O TRABALHO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOB AS POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR

Rosilene Horta-Tavares[1]
FaE/UFMG-Brasil
horta.rosilene@fae.ufmg.br

Já é consensual entre os estudiosos da educação o papel estratégico cumprido pela educação – em seu entrelaçamento com o trabalho – na economia; e das determinações desta para a implantação de políticas estatais e empresariais. De modo que meu intento neste artigo é trazer possíveis novos elementos para o entendimento da sociedade atual, no que diz respeito à ênfase na *tecnologia-conhecimento*. O sentido que atribuo a esta *dupla* será aqui gradativamente explicitado.

Com uma perspectiva metodológica crítica de educação, venho desenvolvendo investigações sobre a duplicidade das funções sociais contemporâneas – mercantil e/ou para a emancipação humana – das tecnologias da informação e comunicação na educação.[2] Tal temática está relacionada às políticas empresariais e estatais de ensino a distância, aplicadas ao Brasil, que têm gerado impactos, relevo aqui, sobre o trabalho docente. Especialmente intensificando sua produtividade. Inserido neste mecanismo localizo o seguinte problema: é possível construir novos sentidos *emancipatórios*[3] ao trabalho e à atuação docente, diante da introdução e conjugação de determinadas tecnologias da informação e comunicação no ensino superior, nomeadamente à distância?

Estudos em tal direção são importantes, levando em consideração particularmente dois fatores. O primeiro, de que a Educação a Distância

---

[1] Professora-doutora e pesquisadora na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na área de Didática, em sua interseção com temáticas do Trabalho, da Tecnologia e dos Movimentos Sociais.

[2] Este trabalho é resultado parcial da investigação intitulada *Novas tecnologias da informação e comunicação nos processos ensino-aprendizagem presenciais: os desafios da educação a distância/EAD*, que conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

[3] Ver conceito de *emancipação* à p.12.

(EaD), como afrima Belloni (2002), já não é mais um paliativo, ou emergencial, mas se apresenta como mais um modo regular de oferta de ensino, utilizada principalmente no ensino superior quanto para a formação inicial ou continuada, cuja demanda tende a crescer exponencialmente. Hoje, com o avanço dos cursos a distância, este modo de ensino-aprendizagem é uma realidade, e ao mesmo tempo um desafio. O segundo fator, diz respeito à necessidade, assim a percebo, de que haja uma permanente defesa da identidade do professor do ensino superior enquanto *trabalhador da educação*. Ideal este que

> articula a luta contra a retirada de direitos trabalhistas e o papel protagônico dos professores e professoras no desenvolvimento de projetos educacionais. Mas esse trabalhador/profissional pode ser assim definido porque não se entende o "profissional" como aquele que representa um papel exclusivamente técnico e individualizado, e sim coletivo e visando os interesses dos grupos mais desfavorecidos da sociedade. (FERREIRA, 2006, p. 15).

Com base nesses princípios, pressuponho, preliminarmente, que a comunicação à distância envolve uma parte política e as universidades fazem política do ensino. E havemos de nos perguntar como tal política se situa em uma sociedade na qual cada vez há mais condicionantes e exigências de novas qualificações, especialmente para o aumento de produtividade. As respostas *necessárias* a esta questão tangenciam, a meu ver, o fator produção chamado informação – ou *Capital Informação*, segundo Dantas (1993). A informação, como não poderia prever Marx em seu tempo, deixa de ser secundária para as necessidades da economia de mercado, e passa a ser um dos elementos fundamentais para a acumulação e concentração de capital e, assim, para marcar ainda mais o fosso entre miséria e a prosperidade (HORTA-TAVARES, 2004).

