

# HUM@NÆ

Questões controversas do mundo contemporâneo

v. 12, n. 2

## **Entre a desumanização e a alienação: perspectivas da docência na Educação a Distância a partir da literatura crítica**

MARCELO SABBATINI<sup>1</sup>

### **Resumo**

Buscando os possíveis impactos da Educação a Distância (EaD) no campo educacional, analisamos na literatura científica do campo a reconfiguração do processo educativo, em função do impacto tecnológico. Especificamente neste texto que se configura como um recorte de uma pesquisa mais ampla de mapeamento teórico a respeito dos fundamentos teóricos (filosóficos, sociológicos, antropológicos...) da EaD nos centramos na perspectiva de um “tecnicismo revisitado”, marcado pelo caráter neoliberal das iniciativas na modalidade e que teria como principais consequências, a massificação, a desumanização, a alienação do trabalho docente. Tal análise proporciona não somente uma compreensão a respeito de movimentos recentes no cenário brasileiro, apontando por outro lado características a se evitar na realização de uma EaD progressista e transformadora.

**Palavras-chave:** educação a distância, alienação, desumanização, neoliberalismo, tecnologia educacional.

### **1 INTRODUÇÃO**

Em que medida a EaD constitui um recurso a serviço do sistema produtivo, incorporando valores e práticas ideológicas do neoliberalismo e de uma sociedade de controle?

Um primeiro núcleo temático situa a educação em relação à sociedade de forma mais ampla, no que toca principalmente as concepções econômicas e políticas, além da

---

<sup>1</sup> Doutor em Teoria e História da Educação. Professor-pesquisador da Universidade Federal de Pernambuco e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), da mesma instituição. Correio eletrônico: marcelo.sabbatini@ufpe.br.

relação com o ambiente histórico e tecnológico. E destas relações talvez a mais evidente seja a relação da educação com as instituições econômicas. Neste sentido, vários autores destacam as relações estreitas entre as formas de produção da sociedade e os objetivos/modalidades/agentes da educação<sup>2</sup>. Uma tendência de certo peso consiste nos discursos que alinham os objetivos de uma “nova” educação, às necessidades do mercado de trabalho, impactadas pelo ambiente de competitividade, aceleração das taxas de produção de conhecimento, preponderância da tecnologia, etc. Desta forma, a EaD é vista positivamente, como forma de formar trabalhadores criativos, polivalentes, abertos às mudanças que o “novo mundo do trabalho” exige (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2008; BORGES, 2010), em detrimento das universidades herdeiras de uma concepção industrial da educação (BRINT, s.d).

Por outro, também encontramos a visão de que a modalidade de educação a distância não poderia ser desvinculada desta mesma concepção industrial, atendendo portanto, algumas vezes de forma inequívoca, outras dependendo da forma como ela é implementada, aos interesses do capital. Neste último ponto, atende a critérios tipicamente neoliberais como empregabilidade, aprendizagem para toda a vida e capital intelectual (MORAES, 2003; FONTANA, 2006; GONZALEZ, 2011).

**Falar da educação em relação ao sistema capitalista supõe, abordar os vínculos com a ideologia, incorporando aqui a contribuição de Habermas ao conceito de hegemonia (SUMNER, 2000; ATHILL, 2001). Já Almeida (2003) destaca “as intencionalidades implícitas em todo ato pedagógico voltado ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes”, dado que em determinado momento a própria legislação brasileira entendia a educação a distância como uma autoaprendizagem mediada por recursos tecnológicos. Logicamente, no contexto da sociedade globalizada, a ideologia que perpassa os discursos da tecnologia educacional, um código de alta frequência presente nos textos é o de “neoliberalismo”. Sintetizando estas relações, o otimismo aberto pelo potencial das tecnologias de informação e comunicação se baseou em um suposto cenário “harmonioso”, onde as redes de comunicação diminuiriam as disparidades, uma “lógica, em franca contradição com a dinâmica da realidade social [...] apropriada pelo pensamento liberal para conferir valor simbólico à educação, bem como pelos apologistas da sociedade do conhecimento” (BATISTA, 2005).**

Diante de tal cenário, estabelecemos como objetivo identificar quais os fundamentos teóricos da educação que vem a contribuir para uma compreensão mais profunda do fenômeno de introdução da tecnologia educacional no Brasil e, especificamente, de projetos que buscam na solução tecnológica das redes mediadas por computador a equiparação de oportunidades de acesso à educação<sup>3</sup>. Através do mapeamento

2 O desenvolvimento da educação moderna numa estrutura mimética às organizações industriais, com a consequente capacidade de suas instituições disciplinarem os comportamentos e as expectativas individuais, de acordo com os ideais da sociedade industrial é um tema recorrente na filosofia e sociologia da educação.

3 Este objetivo foi desenvolvido através do projeto “Fundamentos sócio-filosóficos da educação e educação a distância (EAD): uma cartografia de relações, oposições e contribuições”, financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), através da chamada MCTI /CNPq /MEC/CAPES N ° 07/2011.

conceitual produzido por um discurso intertextual, propomos a análise de três eixos, a saber, “EaD como instrumento sociopolítico”, “o tecnicismo revisitado” e “fronteiras teórico-pedagógicas da EaD”. No total, foram analisados 145 textos, coletados a partir de bibliográficas nacionais e internacionais, portais de publicações científicas e atas eletrônicas e eventos científicos. Para a análise dos dados utilizou-se a perspectiva indutiva (*grounded research*) e o uso de um software de apoio à análise qualitativa.

