

Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO INDÚSTRIA CULTURAL: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA EAD

Roselaine Ripa¹

RESUMO: A partir da contradição imanente que permeia o termo “educação a distância”, esse artigo pretende se aproximar das discussões sobre como os ditames da indústria cultural atingem o trabalho docente na EAD, procurando desvelar a incorporação instrumental e reificada das TICs no processo de ensino e aprendizagem à distância.

Palavras-chave: Indústria Cultural. Semiformação. Educação a distância. Tecnologias de Informação e Comunicação. Trabalho Docente.

RESUMEN: A partir de la contradicción inmanente que permea el término "educación a distancia", este artículo tenciona acercarse a las discusiones sobre cómo los dictados de la industria cultural afectan el trabajo docente en la educación a distancia, intentando desvelar la incorporación instrumental y reificada de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia.

Palabras clave: Industria Cultural. Semicultura. Educación a Distancia. Tecnologías de la Información y Comunicación. Trabajo Docente.

Introdução

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que se efetiva através da mediatização das relações pedagógicas, em espaços e tempos não compartilhados pelos professores e alunos. Os números de matriculados em cursos à distância vêm crescendo no Brasil desde a publicação da LDB 9394/96, e sua implantação justificada como possibilidade de expandir e interiorizar o ensino superior. Em um modelo racionalizado e industrializado, desvinculado da pessoa do professor, torna-se necessário discutir como os ditames da indústria cultural atingem o trabalho docente na educação a distância, procurando desvelar a incorporação instrumental e reificada das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem.

¹ Professora Adjunta na Universidade do Estado de Santa Catarina. roselaineripa@gmail.com

Zuin (2006) elabora uma reflexão pertinente quando questiona se um processo formativo tem possibilidades de ser desenvolvido de forma eficaz a distância. Segundo o autor, o termo “educação a distância” já apresenta uma contradição imanente, afinal, o processo de ensino e aprendizagem deve dar condições para a aproximação e não o distanciamento entre professores e alunos.

Para nos aproximar dos dados sobre a educação a distância no Brasil, a primeira parte desse artigo trará uma contextualização da EAD como uma modalidade de ensino e apresentará alguns dados do Censo da Educação Superior, publicado pelo Inep em 2013. Em seguida, a partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade, pretende-se discutir a educação virtual na sociedade administrada através de autores que estudam a racionalidade que atinge os processos de ensino e aprendizagem a distância. Por fim, na última parte, uma reflexão sobre o trabalho docente será proposta.

1. A educação a distância no Brasil

O debate sobre a educação a distância no Brasil está em pauta nas últimas décadas. A partir do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que revoga o Decreto 2.494/98 e regulamenta o art. 80 da LDB 9.394/96, a educação a distância é definida como uma modalidade educacional na qual estudantes e professores desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos, utilizando meios e tecnologias de informação e comunicação para efetivar a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem. Para ofertar cursos à distância, a instituição deve solicitar credenciamento específico à União, atendendo aos itens determinados no documento intitulado “Referenciais de Qualidade para Educação a Distância”, publicado em 2007, para garantir o que está sendo considerada qualidade na EAD, cujo marco regulatório está em vias de ser aprovado.

Nesse contexto, é recorrente a relação imediata entre a educação a distância e a invenção da internet e o uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem. Porém, um dos primeiros cursos distribuídos via correio em 1892, na Universidade de Chicago (EUA), é considerado como o início da educação a distância. Sua

evolução é demonstrada em estudos que identificam ao longo de sua história cinco gerações (MOORE e KEARSLEY, 2010), classificadas de acordo com a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no ensino. A instrução por correspondência, que utiliza o texto como meio de comunicação, constitui a primeira geração. Já a difusão do rádio e da televisão é considerada a segunda, enquanto a terceira é associada ao início das universidades abertas. Para o autor, a quarta geração é aquela em que a interação em tempo real a distância é promovida através de cursos por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. Por fim, a quinta geração, mais recente, envolve ensino e aprendizado *on-line*, em cursos virtuais, através da internet.

