagógicas?

Novas tecnologias e educação

Tornou-se lugar comum dizer que a educação na atualidade deve apresentar como princípio o trabalho de formação *para* e *com* o uso das novas tecnologias, especialmente as da informação e comunicação. Ou seja, ao mesmo tempo em que se deve utilizar as novas tecnologias no processo educativo, não se pode esquecer a necessidade de formar os alunos para o uso dessas novas tecnologias em seu cotidiano. Indo mais além: as novas tecnologias já fazem parte do cotidiano dos alunos e a não utilização dessas iria de encontro à premissa que coloca o aluno no centro do processo educativo. Nesse sentido, o uso das novas tecnologias é pressuposto básico das orientações didático-pedagógicas esboçadas no item anterior. No entanto, essa não é uma relação espontânea, natural, e está intrinsecamente ligada ao atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista e ao surgimento e utilização dessas tecnologias.

Como se sabe, o desenvolvimento do ser humano ao longo do movimento dialético da história foi propiciado e propiciou a utilização de ferramentas e técnicas diversas: lascar e polir a pedra, dominar o fogo, a agricultura, a arquitetura no Egito antigo, a astronomia dos povos da Mesopotâmia, a medicina de Hipócrates. Todas essas técnicas orientavam-se pelo princípio prático, pela aplicação e resolução de questões imediatas. É com o surgimento do método científico que se pode falar no surgimento do conceito moderno de tecnologia. Tecnologia, assim, liga-se ao conhecimento sistematizado, ou melhor, à aplicação desse conhecimento dentro do método científico. “Portanto, o conceito moderno de tecnologia só aparece com a ciência moderna, quando no século XVII se desenvolve a cultura de que um saber, apesar de teórico, deve necessariamente ser verificado pela experiência científica. (CARDOSO, 2009, p.212)

A partir do século XVII, ciência e tecnologia passam a figurar como importantes fatores para o desenvolvimento social. Das novas técnicas para arar a terra que possibilitaram a produção de um excedente de alimentos que poderiam ser comercializados à tecnologia utilizada na construção de máquinas que desenvolveram a grande indústria, o capitalismo se consolidou como modo de produção dominante.

E a educação nesse processo? Com a predominância do conhecimento científico e da tecnologia, já não era possível uma educação espontânea, assistemática; foi preciso então criar uma instituição que formalizasse a educação de acordo com as exigências do novo modo de produção.

À medida que essa nova forma de produção de existência humana se torna dominante, reorganizam-se as relações sociais de maneira correspondente. Assim, à dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade no âmbito das relações sociais, implicando, em ambos os casos, a generalização das funções intelectuais e a objetivação das operações abstratas, quer dizer, a incorporação de procedimentos formais à vida social em seu conjunto. E se a máquina viabiliza a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar as generalizações das funções intelectuais foi a escola. Eis porque foi sob o impacto da revolução industrial que os principais países se entregaram à tarefa de constituir seus sistemas nacionais de ensino, generalizando, assim, a escola básica. Dir-se-ia, pois, que à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional. Aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 1994, p.163)

Se o capital impõe o conhecimento como força material no contexto da Revolução Industrial do final do século XVIII, o que ocorre no contexto atual? A ciência e a tecnologia atingiram patamares de desenvolvimento nunca antes alcançados, ao ponto de concluir que se vivencia atualmente uma outra Revolução Industrial, caracterizada agora pela informática e pela microeletrônica que transferem diferentes funções intelectuais para a própria máquina. O que não diminui a função do ser humano, já que é o mesmo que controla e transfere essas funções à máquina. Desse modo, a qualificação dos seres humanos atingiria um grau cada vez maior. “Parece, pois, que estamos atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação” (SAVIANI, 2009, p.164). Porém, como se viu no item anterior, isso leva à nova crença no papel da educação como fator de desenvolvimento econômico, criando-se uma “nova” categoria – o *capital intelectual*, que “constitui a matéria intelectual – conhecimento, informação, propriedade intelectual, experiência – que pode ser utilizada para gerar riqueza.” (STEWART *apud* ALVES; BATISTA, 2010, p.157). Na verdade, a ideia de capital intelectual nada mais é do que uma nova roupagem às velhas concepções que enfatizam o papel econômico da educação. Por isso, Alves e Batista (2010, p.173) afirmam que é preciso “dar atenção especial à categoria de *capital intelectual*, pois se trata de uma ressignificação da categoria de capital humano no contexto do capitalismo de hegemonia financeira”.