Por outro lado, as reformas dos sistemas educacionais, desde os anos 90, estão marcadas por duas características centrais, como analisa Oliveira (2000): a formação para o trabalho e para a gestão e disciplinamento da pobreza. Sob a problemática em discussão neste artigo, a introdução massiva

das tecnologias da informação e comunicação (TIC´s) na educação devem ser entendidas nesse quadro. Especialmente porque elas se constituem como um dos mais potentes catalisadores de acumulação de capital, contribuindo assim para a transformação do grande mercado mundial, no qual a educação cumpre papel de destaque e aí, as tecnologias, em cursos de EaD, geralmente são utilizadas em seu caráter meramente *instrumental*.

Desses elementos introdutórios decorre a perspectiva metodológica na qual insiro a temática da tecnologia neste artigo.

Enlaces metodológicos

A Escola de Frankfurt legou ao mundo globalizado uma análise sobre a sociedade industrial que deposita na categoria *racionalidade instrumental* um de seus pilares fundamentais. Em tal conceito, a técnica e a tecnologia, ou melhor, o uso social da técnica, ocupa lugar centralizado. Nessa perspectiva, não se pode falar em uma só função para a tecnologia, mas em funções, partindo desta leitura uma de minhas principais *suspeitas*, qual seja, de que é plenamente possível explorar positivamente – no sentido do favorecimento das classes trabalhadoras – as ambigüidades da tecnologia. Isso nos permite compreender a tecnologia como passível de apropriação e, o que é mais importante, como passível de transformação. Apesar de que tal objetivo depende de diversos fatores, dentre os quais a capacidade e a forma de mobilização de setores populares em tal direção. Mas, o aprofundamento deste item não será amplamente realizado, devido à delimitação aqui do objeto de análise.[4]

Entretanto, importa afirmar que a abordagem do aspecto contraditório da tecnologia nos permite contrapor à racionalidade de tipo instrumental, outra, de tipo *integral*, como apregoavam os filósofos da Escola de Frankfurt. No conceito *frankfurtiano*, à *racionalidade instrumental* – que se limita a escolher os meios adequados para os fins pretendidos – diversos pensadores propõem uma racionalidade *completa*. No entanto, uma racionalidade integral só é possível se a coletividade social for emancipada (Marx) e se o ser humano for também emancipado (*frankfurtianos*). O

[4] KLEIN (2002) analisa grandes e importante mobilizações contemporâneas mundiais a partir da *utilização emancipatória* das TICs.

problema central e histórico, no entanto, é justamente a complexidade (para, alguns, impossibilidade) de se concretizar a criação de uma sociedade antagônica à capitalista. A emancipação social e individual, que é a antítese da alienação, foi uma idéia ostensivamente desenvolvida por Marx, a partir de uma de suas obras de juventude, *A Questão Judaica* (1991), até sua formulação mais completa – especialmente com os conceitos de *mais-valia absoluta* e *relativa*[5] – em *O Capital* (1988). Ou seja, *retomemos* aqui talvez o mais dos complexos problemas históricos das classes trabalhadoras: como *ultrapassar* o capitalismo, considerando que, também nos dias de hoje, parece que se encontram fortalecidos seus mecanismos ou sua lógica fundamental, que é a exploração?

Marx analisa como, através do mecanismo da *mais-valia,* o sistema promove, ao mesmo tempo: 1. A objetivação do sujeito no produto de sua atividade; objetivação como alienação ou alheamento; 2. A ação inversa do objeto sobre o sujeito, que se traduz no empobrecimento, submissão ou «despossessão» deste; e, 3. o sujeito é que se aliena, o operário, e não o homem em geral (como queria Feuerbach). Sendo prático o caráter dessa atividade, cujo produto é um objeto real, ou seja, o produto do trabalho, a esfera da alienação é o trabalho humano, e seu conteúdo a *desumanização* do trabalhador. Nessa ação inversa do sujeito sobre o objeto, o produto do trabalho se volta contra seu produtor. Este «voltar-se contra» constitui, segundo interpreto a tecnologia capitalista. Aliás, é Marcuse (1973, p.25) que nos sugere a percepção da questão desta maneira quando formula a idéia de que «(...) o fato brutal de o poder físico (somente físico?) de a máquina superar o indivíduo e o de quaisquer grupos particulares de indivíduos torna a máquina o mais eficiente instrumento político de qualquer sociedade cuja organização básica seja a do processo mecânico.»