No Brasil, a história da educação a distância também pode ser retomada com a disseminação dos cursos por correspondência no início do século XX, sendo os mais reconhecidos os promovidos pelo Instituto Monitor, fundado em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, de 1941. Porém, com o desenvolvimento das TICs, outros meios foram utilizados para a promoção da educação: o rádio, utilizado por Roquete-Pinto em 1936, no Rio de Janeiro e pelo Movimento de Educação de Base, na década de 60; a televisão, utilizada na década de 1970 pelas Fundações Roberto Marinho e Padre Anchieta para oferecer cursos denominados “supletivo de 1º e 2º graus”; os recursos multimídia disseminados na década de 1980; a incorporação das redes de satélites e da internet para a efetivação de projetos governamentais tal como a Universidade Aberta do Brasil – UAB (PUCCI, 2010).

Atualmente, segundo dados do relatório técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2013), do total das Instituições de Ensino Superior (IES) que responderam os questionários em 2012, 12,6% são públicas e 87,4% são privadas. A região Sudeste abriga 48,6% das IES do País e o menor número de IES está na região Norte, com 154 IES, e na região Centro-Oeste com 236 instituições, que juntas representam 16,1% do total de IES do Brasil.

Ainda de acordo com o Censo de 2012, os cursos presenciais de graduação são a maioria na estrutura do sistema de educação superior brasileiro, porém o maior aumento percentual foi identificado na modalidade a distância,

representando aproximadamente 3% do total de cursos de graduação. Em termos de matrículas, no período de 2009 a 2012, o presencial teve crescimento de cerca de 800.000, enquanto a EAD teve aumento de cerca de 275.000. Em termos percentuais, o maior crescimento ocorreu na EAD, com 32,9% entre 2009 a 2012, ou seja, aproximadamente 10% ao ano. Já nos cursos presenciais o crescimento foi de aproximadamente 5% no mesmo período.

Outro dado relevante que o Censo apresenta é o crescimento acentuado no número de ingressos em cursos de EAD nos últimos três anos (63,2%), com uma média de incremento anual de 17,7% no período de 2009 a 2012, diferente da variação positiva média de 8,4% ao ano dos ingressos nos cursos presenciais de graduação. A representação feminina no número de matrículas nesse período é maior nas duas modalidades. Porém, na EAD, 66% são mulheres, enquanto no presencial são 55%. A média das idades dos matriculados nos cursos presenciais é de 25,9 anos, enquanto na EAD é de 33,1 anos.

Apesar de um número ainda menor de cursos superiores oferecidos a distância se comparado aos presenciais, é notável o percentual de sua expansão, justificada por ser essa a modalidade utilizada para promover a ampliação do ensino superior, garantir egressos em áreas com falta de profissionais², interiorizar a oferta e atender públicos excluídos do ensino presencial (trabalhadores que não ingressaram no Ensino Superior ao término do Ensino Médio, por exemplo), devido a flexibilização do tempo e, na maioria dos modelos, a necessidade da presença física na sala de aula apenas nos momentos de avaliação³.

Com a expansão da modalidade a distância, Souza et. al. (2010) destaca que não estamos apenas diante de mais uma modalidade educacional, mas trata-se de um novo paradigma instrumental para a esfera educacional, que pode ser observado nos documentos da Secretaria de Educação a Distância (SEED), criada em 1995, com o objetivo de “[...] levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à

² A Universidade Aberta do Brasil, por exemplo, em termos de formação, prioriza os professores que atuam na educação básica, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

³ O Decreto 5.662 (2005) estabelece a obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação.

construção de um novo paradigma para a educação brasileira” (SEED, 2012 apud SOUZA et. al., 2010, p. 07).

Segundo Souza et. al. (2010), a SEED e suas ações e programas protagonizaram na esfera educacional uma mudança de paradigma que concretiza o caráter instrumental na educação brasileira, em todos os níveis e modalidades, baseada em pressupostos filosóficos pragmáticos, que interferiram na identidade da instituição universitária e no trabalho do professor, foco desse trabalho.

Por isso, refletir sobre a EAD não é apenas questionar a utilização das TICs e pensar nas possibilidades ou limites de promover uma formação a distância, mas, acima de tudo, questionar um paradigma alinhado com os ditames da indústria cultural, voltado para a perpetuação da semiformação, camuflado por um discurso da autonomia, interação, democratização e interiorização.

Uma discussão já iniciada por Zuin (2006, p. 952) quando afirma que “[...] o anseio legítimo de se incrementar os índices do ensino universitário brasileiro não pode ser instrumentalizado, a ponto de novas estatísticas mais alentadoras obnubilarem os danos decorrentes no processo educacional/formativo”.