Percebe-se, assim, que *capital intelectual* e *empregabilidade* fazem parte do mesmo ideário de responsabilização do sujeito pela sua entrada ou não no mercado de trabalho na assim chamada sociedade do conhecimento. Mas essa sociedade do conhecimento, da informação, propiciada pela revolução tecnológica, seria

algo para além da sociedade capitalista atual? Os autores citados acima já indicam que se trata de um ideário do capitalismo de hegemonia financeira. Na mesma linha, Duarte (2003, p.13) é enfático ao afirmar que: “A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no âmbito da reprodução ideológica do capitalismo”. O autor prossegue respondendo à indagação sobre a função ideológica da crença em tal sociedade do conhecimento:

(...) [que] seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (DUARTE, 2003, p. 14).

Por tanto, a sociedade do conhecimento seria uma ilusão criada pelo modo de produção capitalista visando sua reprodução. Duarte (2003, pp.14-15) anuncia e enuncia cinco ilusões criadas por esse ideário, sintetizadas da seguinte maneira: 1ª) na sociedade atual o acesso ao conhecimento está plenamente democratizado; 2ª) saber lidar com diferentes tipos de conhecimento na vida cotidiana é mais importante do que a aquisição de conhecimentos teóricos; 3ª) o conhecimento é uma convenção cultural, ou seja, válido a partir de contratos culturais; 4ª) não há hierarquia valorativa entre conhecimentos, sendo que todos têm o mesmo valor explicativo do real; 5ª) os problemas da sociedade advêm das mentalidades - as guerras, por exemplo, seriam geradas por mentalidades que não respeitam a diversidade cultural de cada povo, sendo preciso educar novas mentalidades que respeitem e vivenciem o *multiculturalismo*.

E qual a função da EAD nesse contexto? Assim como se demonstrou no item anterior a filiação da concepção hegemônica de EAD ao ideário da empregabilidade e das pedagogias do “aprender a aprender” a partir da literatura especializada na área, pode-se realizar o mesmo caminho em relação à sociedade do conhecimento e suas ilusões. Prosseguindo dessa maneira, destaca-se o artigo intitulado *Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem*, de João Roberto Moreira Alves, diretor da ABED entre 2003 e 2011. Ao final do artigo, o autor anuncia suas perspectivas em relação ao futuro da EaD utilizando o trecho do livro *Um dia no século XXI*, de Arthur Clarke mais conhecido como autor de *2001: uma odisseia no espaço*; João Roberto Moreira Alves reproduz o seguinte trecho da obra:

Na nova economia baseada na informática, cada vez mais empregos estarão ligados à criação, transmissão e processamento de informações e ideias. Na medida em que diminuir o número de empregos na força muscular e na repetição alienada, a indústria e os negócios terão necessidade cada vez maior de

trabalhadores com grande capacidade de raciocínio. E como a maioria das pessoas estará fazendo cursos a vida toda, precisarão saber como estudar - a aprendizagem será uma habilidade de que praticamente todos necessitarão. Consequentemente, mudarão os objetivos da escola de primeiro e segundo graus: a meta do futuro será ensinar a raciocinar e a aprender. (ALVES, 2010)

Na visão futurística com a qual compartilha João Roberto Moreira Alves, está explícita a ilusão da democratização do acesso às novas tecnologias, dentro do conceito de “educação ao longo da vida” e a aprendizagem como habilidade, ou seja, o importante é saber como adquirir conhecimentos – aprender a aprender. A referência a uma “nova economia da informação” também não deixa dúvida quanto à apropriação da ideia de *capital intelectual* como motor da sociedade do conhecimento e da informática.