Não terá a informática hoje complementado e, muitas vezes, substituído o papel dessa máquina em tal função política? Marcuse (1973, p.30) acusa a uma espécie de comunidade tecnológica de integrar os

[5] Marx explicita em *O Capital* que a mais-*valia absoluta* é extraída através por meio da extensão das horas de trabalho dos trabalhadores; a *mais valia-relativa* é aquela extraída do trabalhador mediante a intensificação dos processos de trabalho, com a introdução de novas formas de produção, mais ágeis. Isso se faz incrementando a tecnologia e aumentando a capacidade mental do trabalhador [para o que a escola

átomos humanos no trabalho, instilando certo ritmo de servidão nos operadores, como sugere ao citar a seguinte passagem de Walker (1960, p.104): «está geralmente aceito que movimentos interdependentes realizados por um grupo de pessoas que seguem um padrão rítmico proporcionam satisfação – assaz independente do que esteja sendo feito por meio dos movimentos.» Portanto, a máquina aqui não é somente um instrumento, mas a tecnologia concebida em tal processo produtivo se expressa como a soma de instrumento e ideologia. Assim, o que se aliena e se desaliena é a essência humana. Do que se pode depreender que o homem viveria de acordo com sua essência se fosse cancelada a alienação. A alienação, desse modo, apoiando-me em Marx, aparece como uma característica da atividade produtiva do homem, em determinadas condições históricas, lembrando aqui que o enfoque metodológico deste artigo, como parte integrante de uma investigação mais ampla, tem na filosofia da *práxis* um ponto de partida, e de chegada.

Até este ponto pretendi esclarecer algumas das premissas para as análises que tenho desenvolvido acerca do problema específico dos desafios trazidos pelas TICs ao trabalho docente. Mas, os desafios não são, isoladamente, dos docentes. As políticas para a educação têm, cada vez mais, tecendo intricadas relações sociais entre docentes, estudantes e familiares, visando potencializar não somente formação de força-de-trabalho, mas igualmente o consumo. Reflitamos um pouco mais nesta direção, enfocando, para tanto, o ensino superior.

Educação, tecnologia e trabalho: integrando para produzir, consumir e alienar

Quanto ao aparato escolar universitário, está se impingindo hoje, com maior vigor, que ele forme mais adequadamente o aluno-futuro-trabalhador; eduque e estimule o consumidor (o aluno enquanto tal); e, por fim, abra-se ele próprio à conquista dos mercados, via estreitamento ainda maior entre universidade e empresa. Há aí uma interação econômica e política mais intricada entre escola e economia, que se realiza tanto no plano pedagógico de aprendizado escolar, como no plano *prático*, o do consumo ou da

---

tem sido fundamental]. Ou seja, em igual tempo de trabalho, com a introdução de novas tecnologias, a produtividade aumenta. Aumentando a mais-valia produzida, cresce o capital.

circulação. Porém, para além do controle do sistema escolar oficial, Fidalgo nos instiga a pensar até se «[...] a informatização da sociedade e a criação de mecanismos de transmissão do conhecimento, além dos muros da escola e, inclusive mais eficientes que esta, exigirão, inexoravelmente, uma mudança profunda ou até a extinção dos sistemas de ensino, da forma como os conhecemos? » (FIDALGO, 1996, p. 31).

A ideologia (e política) integradora hegemônica ocorre diante de inegável constatação de que as TICs desempenham um papel crescente em âmbito global e em todos os setores da vida social permitindo o processamento, a ampliação, a geração e o controle dos fluxos de informação e de enormes quantidades de conhecimentos codificados, como ressaltam vários estudos.[6] No entanto, tais potencialidades das TICs têm sido um dos mecanismos importantes de produção e propagação da mercantilização da educação escolar. As potencialidades das TICs, todavia, não são características do (propalado) «paradigma informacional», mas resultado da reestruturação das relações entre capital e trabalho. E que devem ser entendidos considerando que essas relações se articulam agora como *produção social geral* (DANTAS, 1996), resultado do fato de o capital investir cada vez mais na indústria da informação. Neste sentido, nada é mais material do que a informação...