Gomes (2010) destaca que não há consenso no Brasil sobre a necessidade da EAD mesmo em um contexto em que as TICs são usadas para justificar práticas pedagógicas a favor do maior acesso ao conhecimento, baseada na flexibilização do tempo e da organização curricular. Porém, em um país de dimensão continental, com a concentração de instituições de ensino superior nos grandes centros, oferecendo um número reduzido de vagas em cada curso, a modalidade a distância tornou-se uma alternativa para a ampliação das ofertas e vagas, não apenas pelas instituições particulares que passaram a oferecer cursos a um preço reduzido e tempo de conclusão aligeirado, algo já observado no ensino presencial, mas também pelas universidades públicas com tradição na oferta de cursos presenciais. Sendo assim, o potencial democrático e, ao mesmo tempo massificador, que as TICs possuem para atingir o conhecimento, precisa ser acompanhado da reflexão sobre qual conhecimento está sendo acessado: “um saber que emancipa ou um saber que aliena e escraviza ainda mais?” (GOMES, 2010, p.110).

Trata-se, portanto, de questionamentos que precisam ser enfrentados já que a EAD está constituída como uma modalidade de ensino no Brasil.

2. A educação virtual na sociedade administrada

Os estudos dos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade nos ajudam a reconhecer as imposições da sociedade administrada, que podem ser observadas na industrialização da cultura, na fetichização das relações sociais e na reificação das consciências, influenciando a capacidade dos indivíduos de serem autônomos, estranhar e resistir, submetendo-os às imposições do processo da semiformação. Segundo Adorno (1996, p. 400) “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”.

Essas constatações precisam desencadear reflexões críticas sobre como o processo educativo tem se desenvolvido na sociedade atual, impregnada das denominadas tecnologias digitais em rede. Afinal, a educação, que deveria criticar a sociedade que reproduz a barbárie e intensifica o processo de semiformação, ao invés disso, desenvolve um processo de ensino e aprendizagem com o propósito de formar pessoas integradas a ela, perpetuando seus propósitos, agora em quantidade ampliada com o uso das TICs.

De acordo com Adorno (1996), a *Bildung* possui as dimensões da autonomia e da adaptação. Se a tensão entre estas dimensões é evitada, isoladamente cada uma delas passa a promover uma formação regressiva e a fortalecer a ideologia dominante. Esse duplo caráter da *Bildung* tem sua origem no antagonismo social não-conciliado que a cultura propõe-se a resolver, mas, como tal, não dispõe deste poder. Pucci (1998) destaca que, no período liberal do capitalismo, houve o predomínio do momento da autonomia da formação artística e intelectual, que não conseguiu concretizar a proposta de sociedade livre e igual. Porém, com a exploração do trabalho e a organização da sociedade em classes sociais desiguais, o sonho da formação cultural não foi concretizado. Já no capitalismo tardio, a formação cultural degenerou-se no momento da adaptação, dificultando aos indivíduos serem autônomos, criticarem o existente e apropriarem-se da cultura.

Na verdade o processo cultural formador se apresenta como um todo: autonomia e adaptação. Se se desenvolve unilateralmente o momento da adaptação, como na semicultura, falta-lhe seu princípio propulsor, o momento emancipador. A semicultura não se caracteriza, pois, como um ainda-não, potencializando sua plenitude, a formação cultural. Antes, desvinculada dos pressupostos básicos que lhe poderiam propiciar continuidade, se transforma em substâncias tóxicas que envenenam e deturpam o espírito, *em elementos formativos inassimilados* que reificam a consciência e não ajudam a formá-la (PUCCI, 1998, p. 97).

Adorno (1996) irá propor que a formação cultural recupere a tensão entre o momento da adaptação e da autonomia, pois seu objetivo é adaptar os homens, preparando-os para a realidade, e desenvolver neles a capacidade de serem autônomos, através da desconfiança, negatividade e resistência. Porém, a formação cultural, que deveria proporcionar a experiência viva dos bens culturais, cede aos intuítos da indústria cultural, negando aos indivíduos os pressupostos para a *Bildung* e para o processo real de formação. A semiformação impõe conteúdos objetivos, coisificados, como mercadorias, desconsiderando a relação viva destes com o sujeito, travando a possibilidade de uma autonomia verdadeira.