Para encerrar este item, apresenta-se um posicionamento que chama a atenção pela clareza com que trata a questão das novas tecnologias; trata-se do artigo intitulado *Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo*, de José Manuel Moran, no qual se descreve o *reencantamento* do mundo no contexto de surgimento das novas tecnologias:

Há um novo re-encantamento, porque estamos numa fase de reorganização em todas as dimensões da sociedade, do econômico ao político; do educacional ao familiar. Percebemos que os valores estão mudando, que o referencial teórico com o qual avaliávamos tudo não consegue dar-nos explicações satisfatórias como antes. A economia é muito mais dinâmica. Há uma ruptura visível entre a riqueza produtiva e a riqueza financeira. Há mudanças na relação entre capital e trabalho. Na política diminui a importância do conceito de nação, e aumenta o de globalização, de mundialização, de inserção em políticas mais amplas. Os partidos políticos tornam-se pouco representativos dessa nova realidade. A sociedade procura através de movimentos sociais, ONGs, novas formas de participação e expressão. E ao mesmo tempo que nos sentimos mais cosmopolitas - porque recebemos influências do mundo inteiro em todos os níveis - procuramos encontrar a nossa identidade no regional, no local e no pessoal; procuramos o nosso espaço diferencial dentro da padronização mundial tanto no nível de país como no individual. (MORAN, 2010).

Apesar do autor não explicitar a referência, fica claro o diálogo com Max Weber que cunhou a definição da modernidade enquanto o “desencantamento do mundo”. Assim, Moran, ao se referir a um reencantamento do mundo, logo está dizendo que a sociedade moderna está superada e em seu lugar erige a sociedade do futuro, a sociedade pós-moderna. Moran, então, engrossa o coro daqueles que ligam a EAD aos postulados do neotecnicismo, da empregabilidade, das pedagogias do “aprender a aprender” e ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.

Postas essas questões, é preciso indagar qual é sentido da filiação da EAD a esse ideário? Há aí indicadores do compromisso político assumido pela EAD?

Qual o compromisso político da EaD?

Na política, como em outras esferas da vida social, é impossível sustentar a posição de neutralidade. Todo sujeito ou grupo assume um compromisso político de acordo com determinada concepção de mundo. Por conseguinte, a política entendida enquanto projeto de sociedade não pode ser separada de certo compromisso, adesão deliberada ou não a certo projeto. Esses projetos também não estão soltos no ar; não são produtos de mentes desinteressadas. Um projeto de sociedade reflete a divisão da própria sociedade em classes sociais antagônicas. Deste modo, quando se fala em compromisso político, fala-se no engajamento à construção de uma nova sociabilidade ou na manutenção do *status quo*. Então, cabe indagar: qual o compromisso político da EaD na conjuntura atual? Ou melhor: a EaD, como está organizada atualmente, contribui para o projeto de qual sociedade?

Essas indagações podem ser respondidas a partir das diferentes concepções sobre a EaD. Tendo em vista o projeto político com o qual se comprometem, pode-se dividir as concepções em três grandes grupos. O primeiro é composto por aquelas que concebem a EaD de forma adaptativa, ou seja, justificam sua existência pela necessidade de se adaptar os educandos à sociedade do conhecimento, da informação, à empregabilidade e se utilizam do referencial didático-pedagógico propugnado pelas pedagogias do “aprender a aprender”; por isso, tais concepções podem ser identificadas como conservadoras; dentro dessas concepções estão os autores citados nos itens anteriores para demonstrar a filiação da EaD aos pressupostos do neoprodutivismo. De certa forma, essa é a concepção hegemônica na conjuntura atual.

Um segundo grupo pode se caracterizado como aquele composto por concepções que tomam a EaD como fruto das determinações políticas econômicas e sociais, mas a concebem como um importante instrumento de transformação social a partir de uma educação emancipadora e de uma pedagogia crítica. Dentro dessa concepção, podemos citar o trabalho de Luis Cláudio Dallier Saldanha, que em texto apresentado no 14º Congresso Internacional ABED, discute criticamente conceitos caros à EaD como mediatização, autonomia, autoditismo, interação e interatividade, concluindo que:

Assim como a realidade educacional é marcada pela complexidade e por conflitos, a aproximação teórica dessa realidade, em especial no tocante à Educação a Distância, deve preservar a tensão dialética entre as determinações socioeconômicas presentes nessa modalidade e as aberturas para uma formação emancipadora forjada em algumas práticas pedagógicas na EaD (SALDANHA, 2008, p.10).