Neste sentido, classificamos duas categorias principais de barreiras para a adoção da EaD. A primeira delas seria composta pelos paradoxos inerentes a de uma transformação da educação propriamente dita. Neste sentido, a ambivalência das TIC poderia representar tanto a cristalização do *status quo*, como acenar para uma reformulação do modelo vigente (ALBIRINI, 2008; BATISTA; GOMES, 2011; PESCE, 2007). Logo, outro paradoxo residiria na reformulação do papel do professor, situado entre a flexibilização e a abertura para o novo e, num sentido mais negativo, sua niilificação (BARRETO, 2004; WASCHAUER 2007).

### **O “*tecnicismo revisitado*”**

A implementação da educação a distância ao redor no mundo, e em tempos mais recentes no Brasil, é acompanhada na academia de um debate acerca de sua vinculação com o contexto mais amplo da sociedade, incluindo temas como a comoditização e a massificação da educação no contexto da economia neoliberal. Tal movimento encontra-se estreitamente relacionado com uma determinada forma de entendimento do processo educativo, a qual inclui pressupostos epistemológicos, concepções acerca da tecnologia e de seu papel na educação. Abarca, além disso, princípios de gestão e organização das instituições educativas, em consonância com as demandas do mercado, espelhando o modo industrial de produção. Se nas décadas de 1960 e 1970 tal posicionamento foi denominado de tecnicismo, na atualidade podemos vislumbrar uma retomada destes princípios tecnicistas, mediante a educação a distância.

Neste eixo, antes de encontrar os núcleos de significação propriamente dito, dedicamos uma seção para a análise da “a tecnologia como essência do princípio tecnicista”; de fato, de forma transversal a nosso corpo de pesquisa, encontramos discussões que nos remetem a uma filosofia da tecnologia e que compõe um quadro de referência para a discussão de como a tecnologia será utilizada e de qual seu impacto. Dessa forma, encontramos tanto defensores de uma relativa neutralidade tecnológica, como de uma tradição crítica que entende a tecnologia como portadora de valores intrínsecos, muito próximos aos interesses do capital e das classes dominantes.

Tal posição, por sua vez, facilita a adoção de enfoques deterministas que ora enxergam a tecnologia como causadora de males inequívocos para a sociedade, ora como sua redentora. Mais que assumir esta posição, os autores analisados analisam criticamente as posturas de tecnofilia e tecnofobia no debate da EaD. Logo, as concepções de tecnologia como entidade em si só e capaz de se autodeterminar, ou seja, autônoma, também é criticada. Uma decorrência destas posições deterministas é a valorização da técnica sobre todas as outras dimensões humanas, de acordo com o fetichismo tecnológico prevalecente. Neste sentido,

Somos mais uma vez levados ao engodo pela crença de que as relações sociais se tornarão mais democráticas pelo simples acesso à educação. Junto ao fator da falsa democratização pelo acesso vemos um ponto relevante emergir no que se refere ao enunciado de qualidade, que por sua vez parece preocupar-se mais com a técnica do que com o conteúdo. Esta inversão da lógica racional da educação vê seus fins perderem-se nos meios, e tem consequência direta no que se refere a uma proposta de educação que deve primar a reflexão crítica dos conteúdos, que podem garantir reais transformações no mundo atual (BATISTA; GOMES, 2011, p. 2).

Como consequência, utilizamos um código de caráter generalista para agrupar as discussões ao redor do conceito de tecnicismo e, numa vertente atualizada pelo avanço da globalização e do desenvolvimento tecnológico, do neotecnicismo.

Assim, um primeiro núcleo de análise gira ao redor da concepção epistemológica que sustenta o tecnicismo e de suas implicações para a didática. O realismo epistemológico, com a mente humana concebida como *tabula rasa* e o conhecimento como algo transmissível parece fundamentar grande parte das iniciativas da educação a distância, segundo os autores analisados. Especificamente, a teoria behaviorista e suas implicações sobre o entendimento da educação como instrução geram temores nos analistas.

Como exemplo, comparando a EaD com o ensino presencial, Michael Peters (2004, p. 5) destaca que “a sala de aula se torna uma máquina de comunicação e a comunicação é reduzida às três funções de transmitir, armazenar e processar a informação”, ao mesmo tempo superando problemas do espaço e tempo da educação convencional. O foco na informação-conteúdo pode ser então relacionado com as metas do processo educativo, tendo também repercussões sobre o caráter sociopolítico da educação.

O segundo núcleo, ao qual denominamos “visão sistêmica” abriga textos que tratam do tecnicismo a partir de um ponto de vista mais amplo, isto é, em relação à sociedade de forma geral, mas especificamente em relação ao sistema produtivo. Neste ponto, percebemos relações de mão dupla: ao mesmo tempo que a educação na concepção tecnicista se volta para o mercado e para a massificação, como bem de consumo, também em seu funcionamento interior as instituições adotam o *modus operandi* de empresas e indústrias.

Dessa forma, Thompson (1999) identifica a intencionalidade, por parte dos gestores educacionais, de “empurrar” a tecnologia através do sistema escolar segundo um modelo de difusão tecnológica, ao mesmo tempo que se apropriam de uma linguagem

“contábil” (custo-benefício, produtividade, qualidade). A pedagogia passa então a ser construída de acordo com “princípios e prioridades do mercado”, com as instituições de ensino competindo entre si no mercado global.

Como terceiro e último núcleo, agrupamos uma série de temas ao redor da “docência e do trabalho” na medida em que o tecnicismo minimiza o papel do professor, em detrimento do conteúdo e dos meios tecnológicos para transmiti-lo. Num viés mais tradicional, conceitos de inspiração marxista como exploração da mão de obra docente e a mais-valia são utilizados; já no contexto que nos remete à tecnofobia, a desumanização do processo educativo, com a substituição do professor pela máquina e o individualismo decorrente do isolamento professor-aluno e aluno-alunos também são foco de atenção. Finalmente, a questão da formação docente e do credencialismo, problemas a serem resolvidos pela educação a distância, também são comentados.