No processo da semicultura, Adorno afirma que “o semiculto dedica-se a conservação de si mesmo sem si mesmo” (ADORNO, 1996, p.405). A possibilidade da formação cultural é impedida pelas condições objetivas que são impostas. Cria-se um retrocesso da consciência e uma necessidade por semicultura. A experiência é substituída pela informação pontual, sem julgamento e relação temporal, eliminando a memória. O conceito é substituído por “clichês” prontos, que não são submetidos à análise dialética, tornando-se isolados, ofensivos e conformistas. Desse modo, o indivíduo deixa de desenvolver a capacidade de perceber, de sonhar, de ousar e de ser espontâneo. A semiformação, através da atrofia da espontaneidade, conduz o indivíduo a renunciar a sua autodeterminação, pois é levado a acreditar que os bens culturais verdadeiros são aqueles aprovados pelas normas e valores da sociedade administrada.

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana (ADORNO, 1996, p. 399).

Portanto, a sociedade administrada trava as possibilidades da experiência formativa e a dimensão emancipatória da razão, fazendo com que as pessoas renunciem ao seu eu para se adaptarem ao existente.

O ordenamento econômico e, em concordância com seu modelo, a própria organização econômica, leva, tanto antes como depois, a maioria à dependência ao existente, que foge a qualquer controle, e à menoridade. Se querem viver, nada mais lhes resta do que acomodarem-se ao existente, a ele se adaptarem; devem até riscar aquela subjetividade autônoma a que apela a ideia de democracia e só conseguem se manter se abrem mão de si mesmos (ADORNO, 1992, p. 25).

Através da leitura dos textos de Theodor W. Adorno, podemos observar que na sociedade da indústria cultural hegemônica ocorre, portanto, a gradativa substituição da experiência formativa pela educação danificada, que oferece uma formação que se faz passar pela verdadeira emancipação dos indivíduos, quando, na realidade, contribui decisivamente para a reprodução da miséria espiritual e para a intensificação da barbárie social. Deste modo, a forma como o processo educativo é estruturado exige a reprodução de um raciocínio padronizado, destituído de vínculos com os acontecimentos históricos e com os determinantes sociais. Vivemos em uma sociedade na qual a instrumentalização da razão não permite a verdadeira emancipação do homem em relação à natureza e a si mesmo, mas sim o retrocesso de suas próprias capacidades.

Sendo assim, numa sociedade que muitas vezes é denominada “do conhecimento”, faz propagandas dos avanços tecnológicos conquistados e da suposta democratização do saber proporcionada à humanidade pelo consumo das TICs, ao mesmo tempo, revela em suas entranhas a fetichização da técnica e a reificação das consciências. Segundo Adorno (1996), a sociedade administrada e a fetichização da tecnologia fazem com que as pessoas se omitam como seres autodeterminantes e passem a possuir um consciente coisificado, ou seja, os indivíduos equiparam-se às coisas e igualam os outros às coisas, tornando-se cada vez mais incapazes de vivenciar experiências humanas.

Atualmente, o que interessa é o acúmulo do maior número de informações no menor tempo possível por meio do consumo de produtos semiculturais que parecem fornecer de antemão as respostas para todas as nossas dúvidas, bem como o atendimento dos nossos mais

recônditos desejos. Os indivíduos tanto cognitivamente, quanto afetivamente, são educados para subordinarem-se ao processo da semicultura que impinge a exaltação da adaptação e do conformismo ou seja, das consciências felizes ao invés do discernimento e do inconformismo (ZUIN, 1999, p.117).

Crochík (2003) destaca que as tecnologias, que fazem parte das forças produtivas e estão aprisionadas às relações de produções, repõem as condições sociais das quais surgem. No caso das tecnologias educacionais, o autor esclarece que “[...] o objetivo das novas tecnologias educacionais de transmitir informações o mais fielmente possível tornam-nas disfarce da injustiça objetiva” (CROCHÍK, 2003, p. 97). Ao relacionar o progresso técnico ao progresso social e a sofisticação da dominação, o autor analisa a evolução das TICs, provocando a reflexão sobre o que muitas vezes é consenso como sendo vantagem, um ganho para o processo formativo, mas que, ao ser considerado algo ultrapassado, antiquado, superado, também desconsidera o seu potencial de liberdade. Um exemplo são as supostas vantagens da digitação sobre a escrita.