Ainda nesse segundo grupo, identifica-se o trabalho de Raquel Moraes, professora da Universidade de Brasília (UnB), que em artigo apresentado no 4º Seminário Nacional ABED relata a metodologia utilizada na pesquisa *Aula Virtual e Democracia* realizada com alunos da UnB entre 1999 e 2005; criticando a concepção hegemônica, especialmente no que se refere à formação de professores na EaD, a autora conclui:

(...) torna-se um desafio desenvolver uma metodologia de formação de professores mediada pelos diálogos nos círculos de cultura no ciberespaço tal como nos propomos com essa pesquisa. Implica criar uma força contrária à tendência hegemônica dominante. Em suma, é considerar a docência numa perspectiva emancipadora, o que implica que devemos *ser um guia amigável (Gramsci)*, em função de uma pedagogia *criadora-autônoma (Castoriadis)*, *amorosa-dialógica (Freire)* e *reflexiva (Gur-Ze'ev)*, que é o fundamento da democracia, com uma concepção de *técnica* que ultrapassa os ditames tecnicistas (*Kellner*) e que comporta um *dever heterogêneo, onde o respeito ao diferente* deve estar presente em uma pedagogia realmente crítica. (MORAES, 2006, p.08-09)

Como se vê, em contraposição à concepção hegemônica a autora assume elementos como educação emancipadora, reflexiva e democrática. Sintetizando, essa concepção crítica entende que o desafio das práticas em EaD é superar a tendência hegemônica a partir de uma “pedagogia realmente crítica”.

No terceiro grupo anunciado, encontra-se perspectivas radicais no sentido que vão à raiz das questões, criticando a forma em que a EaD vem sendo utilizada, principalmente nas políticas públicas e pelos detentores do capital. Nessa concepção, destaca-se o trabalho de Lalo Watanabe Minto sobre a EaD e o ensino superior no Brasil, no qual considera que:

(...) o EaD 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” e ele associados também precisam ser relativizados: boa parte do que vem sendo utilizado como instrumentos da EaD demanda tecnologia básica, disponível no mercado; e, por outro lado, a simbologia criada em torno desse tipo de educação, que se diz redentora 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. (MINTO, 2010, pp.05- 06).

O mesmo autor, em outro trabalho, ao identificar no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) a centralidade da EaD como modalidade para a formação de professores, em aliança com a “nova” CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior) e criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil), destaca dois aspectos:

(...) 1. está claro que o ensino a distância está sendo proposto como um meio alternativo de “democratizar” o acesso ao ensino superior para camadas mais pobres da população (os “excluídos do processo educacional”, como considera a CAPES); 2. a alternativa do EaD como parte indispensável de uma política nacional de formação de professores envolve, antes de qualquer preocupação com a

qualidade da educação básica, vantagens econômicas: redução de gastos e de investimentos em infraestrutura, simplificação e massificação da formação dos educadores (que são substituídos por “tutores”), redução dos direitos trabalhistas e a consequente precarização do trabalho educativo. Além disso, num contexto de cada vez mais escassos investimentos na educação pública, a expansão da formação em serviço via EaD abre caminho para que um amplo mercado de formação no setor privado se expanda, no que pode, com essa “democratização”, atingir setores antes inatingíveis da população. (MINTO, 2009, pp.05-06).

A análise radical de Minto leva à considerações importantes. A suposta democratização do acesso ao ensino superior no Brasil vem se fazendo a partir da expansão do setor privado que historicamente cresce a medida em que cresce a precarização do trabalho educativo, já que o foco principal é a manutenção da taxa de lucro. O que, salvo raras exceções, é garantido a partir da superexploração dos trabalhadores envolvidos no processo. A análise radical desse processo, assim, considera que no momento, a EaD pode ser enquadrada no rol das políticas educacionais que “são formuladas a partir dos conteúdos construídos ao longo dos processos reivindicatórios das camadas populares [no caso, a reivindicação pelo acesso ao ensino superior], convertidos aos interesses do capital e oferecido novamente às camadas populares, num processo de *reconversão*” (GONZALEZ, 2011, p.11). Ou ainda, dentro do processo que Acácia Kuenzer identificou como *inclusão excludente*, isto é, “as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (KUENZER, 2005, p.92).