Assim, no contexto de qualidade total e do trabalhador como criador de valor de troca impacta também os profissionais da educação. Segundo Moraes (2011, p. 271), e utilizando o exemplo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), isto acontece “quando o professor se aliena do seu saber ao passar a ser conteudista numa divisão de tarefas que o planejamento centralizado e neotecnicista do MEC lhe impõe”. Já o PROFORMAÇÃO seria um modelo que estabelece um “vínculo direto entre educação e produção capitalista e que prioriza as competências e habilidades técnicas ao invés do conhecimento ético-político, acentuando, portanto, a alienação do professor-trabalhador”.

De forma generalizada, então,

Sabe-se que os ajuizamentos de educação continuada afinados com as ideias de empregabilidade ilustram o pensamento pós-moderno de educação. Nesse contexto, prioriza-se o recurso tecnológico no lugar do recurso humano, a aprendizagem no lugar do ensino, o aluno no lugar do professor, interesses externos no lugar dos interesses internos, o ensino particular no lugar do ensino público. Sabe-se que esta realidade traduz um neotecnicismo, cujo tipo de ensino está voltado para um tipo de aluno ideal para uma modalidade de educação nos moldes da educação a distância (ROMÃO, 2008, p. 204).

Sintetizando, diante deste cenário, motivados pelo contexto econômico e político neoliberal e pelas concepções epistemológicas e ideológicas que serão apropriadas pelo uso da tecnologia educacional, os autores analisados resgatam de forma crítica os princípios e ideais tecnicistas, em oposição ao caráter liberador da educação tecnológica:

Sob o pano de fundo de tal descaso [a desconsideração de aspectos como o domínio da língua e o amadurecimento intelectual na discussão sobre a inclusão digital], o simples bom senso percebe o enorme desafio colocado à EaD para que a expertise que a incipiente área tão orgulhosamente proclama não se reduza a um mero tecnicismo. Para os detratores da forma como, no Brasil, a EaD on-line vem sendo aplicada, a grande tarefa é justamente não incidir nos mesmos erros que caracterizaram a instituição da educação pública moderna, quando o excesso de entusiasmo pelos meios obnubilou a deliberação sobre os fins da formação humana (BOHADANA; VALLE, 2009, p. 554).

Para estas autoras, o modelo mais difundido de EaD no Brasil tem como norte pedagógico a disponibilidade e produção de material didático, não só pela facilidade que esse tipo de material oferece ao desenvolvimento de um curso, mas por ser capaz de alcançar um número maior de pessoas com gastos e investimentos bem menores em relação ao ensino presencial.

Neste eixo identificamos um total de 15 códigos distribuídos em 171 citações, segundo a tabela abaixo. Em comparação com o eixo anterior, portanto, temos uma maior concentração das temáticas discutidas, com uma média de 11,4 citações/tema. Podemos inferir que, ao contrário do eixo de discussão sociopolítica, no qual a amplitude de aspectos e conceitos a serem considerados levam a uma dissolução, o debate sobre o tecnicismo na educação a distância se concentra em alguns aspectos específicos.

Tabela 1: Distribuição de temas do eixo “O tecnicismo revisitado”

<b>Tema</b>	<b>Citações</b>
alienação	5
behaviorismo	7
credencialismo/profissionalização	5
desumanização	21
exploração/mais-valia	6
formação docente	13
idealismo epistemológico	5
individualismo	4
instrucionismo	16
massificação/industrialização	9
mercantilização	25
realismo epistemológico	12
tabula rasa	13
tecnicismo	19
transmissão de conhecimento	11
<b>Total</b>	<b>171</b>

Seguindo nosso procedimento metodológico, organizamos os temas nos seguintes núcleos de significação, estabelecendo também as relações entre códigos.

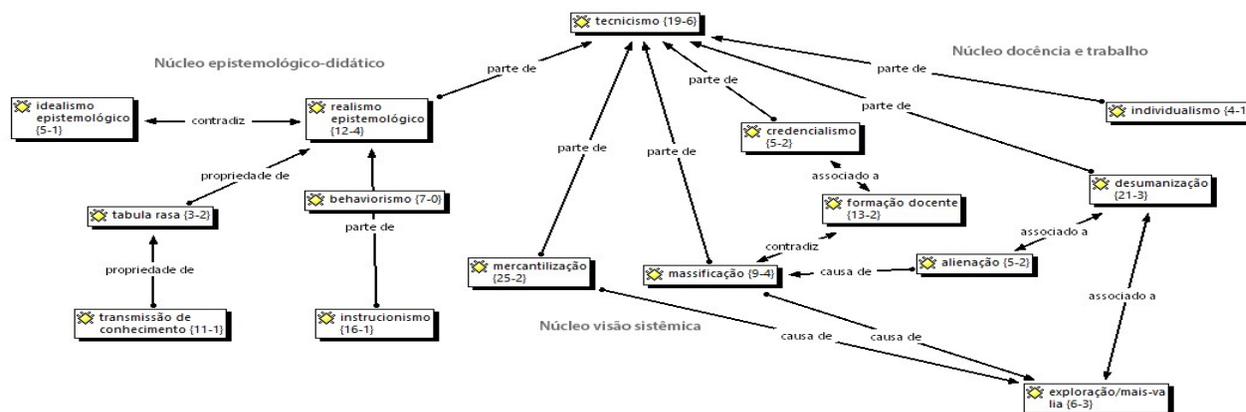


Figura 1: Núcleos e redes de relação do eixo “O tecnicismo revisitado”

Aqui encontramos o conceito consolidado do tecnicismo como norteador das discussões sobre a introdução da educação a distância. Além dele, a mercantilização da educação aparece com uma frequência elevada, assim como a desumanização do processo de ensino e aprendizagem. Em conjunto, a análise crítica do tecnicismo aplicado à EaD reflete portanto uma preocupação dos autores de nosso corpo de pesquisa com o ideal de educação pública universal e com a importância do educador neste processo.