Na escrita, a palavra a ser redigida é lentamente pensada, posto que o movimento da mão é mais lento do que o do pensamento, ela mantém a ideia que contém, enquanto seus acompanhantes vão se apresentando. Ela não impede o prosseguimento do pensamento, antes lhe exige um ritmo mais lento, o que permite uma escolha mais refinada das palavras que se seguem. O risco que aparece no rascunho lembra outro caminho que foi evitado, talvez por parecer mais longo ou mais impreciso; de qualquer forma, a alternativa que poderia implicar algo não publicável por se tratar de um ato falho, pouco preciso ou por grafia incorreta, mantém-se presente. Não é necessário dizer que o ritmo da digitação segue em sentido contrário (CROCHÍK, 2003, p. 98).

Com esse exemplo, o autor provoca a reflexão sobre as imposições das TICs, bem como o que elas descartam ou superam e, também, sobre como os recursos do meio não são indiferentes à forma de comunicação, pois não se separa do conteúdo. Segundo Crochík (2003), um bom texto não é garantido com a escrita e a digitação também não impede que ele seja feito, mas é importante reconhecer que as necessidades da indústria e das pesquisas, que provocaram o surgimento do computador, trazem junto com a invenção a racionalidade, a produtividade industrial.

Crochík (2003) ressalta que poderia ser ingênuo creditar às novas tecnologias educacionais a responsabilidade pela racionalização da educação, pois

essa racionalidade estava presente e ainda constitui a didática moderna e a educação de massa. Mas, as TICs a fortalece e, poderíamos ir além e dizer que a multiplica com a mesma facilidade e rapidez da produção atual. “A crítica, assim, deve destacar, nas modernas tecnologias utilizadas na educação, sua proximidade da racionalidade da indústria” (CROCHIK, 2003).

Ao recuperar a tensão entre adaptação e emancipação nesse contexto, é importante ressaltar que a adaptação faz parte do processo formativo, mas desde que seja acompanhada do potencial emancipatório. “Há diferença, contudo, entre ensinar os alunos a usar o computador e transmitir informações sobre ele. No primeiro caso, transmite-se a cultura, no segundo, a cultura é filtrada pela racionalidade do meio técnico” (CROCHIK, 2003, p. 99).

De forma análoga ao indicado por Crochík (2003), poderíamos afirmar que a educação presencial não é garantia de formação e a educação a distância talvez não a impeça, mas é importante retomar que a forma e conteúdo não são dissociáveis, que o meio não é independente das necessidades sociais. E, no caso da EAD, que tem o processo de ensino e aprendizagem ancorado no uso das TICs, o filtro pela racionalidade do meio técnico está presente.

Sendo assim, a racionalidade da indústria parece nortear de forma mais intensiva a educação a distância. Os modelos de ensino *online* se apresentam cada vez mais adaptados aos ditames da sociedade atual, com ênfase na praticidade, agilidade, objetividade e superficialidade.

A desvalorização dos conteúdos a favor de um discurso da aprendizagem ao longo da vida tornam-se constantes para justificar as reformas educacionais e conduzir a educação às mudanças consideradas necessárias. No entanto, a sociedade atual, que se apresenta harmônica, integrada, globalizada, transformadora e capaz de informar tudo a todos constantemente, é a mesma que tem negado aos indivíduos que a constituem a possibilidade de intervir, questionar, decidir, participar, duvidar e reagir. A formação superior, que teria potencial para criticar os ditames da sociedade atual, visa a formação de pessoas integradas a ela.

No caso do uso das TICs na educação, como indicado anteriormente, esse processo é facilitado, intensificado e ampliado. A comunidade escolar deveria

reconhecer o processo deformativo que está sendo imposto e buscar formas de superá-lo, porém, cada vez mais, as referências ao papel da instituição escolar camuflam a perpetuação desta sociedade injusta e desigual. No contexto de uma sociedade denominada do “conhecimento”, apesar dos avanços tecnológicos, conforme denunciou Adorno e Horkheimer (1985), revela-se uma sociedade “administrada”, na qual prevalece a racionalidade instrumental, o poder ideológico da indústria cultural, a conversão da formação em semiformação socializada e a educação danificada.

Segundo Pucci (2010), com as transformações tecnológicas que atingem também as salas de aulas,

[...] a educação, progressivamente, deixa de ser um direito do cidadão e se torna um serviço a se cobrado, desenvolvido hegemonicamente por instituições particulares, as empresas começam a concorrer com a escola como instância para a qualificação dos trabalhadores. E a informação – mercadoria essencial do capitalismo global – desbanca das salas de aula a formação (*Bildung*), tão cara aos educadores modernos e humanistas (PUCCI, 2010, p. 50-51).