Considerações finais

A análise do campo educacional no atual momento histórico-político e econômico, identificado no atual estágio de organização do modo de produção capitalista, traz à tona conceitos como empregabilidade, pedagogias do aprender a aprender e capital intelectual. Esses conceitos, amplamente assumidos pelas concepções hegemônicas na EaD, funcionam como falseadores do real, pois não pretendem explicar as contradições em que estão imersos, mas adaptar os sujeitos às novas exigências do capital, conservando o *status quo*. Nesse sentido, o compromisso político sustentado pelas concepções hegemônicas na EaD é a defesa e manutenção da sociedade dividida em classes sociais antagônicas, a sociedade capitalista. Importante lembrar que isso está em mente de muitos empresários dos grandes conglomerados educacionais que vislumbram um mercado altamente lucrativo com a EaD. Por isso, no plano de governo do atual presidente da República já constava a intenção de implementar a EaD ao máximo possível, desde o ensino fundamental. As concepções hegemônicas, assim, sustentam um projeto

de EaD que atua de maneira conservadora subjetivamente, garantindo a formação do sujeito adaptado à sociabilidade capitalista e, ao mesmo tempo, objetivamente visando a manutenção e ampliação dos lucros no mercado educacional.

Em contraposição às concepções hegemônicas, as concepções críticas propõem uma educação emancipadora e uma pedagogia crítica. No entanto, apesar de criticarem os elementos didático-pedagógicos das concepções hegemônicas e apontarem suas determinações sociais, políticas e econômicas, não aprofundam a análise de forma a desvelar as contradições do real e apontar um caminho à transformação. Assim, parecem querer organizar o novo sem desorganizar o velho.

No momento atual, faz-se necessária uma crítica radical dos usos e desusos da EaD em favor do capital, suas apropriações pelas políticas públicas e o favorecimento da burguesia de serviços através da expansão do setor privado. A análise das raízes dessas questões possibilitará a compreensão das categorias, conceitos e concepções que pretendem falsear o real; a partir da análise radical é que será possível desvelar as tramas da realidade e construir as bases para a transformação também radical da sociedade. Sem isso, qualquer proposta ficará solta no ar, bem ao gosto do idealismo que não enxerga a materialidade das relações sociais. ✍️

REFERÊNCIAS

- ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba: InterSaberes, 2019.
- ALVES, Giovanni; BATISTA, Roberto Leme. O fetiche do capital intelectual: a ideologia do conhecimento e da adaptação no contexto da reestruturação produtiva do capital. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 154-174, ago.2010.
- ALVES, José Roberto Moreira. **Educação a distância e a novas tecnologias de informação e aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>. Acesso em: 19 set. 2010.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- CARDOSO, Thereza Fachada Levy. **Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica**. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.
- GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3ªed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- GONZALEZ, Jeferson Anibal. **Neoprodutivismo, novas tecnologias e compromisso político**: desafios e perspectivas à educação a distância. Trabalho de Conclusão Curso – Especialização em Educação a Distância. Faculdade Interativa COC, Ribierão Preto-SP, 2010.
- GONZALEZ, Jeferson Anibal. Concepções, reconversões e perspectivas para a construção da educação popular. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, 4 fev. 2011.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, SAVIANI e SANFELICE (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- MALANCHEN, Julia. Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica. Autores Associados, Campinas: SP, 2015.
- MINTO, Lalo Watanabe. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): centralidade do ensino à distância e esvaziamento do conteúdo nas políticas educacionais recentes**. CD- Rom do Anais do VIII Seminário Nacional do HISTEDBR, Campinas-SP, 2009.
- MINTO, Lalo Watanabe. **Educação Superior e capitalismo no Brasil: problematizando o ensino à distância**. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/cemarx/coloquio/Docs/gt6/Mesa2/educacao-superior-e-capitalismo-no-brasil-.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2010.

MORAES, Raquel de Almeida. **Aula virtual e democracia: uma pedagogia crítica no ciberespaço**. Trabalho apresentado no 4º Seminário Nacional ABED de Educação a Distância realizado em Brasília-DF no ano de 2006. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc004.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2010.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e reencantamento do mundo**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>>. Acesso em: 19 set. 2010.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Trad. de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 20ª ed. Trad. de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo, Cortez, 2003.

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. **Concepções e desafios na educação a distância**. Trabalho apresentado no 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância realizado em setembro de 2008 na cidade de Santos-SP. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200810841PM.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 31ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, Celso. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 6ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SAVIANI. **História da idéias pedagógicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHLEMMER, Eliane. **Metodologias para a educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem**. In: BARBOSA, Rommel Melgaço (org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.