### O núcleo docência e trabalho

A predominância da instrução como base da mediação pedagógica estabelece o tom para a ação docente no contexto do neotecnicismo; na medida que as diversas formas de mediação operadas pela tecnologia entram em cena, o papel do professor é relegado, num processo de substituição do homem pela máquina, de intensificação e precarização de seu trabalho e de desarticulação de seu posicionamento como sujeito histórico.

### ***Exploração/mais valia***

Uma vez que no plano sistêmico o retorno do tecnicismo ocorre no contexto do capitalismo globalizado e das políticas neoliberais, a atuação profissional dos agentes

do processo educativo (educadores, professores, tutores) na educação a distância também se insere nesta mesma dinâmica.

Neves (2009, p. 7) resgata a análise de Marx sobre a relação entre o domínio dos meios de produção, incluindo sua perspectiva tecnológica, com a exploração expressa pela mais-valia, afirmando que esta realidade se reproduz agora na nova modalidade. Assim, “as especificidades da organização do trabalho docente na EaD no ensino superior, se traduz (*sic*) na maioria das vezes em precarização das condições de trabalho desse profissional” com a manutenção dos interesses capitalistas. Este campo, por ser ainda pouco explorado na academia, suscitam então estudos não somente sobre as condições de trabalho, mas sobre questões de representação e de identidade pessoal e da relação com as “instâncias econômicas, sociais, culturais, políticas a qual os sujeitos estão inseridos”.

Por sua vez, Mill e Fidalgo (2009, p. 199) buscam em sua análise “aproximações entre o educador a distância e o teletrabalhador”, entendendo o “teletrabalho como um tipo de trabalho de cunho capitalista, renascido com vigor nesta Idade Mídia” com “implicações negativas ao trabalhador, escondidas nas falsas promessas de liberdade e flexibilização espaço temporal”. Assim,

O discurso de geração de emprego pela EaD não tem como ganhar terreno, pelo simples fato de que os postos de trabalho gerados pela criação de um grande número de cursos a distância são postos não abertos por meio de concursos públicos para a mesma atividade. Portanto, a criação de postos de trabalho na EaD implica não o desaparecimento de postos já disponíveis, mas a não criação destes na educação convencional. Uma pequena ressalva, as condições de trabalho e a qualidade do novo posto criado nunca são semelhantes (muito menos iguais) àquelas de um posto correspondente numa categoria já consolidada. Dito de outra forma, as contratações de profissionais para educação no Brasil, mesmo no âmbito das universidades públicas, caracterizam-se por serem temporárias, de tempo parcial, com salários e condições de trabalho inferiores aos do presencial, e por vezes, sem direitos garantidos (MILL; FIDALGO, 2009, p. 210).

Concluindo, estes autores afirmam que além de não operar mudanças significativas na relação trabalho-capital, o teletrabalho no plano pedagógico também implica uma “pouca atenção no estabelecimento de uma educação de qualidade”. A suposta flexibilidade significa, na prática, uma sobrecarga de trabalhos e o uso do tempo livre para o tempo do trabalho.

Tais preocupações podem ser consideradas menores, contudo, se considerarmos a possibilidade de anulação do trabalho docente e da niilificação da relação pedagógica.

### ***Desumanização***

Se na análise marxista a exploração capitalista do trabalhador implica uma redução tanto de seu status ontológico como indivíduo, como da dimensão de seu trabalho, a inserção da tecnologia reacende um conhecido elemento da tecnofobia: a substituição do homem pela máquina.

Entretanto, o temor de substituição do trabalho manual pela máquina, na ótica do “sistema mecânico” de produção em massa e da automatização, como forma de reduzir tempos e custos de produção remete ao século XIX, com o auge da Revolução Industrial. Contudo, é possível questionar a concepção da educação a distância segundo estes mesmos moldes:

Essa seria a versão para o futuro de uma educação realmente plausível? É possível que os professores “teimosos e intratáveis” desapareçam como os tecelões, sapateiros e tipógrafos? Provavelmente, não. Contudo, mais importante do que a tecnologia desabilitar o professorado, é o fato de essa situação compor o imaginário de muitos reformadores educacionais. A ideia de substituir professores por computadores é velha, mas até recentemente poucos administradores da Educação e tecnólogos se convenceram de que isso é possível. O ideal da educação automatizada é, sem dúvida nenhuma, o desejo de uma minoria, mas, com os avanços da computação e da Internet, ganhou plausibilidade suficiente para ocupar um espaço considerável no discurso público (FEENBERG, 2010, p. 190).

Para Hamilton e Feenberg (2005, p. 108), numa “pedagogia commodificada de transmissão da informação” o trabalho docente é parcialmente delegado aos sistemas tecnológicos, sendo que as atividades ainda dependentes dos seres humanos restantes é realizada por funcionários administrativos ou tutores em tempo parcial, com baixas remunerações.