A expansão da modalidade a distância e sua contribuição para a melhoria dos índices de matriculados no ensino superior e a possibilidade de suprir a falta de mão de obra em diversas áreas, com destaque para os profissionais da educação, não tem sido acompanhada das reflexões sobre as possibilidades formativas e deformativas que a EAD desponta: “Não basta, pois, melhorar/aperfeiçoar as técnicas e as estratégias de EAD para que essa nova modalidade traga benefícios para a educação brasileira. Há de se criticar também a racionalidade constitutiva dos aparatos tecnológicos utilizados no processo formativo!” (PUCCI, 2010, p.67). E, nesse contexto da racionalidade, discutir a docência na EAD torna-se urgente e necessário.

3. A docência na educação a distância

A instituição escolar afasta-se, gradativamente, da sua função de educar e de incluir. Segundo Sobreira (2004, p.158), tanto os conteúdos culturais que foram deixados a cargo da escola moderna como a sua organização interna passaram pelo filtro da indústria cultural. O autor argumenta que as práticas de escolarização

na sociedade global abandonam os ideais do universalismo burguês, presentes no projeto kantiano, ao oferecer escolas de diferentes níveis de qualidade. Os adjetivos “pública”, “particular”, “diurna”, “noturna”, “periférica” ou “central”, que sempre acompanham a palavra escola, revelam de antemão os alunos que dela participam e o tipo de ensino que eles obtêm. No caso da educação a distância parece não ser diferente.

A elaboração de conhecimentos, que contribuiria para o desenvolvimento de indivíduos autônomos, reflexivos e críticos, capazes de estabelecer relações temporais e elaborar o passado, é substituída pela disseminação da semicultura para atender aos ditames da sociedade administrada, ansiosa por trabalhadores acomodados, sedentos por tudo o que é apresentado como novo e pronto, e indiferentes ao todo social. O descaso com a educação escolar passa a ser justificado por ser a aprendizagem um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida. A sociedade do “conhecimento” ou da “aprendizagem”, tal como se apresenta atualmente, tende a desprestigiar a memorização, a cultura letrada, a interpretação crítica dos fatos históricos e a análise dialética. Basta o “aprender a aprender”, desenvolvido diariamente na atual sociedade que se autodenomina “educativa”. O que é divulgado como essencial ao indivíduo é estar “antenado” às novidades do “mundo globalizado” e se adaptar às suas mudanças. Os professores tornam-se os responsáveis pela adequação dos conteúdos curriculares às exigências produtivas do mercado mundial e pela aprendizagem das competências e habilidades necessárias para a atuação competitiva no mercado de trabalho.

Os profissionais da educação que deveriam reconhecer o processo deformativo que a indústria cultural impõe e buscar formas de resistência e superação, ao invés disso, propagam ações que perpetuam essa sociedade injusta e desigual. A educação está sendo divulgada como um tesouro capaz de “contribuir para a melhoria do destino de todos e de cada um de nós” (DELORS, 2006, p. 28), na qual os professores são considerados “os agentes de mudança e formadores do caráter e do espírito das novas gerações”⁴. Alguns destes

⁴ Frase de Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação no período de 1995 a 2003, na “Apresentação da Edição Brasileira” do que ficou conhecido como “Relatório Jacques Delors para a educação do
Número 24: maio/out - 2015

profissionais mostram-se preocupados com os rumos da educação brasileira, enquanto outros aderem cegamente aos modismos pedagógicos.

Historicamente, as instituições escolares aparecem como um local onde ocorre o acesso à cultura, a construção da disciplina para a convivência social e a sistematização do conhecimento acumulado pela humanidade. Há uma crença no poder formativo da educação escolar e nas oportunidades que os anos de escolaridade proporcionarão ao indivíduo. Nesse contexto, cabe ao professor, além de ter que apresentar os conhecimentos que lhe permitem adequar a instituição escolar a este mundo globalizado, desenvolver algumas qualidades pessoais: perseverança, flexibilidade, sociabilidade, dentre outras, para desempenhar bem a função que dele esperam: “ensinar qualquer coisa a qualquer indivíduo”. Porém, considerando apenas essas qualidades, qualquer pessoa poderia exercer a profissão docente⁵. Os professores acabaram sendo distanciados e se distanciando das teorias, desde a formação inicial, dando valor à prática educativa – uma situação que leva o professor a se basear apenas nas concepções oriundas do senso comum para direcionar a sua atuação. A autoridade do docente, que provinha principalmente do fato de ele efetivamente dominar os conhecimentos que ministrava, se fragiliza com a transformação de sua função.