Sobre a substituição docente, diz Feenberg (2010, p. 194): “confundir o meio com os materiais pedagógicos de apoio suplementares conduz ao absurdo pedagógico da Educação sem aquele que ensina. Substituir a interação *online* escrita por esses materiais de apoio não faz mais sentido do que substituir o professor na sala de aula presencial pelos laboratórios, filmes, slides, livros-texto e apresentações no

computador”.

Esta visão estaria de acordo com um princípio de desenvolvimento social baseado na função que cada indivíduo desempenha, um modelo que na atualidade tem como tendência

[...] substituir a comunicação humana, onde quer que seja possível, pelos sistemas técnicos ou burocráticos que realcem o poder de poucos em nome da eficiência. A educação, desse ponto de vista, deve ser estreitamente especializada e firmemente controlada em termos de custos e de conteúdo. Os sistemas automatizados em que uma comunicação se restringe à entrega de dados e de programas poderiam servir a semelhante projeto (FEENBERG, 2010, p. 197).

Neste cenário, tem-se um “ceticismo incomum”, conforme o otimismo e entusiasmo pelo progresso tecnológico fazem com que pedagogos e aprendizes ignorem as mudanças profundas que estão em jogo e as qualidades inerentes da educação tradicional.

Os estudantes não experimentam a originalidade de pessoas, de objetos autênticos ou de situações. Pessoas, objetos e situações são apresentados meramente simbolicamente, através de impressões ou imagens, que podem ser repetidas com frequência. Somente uma realidade secundária e deduzida do ensino e aprendizagem pode ser reproduzida. A aura das pessoas e dos eventos é perdida? [...] Tais perdas são profundas e possuem grande extensão. Experiências vivas de ensino e aprendizagem são reduzidas, parcelas, quebradas (PETERS, 2010d, p. 55).

De forma similar, um “novo paradigma educacional” estaria sendo elaborado, “posicionando as tecnologias no lugar dos sujeitos” e marcado

[...] pela substituição tecnológica e pela racionalidade instrumental, está inscrito na “flexibilização”, especialmente na precarização do trabalho docente, sendo coerente com a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano. Em outras palavras, prevê cada vez menos professores e mais alunos, sob a alegação de que o desempenho dos últimos depende menos da formação dos primeiros e mais dos materiais utilizados. A rigor, o discurso do MEC opera duas inversões: substitui a lógica da produção pela da circulação e a lógica do trabalho pela da comunicação (BARRETO, 2004, p. 1184).

Relacionando às concepções epistemológicas e ao instrucionismo, Almeida (2003, p. 333) apresenta uma abordagem mecanicista da EaD, focada na “informação fornecida por um tutorial ou livro eletrônico hipermediático”, associando-a à “autoinstrução e

distribuição de materiais, chegando a dispensar a figura do professor”. De forma similar, Anderson e Dron (2010), comentando o pensamento pedagógico cognitivo-behaviorista ressaltam o ressentimento de educadores tradicionais em relação à perda de importância de seu papel.

Para Barreto (2011, p. 47), as tecnologias de informação e comunicação trazem impactos aos “processos educacionais historicamente constituídos”, com a “desterritorialização da escola e o esvaziamento do trabalho docente”. Tal processo pode ocorrer de maneira total ou parcial, sendo que a segunda modalidade assume “configurações mais sofisticadas e menos visíveis”, com o professor sendo “relegado a um papel secundário, sendo suas ações tentativamente reduzidas a aspectos como o tempo necessário à execução de tarefas determinadas”.

Peters (2010d, p. 54) a EaD é “completamente mediada”, correspondendo a um desenvolvimento cultural mais amplo, no qual dependemos cada vez mais de uma realidade artificial, baseada em representações. Mais que isso, existiria uma dificuldade crescente em comparar criticamente esta realidade mediada com a realidade em si mesmo. Nesta mesma linha, este autor fala de uma desincorporação da comunicação pedagógica, com a perda de elementos importantes como as características pessoais e as sutilezas da comunicação oral, incluindo os elementos não verbais. Para autor, na EaD a “relação entre pessoas de carne e osso não é possível. Sentimentos humanos não são detectados e um número crescente de efeitos da socialização não ocorrem”.

De maneira similar, Zuin (2006b, p. 947) fala de um “processo de coisificação” do professor, transformado agora em “animador de espetáculos visuais”, orientado a “transmitir os conteúdos pedagógicos” de forma adequada com o uso do “show de dados” [referindo-se ao *datashow*].

Assim, a substituição do professor e a desumanização do processo teriam consequências sobre a noção de educação. Romancini (2012, p. 4-5) apresenta o argumento crítico de que a educação a distância não poderia ser considerada educação (mas ensino), como proposta limitada de formação humana. Segundo esta linha de pensamento, os “valores historicamente importantes do ideal universitário não poderiam ser cultivados sem interações pessoais e sem um sentido de comunidade

genuína, elicitado o convívio presencial”. Além disso, a virtualidade enfraqueceria a “relação aprendiz e mestre” impactando o desenvolvimento de habilidades e implicando o “desumanizar da atividade [educacional]”.

Conforme Barreto (2004, p. 1186) a “materialização discursiva do esvaziamento desse trabalho [docente]” ocorre além da incorporação de termos como “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor” em substituição a “professor”, mas também “para além dos semânticos, está posto o deslocamento sintático radical: é o sistema tecnológico, com as qualificações registradas (preço, acessibilidade e simplicidade de manuseio), ocupando a posição de sujeito capaz de desenvolver ações estratégicas”.

Batista e Gomes (2011, p. 7) também alertam para “o risco de ver o valor humano substituído pelo valor de mercadoria, que precisa ser melhorada e multiplicada com os mais baixos custos”, na lógica da educação de massa, com a “diminuição da interação pessoal e crítica, uma vez que as relações são controladas por normas técnicas, mais do que por normas sociais”. Dessa forma,

Pretende-se, com isto, substituir ação do trabalho vivo docente por trabalho morto, cujo valor é repassado aos equipamentos e materiais pedagógicos veiculados por “novas tecnologias”, cujo uso precisa ser infinitamente maximizado. É esta substituição de trabalho vivo por trabalho morto que exige a descaracterização do trabalho docente, relação presencial, trabalho em ato, para mera transmissão mediada por suportes das novas tecnologias de informação e comunicação (SANTOS, 2010, p. 7).

A desumanização não seria exclusividade dos docentes, na medida em que as tecnologias “suplementam a despersonalização inerente da subjetividade sobre a qual a escolarização é predicada” (TRIFONAS. DÉSPRES, 2004, p. 185).

Especificamente no contexto da EaD, Barreto (2008, p. 933) também aponta para uma “substituição tecnológica radical” no contexto da política nacional da formação de professores, com a primazia do conteúdo e materiais mediados pela tecnologia e o “esvaziamento da formação nas instâncias universitárias”.

O caráter desumanizador da tecnologia, tanto na mediação pedagógica como no trabalho docente, pode ser relacionado então com outro conceito recorrente na discussão da tecnologia educacional, o isolamento dos indivíduos.

### ***Individualismo***

A ruptura da ação coletiva, centrada na escola e na sala de aula, com a aprendizagem realizada de forma individual e isolada é uma das marcas do debate sobre a educação a distância. Assim, o legado histórico do ensino por correspondência nos traz uma concepção de modalidade individualizada de aprendizagem que isola os estudantes de processos de grupo. No plano sociológico, alguns públicos tradicionais da EaD, como as donas de casa, foram ainda mais isolados em “guetos”. No balanço, portanto, a individualização e o isolamento contribuem para a manutenção do *status quo* do sistema (SUMMNER, 2000).

Com a emergência das redes de computadores, das mídias sociais e da cultura digital, entretanto, o isolamento assume novas matizes, com “indivíduos solitariamente ‘conectados’ *online*”, num paradoxo da comunicação instantânea:

Afinal, o que as pessoas têm para comunicar quando se “conectam”? Será que, em geral, tais pessoas compartilham efetivamente suas incertezas e dramas pessoais, de tal modo que amainam, na medida do possível, o isolamento e a dessensibilização com o auxílio dos meios de comunicação, os quais foram criados justamente para apartar ou, ao menos, dirimir tal solidão? Esta não parece ser a característica predominante dos “relacionamentos” que vicejam nas comunidades virtuais, ainda mais na sociedade na qual a frieza logra a condição de caráter normativo ao se universalizar como uma forma de percepção (ZUIN, 2006b, p. 941).

Já na perspectiva do trabalho docente, além da exploração e da mais valia, Neves (2009, p. 5-6) atenta para a fragmentação que caracteriza a EaD, “o qual traz no formato do discurso pós-moderno as concepções conceituais de autonomia, tomada de decisão, trabalho em equipe e flexibilização do trabalho mediante as tecnologias”, mas que na prática “pouco se configuram na atividade específica da docência virtual, já que existe a fragmentação do trabalho, com praticamente nenhuma autonomia do tutor, e trabalho isolado”.

Este último ponto traz o debate na direção de uma discussão fundamental no que se relaciona à concepção político-social da educação: como formar o educador, uma vez que esta formação depende da concepção do que é a educação e de quais são seus objetivos?

### ***Formação docente e credencialismo***

Como última categoria que relaciona o neotecnicismo com a atuação docente, vislumbramos também o debate a respeito da formação de professores, tanto no que concerne a responsabilização dos indivíduos por este processo, segundo a cartilha neoliberal, como em relação aos objetivos desta formação, ou seja, no modelo ideal de professor desejado. Neste sentido, os autores de nosso corpo de pesquisa ressaltam que a utilização da educação a distância para suprir o deficit de mão de obra docente atende ao sistema, mais do que se propõe revolucioná-lo.

A mudança de ênfase não se dará sem uma transformação radical nas condições de trabalho/formação dos professores, uma vez que são eles que precisam estar qualificados e dedicados a enfrentar este poderoso universo de intenções que cercam o seu campo de atuação, campo esse fortemente influenciado pelas formas contemporâneas de publicidade adotadas pela/para a educação. Nesse sentido, as políticas de formação são insuficientes quando buscam apenas treinar professores ou certificá-los através de cursos, normalmente, aligeirados, uma tendência manifesta nas políticas públicas brasileiras que celebram a EaD como marco para essas novas possibilidades (PRETTO; PICANÇO, 2005, p. 35).

Já segundo Pesce, (2007a, p. 200), “os programas de formação docente, ao impor um ritmo frenético que enseja a fugacidade nos processos de formação, deixam de auferir vez e voz ao tempo vivencial dos educadores (atinentes ao mundo da vida e às suas circunstâncias históricas)”, tendo como consequência a transformação do docente num “tarefeiro” e uma “consciência coisificada”. Neste ponto, a autora une a concepção epistemológica com a crítica política da educação, no sentido de que

Uma das grandes reservas à indústria cultural incide no fato de que ela gera indivíduos submissos e conformados, pois não trabalha com autonomia, reflexão e crítica. No caso da formação de educadores em ambientes digitais, não há como negar a tônica no cognitivismo implícito à pedagogia das competências, na adaptação e na instrumentalidade expressas no acento à construção de um aporte didático-metodológico, em detrimento de outro, calcado na discussão dos fundamentos ontológicos da educação, notadamente os de natureza histórica, filosófica e sociológica, cujo substrato é passível de formar os educadores como sujeitos históricos leitores de si e de suas circunstâncias. A partir de uma análise crítica cultural adorniana sobre a sociedade é oportuno observar a relação entre indústria cultural e os interesses mercadológicos da reforma educacional dos anos de 1990, na qual se inserem os atuais programas de formação de educadores que utilizam os recursos telemáticos da EaD (PESCE, 2007a, p. 187).