No caso da Educação a Distância temos que observar algumas outras questões. Se em alguns modelos o professor parece ser dispensável, em outros é exigido dele outras funções. Behar et. al (2009) destaca que na modalidade a distância novos papéis são assumidos pelos professores, que necessitam apropriar-se das tecnologias de informação e comunicação para desenvolver as “atividades educativas em lugares ou tempos diversos”, tal como prevê a definição da Educação a Distância já mencionada. O processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância tende a ficar restrito às atividades previstas em agendas e

século XXI”.

⁵ Há diversos estudos sobre a definição da docência como profissão. A partir de algumas características que têm sido indicadas como critérios comuns a todas as profissões, Lüdke e Boing (2004, p.1161-1162), considerando os estudos de Cogar e Barber, destacam: “uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados”, “interesse geral acima dos interesses próprios”, “um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares”; “honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário”. Apesar de o magistério não atender a todos os requisitos, muitos pesquisadores têm optado por reconhecer a docência enquanto profissão para reafirmar a existência de uma especialidade na sua atuação.

desenvolvidas no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, a partir de materiais didáticos construídos para facilitar a apropriação dos conceitos. Não há tempo hábil entre o início e fim de uma disciplina (por volta de 6 semanas em muitos modelos) para fazer a leitura aprofundada de autores, contextualização e articulação de categorias e conceitos. O AVA tende a se constituir em um repositório de conteúdos para o professor e um local de postagem de atividades para o aluno. Nesse modelo, o processo de ensino e aprendizagem fica reduzido às atividades postadas e aos momentos das provas presenciais. O aluno é o “tarefeiro” e o professor o elaborador das “tarefas” e o facilitador do processo.

Diversas pesquisas alertam sobre a aprendizagem denominada “passiva” nos cursos a distância que, apesar de utilizar diferentes e diversificados recursos, não garantem a comunicação bilateral, capaz de contribuir para a elaboração dos conteúdos significativos (BELLONI, 2012).

Segundo Litwin (2001), trata-se da substituição da assistência que historicamente foi dada ao momento da aula presencial, com professores e alunos dividindo o mesmo espaço e tempo, por propostas não convencionais no processo de ensino e aprendizagem, em espaços e tempos não compartilhados pelos professores e alunos.

Nesse modelo, com professores e alunos distantes, a inclusão de outros profissionais além do professor também é utilizada para justificar a ampliação da quantidade de alunos a ser atendida em cada oferta do curso. Essa equipe docente, formada geralmente pelos professores conteudistas, professores da disciplina, tutores a distância e *designer* instrucionais, é convocada a desenvolver habilidades específicas para essa modalidade.

Behar et.al. (2009) identificou competências mínimas para os professores que atuam na modalidade a distância, a partir de diferentes domínios: cognitivo (conhecimento do conteúdo), técnico (utilização das ferramentas), gestão/gerenciamento (organização pedagógica e gerenciamento das ações do planejamento à avaliação final), pedagógico (apoio ao processo de ensino e aprendizagem do aluno), comunicativo (tornar-se presente na comunicação,

participando efetivamente e mantendo contato a distância); suporte social (efeitos sociais da comunicação impessoal, interpessoal e hiperpessoal).

Mas, o que se observa em diversos modelos de ensino *online* é que esse professor, mesmo que tenha todas as habilidades consideradas necessárias, acaba desenvolvendo apenas uma parte do processo de ensino aprendizagem, ou seja, cada profissional da equipe docente realiza um trabalho cada vez mais fragmentado, racionalizado e segmentado (BELLONI, 2012). Planejar, selecionar os conteúdos, construir materiais pedagógicos, gerenciar o tempo didático, saber se comunicar e colocar em prática uma proposta pedagógica faz parte do trabalho cotidiano do professor. Porém, no ensino presencial o trabalho docente é organizado de forma artesanal e intuitiva, com atendimento a um grupo reduzido de alunos (BELLONI, 2012). Já na EaD, o que se efetiva é uma divisão do trabalho, muito similar às tendências do setor econômico, ou seja, “[...] um modelo “fordista” centralizado, automatizado, hierarquizado e muito especializado para formas de organização mais flexíveis, descentralizadas, com uma divisão do trabalho menos especializada e segmentada [...]” (BELLONI, 2012, p. 87). O professor conteudista, especialista na área, escreve o material didático de acordo com as diretrizes de um projeto gráfico e pedagógico, que será utilizado em uma disciplina nas suas diversas ofertas. Um outro professor, no momento em que a disciplina é oferecida, elabora e assume o acompanhamento das atividades e a orientação dos tutores, que são aqueles que corrigem as “atividades/tarefas” e interagem com os alunos.