Trifonas e Déspres (2004) trazem por sua vez a contribuição de Hargreaves (1993) um

modelo “tecnocrático” nos programas de formação de professores, que enfatizam a transmissão do conhecimento, ou seja, também fazendo referência ao realismo epistemológico. Ainda mais o isolamento, o individualismo e o privatismo, elementos presentes e recorrentes na cultura docente, seriam exacerbados através do processo de desumanização, comentado anteriormente.

Segundo Pereira e Lopes (2010, p. 385), “a formação de professores pela EaD vem se apresentando como uma tendência hegemônica na em condições de extrema necessidade e sob um rígido controle dos órgãos competentes”, sendo que as políticas de Estado adotadas têm se orientado segundo interesses do capital globalizado.

Talvez seja prudente duvidarmos de fórmulas mágicas e, nessa direção, suspeitar da capacidade de potencializarmos os processos de formação inicial de professores em qualquer modalidade de ensino pela repetição dos mantras ação reflexão-ação, interdisciplinaridade, projetos e reflexividade. Repeti-los à exaustão, como fazem nossos textos acadêmicos, nossa legislação, nossos currículos de cursos de formação de professores, apenas serve para articular nosso pertencimento a tradições que se autodenominam críticas, libertárias e emancipatórias (SOMMER, 2010, p. 28).

Moraes (2011) analisando o PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício, voltado aos docentes com Magistério em nível médio, atuando nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e nas classes de alfabetização e pré-escola), estende a característica de “formação aligeirada” e de foco no material didático autoinstrucional a outras políticas de formação de professores no Brasil, como a “Universidade Aberta do Brasil”, caracterizando assim um projeto “voltado para a maximização da técnica e dos técnicos. No seu modelo educacional há um vínculo direto entre educação e produção capitalista, que prioriza as competências e habilidades técnicas ao invés do conhecimento e ética política, acentuando, portanto, a alienação do professor-trabalhador”. Neste contexto, a formação cultural se converte em semiformação socializada, segundo Adorno (2010), onde é onipresente o espírito alienado.

Da mesma forma, com o “gancho” da formação de professores, a metodologia freireana aplicada à EaD assume um compromisso político, ao estabelecer uma contraposição à hegemonia dominante, através de uma pedagogia libertária:

[...] 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 devir heterogêneo, onde o respeito ao diferente deve estar presente em uma pedagogia realmente crítica (MORAES, 2006, pp.8-9).

Por último, segundo os procedimentos de natureza empresarial-industrial de regulação das relações no seio da educação concebidos pelo tecnicismo, qualquer proposta de formação docente assume um caráter institucional, promotora por sua vez de um novo mercado educacional. A ferramenta para alcançar tal objetivo seria o credenciamento e a certificação dos professores:

As simplificações e os deslocamentos que têm caracterizado as propostas oficiais de EaD expressam o esvaziamento da formação de professores, progressivamente deslocada para “capacitação em serviço” ou até mesmo “reciclagem”, visto que a formação inicial “presencial” não conta com o financiamento internacional alocado nas TIC para a EaD, não garantindo sequer o direito de acesso às tecnologias. [...] Essa formação esvaziada também tem sido marcada por pelo menos duas cisões importantes. A primeira delas diz respeito à dicotomização: formação inicial X formação continuada, em nova feição. Se, até os anos de 1990, o termo “formação” parecia remeter apenas à inicial, agora passa a apontar para a continuada, destinação de quase todos os investimentos nacionais e internacionais (BARRETO, 2004, p. 1191).

Ainda sobre esta “proposta de certificação em massa”, Sumner (2000, p. 275) cita Harris (1987, p. 137) em função da “ideologia do credencialismo”, ou seja, o desejo/necessidade de grupos profissionais, incluindo aqui os da educação a distância, de se legitimarem socialmente, especialmente perante o sistema de educação tecnicista.

### **Considerações**

Como ponto de destaque na crítica da educação a distância, encontramos uma marcada presença de textos que abordam a massificação e comoditização da educação, fruto dos movimentos neoliberais, como índices da nova configuração desta modalidade, com a atribuição de um sentido negativo a estes movimentos. A educação

superior privada proporcionaria, neste sentido, uma conformação desumanizadora, marcada pela compreensão da educação como transferência de conhecimento e redutora da importância do papel docente.

A questão da formação docente também aparece como uma preocupação por parte dos autores analisados. Por um lado, o credencialismo progressivo surge como uma expressão do viés neotecnicista, interpretado como um exercício de poder, mais do que como exercício de autonomia e de empoderamento do professor. E de forma relacionada, a formação de professores através da EaD também é identificada com o sistema dualista de ensino, na medida em que é viabilizada de forma precária ou como formação aligeirada, mesmo na iniciativa pública.

## Referências

- ADAMS, Jonathan. Then and now: lessons from History concerning the merits and problems of distance education. **Studies in Media & Information Literacy Education** [online], v. 7, n. 1, p. 1-14, 2007. Disponível em: <<http://utpjournals.metapress.com/index/g03858486w153w74.pdf>>. Acesso em 5 set. 2012.
- ALBIRINI, Abdulkafi. The crisis of educational technology, and the prospect of reinventing education. **Educational Technology & Society** [online], v. 10 n. 1, p. 227-236, 2007. Disponível em: <[http://www.ifets.info/journals/10\\_1/20.pdf](http://www.ifets.info/journals/10_1/20.pdf)>. Acesso em 5 set. 2012.
- ALMEIDA, Maria Elizabete Biaconcini de. Educação a distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. In: Congresso Ibero-americano de Informática na Educação, 6, 2002, Vigo, **Anais...**, Vigo, 2002. Disponível em <<http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos/atigo%20Beth%20Almeida%20RIBIE.pdf>>. Acesso em 12 out. 2010.
- AVIRAM, Aharon; TALMI, Deborah. The Impact of Information and Communication Technology on Education: the missing discourse between three different paradigm. **E-Learning** [online], v. 2, n. 2, p. 169-191, 2005. Disponível em: <[http://www.wwwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=2&issue=2&year=2005&article=6\\_Aviram\\_ELEA\\_2\\_2\\_web](http://www.wwwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=2&issue=2&year=2005&article=6_Aviram_ELEA_2_2_web)>. Acesso em 23 abr. 2012.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade** [online], Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set.-dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf>>. Acesso em 11 abr. 2013.
- BATISTA, Wagner Braga. Educação a distância e as novas clivagens educacionais. **Revista PUC Viva** [online], n. 24, p. 5-19, 2005. Disponível em: <[http://www.apropucsp.org.br/revista/r24\\_r02.htm](http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r02.htm)>. Acesso em 15 set. 2012.
- FEENBERG, Andrew. Distance Learning: promise or threat? **Crosstalk** [online], v. 7, n. 1, p. 12-14, 1999. Disponível em: <[http://www.sfu.ca/~andrewf/books/Distance\\_Learning\\_Promise\\_Threat.pdf](http://www.sfu.ca/~andrewf/books/Distance_Learning_Promise_Threat.pdf)>. Acesso em 13 jun. 2013.

- KANUKA, Heather. Understanding e-learning technologies-in-practice through philosophies-in-practice In: ANDERSON, Terry. (org.) **The theory and practice of online learning**. Edmonton. Athabasca University Press, 2008. pp. 91-118. Disponível em: <[http://ustpaul.ca/upload-files/DistanceEducation/UNDERSTANDING\\_E\\_learning.pdf](http://ustpaul.ca/upload-files/DistanceEducation/UNDERSTANDING_E_learning.pdf)>. Acesso em 24 fev. 2014.
- KELLNER, Douglas. Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of education. **E-Learning** [online], v. 1, n. 1, p. 9-37, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2304/elea.2004.1.1.8>>. Acesso em 12 maio 2012.
- LIONARAKIS, Antonis. The theory of distance education and its complexity, **European Journal of Open Distance and E-Learning** [online], 2008. Disponível em: <<http://www.eurodl.org/materials/contrib/2008/Lionarakis.htm>>. Acesso em 12 out. 2010.
- LITTO, Frederic.; FILATRO, Andrea; ANDRÉ, Claudio. Brazilian research on distance learning 1999-2003: a state-of-the-art-study. In: **Open Praxis: Electronic Journal of the International Council for Open & Distance Education** [online]. Oslo, v.1, 2005. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.127.3161&rep=rep1&type=pdf>>.
- LÜCK, Esther. H.. Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos. **Educação** [online], Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 258-267, set./dez., 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4480>>. Acesso em 3 nov. 2010.
- MORAES, Maria Cândida. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: \_\_\_\_\_ (org) **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: Unicamp – NIED, 2002. Disponível em: <[inforum.insite.com.br/arquivos/6226/Tecendoa\\_Redde.pdf](http://forum.insite.com.br/arquivos/6226/Tecendoa_Redde.pdf)>. Acesso em 12 maio 2012.
- MORAES, Raquel de Almeida. O Proformação e seu modelo de Educação a Distância. **HISTEDBR Online**, Campinas, n. 44, p. 262-274, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/44/art17\\_44.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/44/art17_44.pdf)>. Acesso em 13 jun. 2013.
- MOURA, Guilherme Lima. Todo ensino é à distância: reflexões sobre a inviabilidade instrucionista da presença numa experiência de EaD. In: 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e Ensino. **Anais eletrônicos...UFPE**: Recife, 2008. Disponível em: <[www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Guilherme-Lima-Moura.pdf](http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Guilherme-Lima-Moura.pdf)>. Acesso em 12 maio. 2012.
- ROMANCINI, Richard. A ética da educação online. In: XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Fortaleza. 3 a 7 set. 2012, **Anais...**São Paulo: INTERCOM, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-2145-1.pdf>>. Acesso em 11 jun. 2013.
- ROMÃO, Eliana Sampaio. Políticas da Educação a Distância no Brasil: desvios e desafios. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.2, p. 199-206, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v11n2/009-artigo-eliana-199-206.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2013.
- IANA, Nildo. Sala de aula virtual e relações de poder. **Espaço Acadêmico** [online], n. 41, out. 2004. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/041/41pc\\_viana.htm](http://www.espacoacademico.com.br/041/41pc_viana.htm)>. Acesso em 10 set. 2012.
- VIEIRA NETO, Octavio Silvério de Souza. A reinvenção do espaço e tempo na educação: argumentações filosóficas sobre o sentido de formação da cibercultura. VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Ouro Preto, 3 – 5 de outubro de 2011, 2011. **Anais...**[online]. Disponível em: <[http://lite.dex.ufla.br/esud2011/images/abook\\_file/91765.pdf](http://lite.dex.ufla.br/esud2011/images/abook_file/91765.pdf)>. Acesso em 9 out. 2012.