Há modelos em que nenhum dos profissionais que compõem a equipe docente na modalidade a distância recebe o título de professor, sendo denominados “formadores” ou “orientadores”, por exemplo. Talvez por questões trabalhistas em termos de cargos e salários, mas também para determinar uma hierarquia nesse processo. Os tutores, que geralmente não recebem salário, mas uma bolsa, ficam subordinados aos professores/formadores/orientadores da disciplina, também bolsistas na maioria dos casos se vinculados às instituições públicas.

Ser professor na modalidade a distância na maioria dos modelos de EAD no Brasil, portanto, é participar de uma parte do processo de ensino e aprendizagem, que se apresenta fragmentado, baseado em um modelo racionalizado e industrializado do tipo “fordista”, sem ter o seu reconhecimento como professor.

[...] As funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, correspondem em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes [...]; a função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria a distância, em geral individualizada, mediatizada por diversos meios acessíveis (BELLONI, 2012, p.86).

Sendo assim, podemos afirmar que enquanto no ensino presencial a função docente é assegurada por um único indivíduo, que recebe o título e a identificação de professor, mas mesmo assim não tem assegurado as condições adequadas de trabalho, na EAD a docência possui um tratamento ainda inferior ao dado à docência presencial e passa a ser realizada por diversos profissionais, cada uma assumindo uma parte do trabalho segmentado.

Considerações Finais

No contexto atual, em que reconhecemos o crescimento da modalidade a distância, torna-se importante refletir sobre a incorporação das TICs no processo de ensino e aprendizagem. Entre aprovar ou negar o potencial da EAD no contexto brasileiro, é fundamental analisar a racionalidade técnica que está presente na educação, que segue os ditames da indústria cultural ao determinar os projetos de curso, a formação os alunos e a atuação dos professores. O potencial emancipatório cede espaço apenas para o processo de adaptação.

Ao atuar na EAD, com a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, o professor tende a ter sua função diluída em diversas ações, desenvolvida também por diversos profissionais. A transferência do processo de trabalho fabril para o sistema educacional torna-se ainda mais evidente neste

processo segmentado e virtualizado que tem sido empregado na modalidade a distância, que tende a descaracterizar com mais intensidade o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1985.

ADORNO, T. W. A Indústria Cultural. In: COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994.

ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira com col. de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. In: Educação e Sociedade. Campinas: Papirus. Ano XVII, nº 56, dez.1996, p. 388-412

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília: 1996.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD**. Novas Tecnologias na Educação. CINTED-UFRGS V. 7 Nº 1, Julho, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13912/7819> Acesso em 12 out. 2015.

BRASIL. Decreto Nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

BRASIL. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

Censo da Educação Superior – 2012: Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

CROCHÍK, J. L. Teoria crítica e novas tecnologias da educação. PUCCI, B.; LASTÓRIA, L.A. C. N.; COSTA, B. C. G. da Costa. (Org.). **Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/ Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

GOMES, L. R. EAD e a legitimação do saber técnico-científico na educação superior brasileira. SOUZA, D. D. L.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; FLORESTA, M. G. S. **Educação à distância**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2010.

LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In __ **Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Dez. 2004. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf> >. Acesso em 04 Nov. 2015.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2010.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton e ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Org.). **A**

Educação Danificada: Contribuições à Teoria Crítica da Educação. Petrópolis, São Carlos: Vozes/EDUFSCar, 1998.

PUCCI, Bruno. Da ambivalência da educação a distância: reflexões. SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n.7, abr./jun. 1996.

SOBREIRA, Henrique Garcia. Indústria Cultural, semiformação e educação do educador. In: PUCCI, Bruno, RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton e ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Org.). **Ensaio Frankfurianos**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, D. D. L.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; FLORESTA, M. G. S. Educação a distância – muito a pesquisar. In: __ **Educação à distância**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2010.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria Cultural e Educação**: o novo canto da sereia. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante: o programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**. Campinas. vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mai 2012.