Apesar de a idéia da *sociedade da informação* ser hoje dominante, tal noção foi na verdade construída e pode ser desvendada pela história, segundo analisa Mattelart (2001 p. 8-9). Como um «clichê», o conceito de sociedade da informação encobre uma nova ideologia responsável pela definição da mudança e do «novo», que tem olhos apenas para os lugares em que há dispositivos técnicos, diz o autor. Instaura-se assim um senso comum, que legitima todas as escolhas e recortes, que são, de fato, próprios de um regime particular de verdade, como se fossem os únicos possíveis e racionais. O autor reforça, a seguir, sua idéia. «Passe de mágica, cujo segredo é desvendado pela história: foi sob a sombra da tese dos fins, começando com a do fim da ideologia, que foi incubada, ao longo

[6] SILVEIRA, 2001; LASTRES et.al, 2002; LÉVY, CASTELLS, 1999; ASSUNÇÃO et al, 2003; SORJ, 2003; GIUSTA e FRANCO, 2003; HORTA-TAVARES (2004).

da Guerra Fria, a idéia de sociedade da informação [que aparece então] como alternativa aos dois sistemas antagônicos.»

Mattelart (2001, p.09) afirma que a noção de sociedade da informação é formalizada na seqüência das máquinas inteligentes criadas ao longo da Segunda Guerra Mundial. Tal noção entraria nas referências acadêmicas, políticas e econômicas a partir do final dos anos 1960 e, durante a década seguinte, já estaria plenamente «funcionando». Entretanto, o autor alerta que «os neologismos lançados na época para designar a nova sociedade só mostrariam seu verdadeiro sentido geopolítico às vésperas do terceiro milênio com o que se convencionou chamar de "revolução da informação" e com a emergência da Internet como nova rede de acesso público.» (MATELLART, 2001, p. 13). Não é precisamente nesse momento histórico que o *sistema toyota* se configura (como veremos um pouco mais adiante)?

O autor faz notar que não se deve esquecer «a obra de longo prazo», referindo-se ao aparecimento precoce da utopia de uma língua universal, muito antes que a «língua da informática» cristalizasse esse projeto. Alerta-nos para a idéia de que, com a esperança da possibilidade de estabelecer os princípios classificatórios de uma «linguagem mundial», estaria sendo reavivado o «*graal* da Biblioteca de Babel», que seria «tão vasta quanto o universo», e englobaria todos os pensamentos humanos, abrigando todos os livros possíveis.

Conforme analisa Hirt (2002), também nessa direção, estão sendo incrementados – com destacado papel da Organização Mundial do Comércio (OMC) – investimentos na formação de estudantes por meio da informatização das atividades escolares e, assim, conseqüentemente, na qualificação de força de trabalho. A escola está servindo tanto para ensinar a consumir, quanto a produzir. Esse seria o motivo central, segundo o autor, para a crescente utilização de computadores nas aulas, em diversos países (ele destaca em sua análise a realidade francesa), assim como do aumento considerável dos computadores nos produtos consumidos pelas famílias.

De outra forma, a proliferação do ensino a distância é cada vez mais comum[7]. Para Hirt (2002), este fato beneficia o caráter de preparação, que se faz cada vez mais constante, e ao longo de toda a vida do trabalhador; já que veicula canais de informação e comunicação dentro da casa dos empregados e estudantes, com possibilidade de acesso em fins de semana, férias, em horários os mais variados. O autor analisa que esse fator também é decisivo na privatização do ensino, pois o custo da educação a distância é muito menor que o presencial (o que estimularia a entrada cada vez maior de empresas privadas na educação); e restringe o acesso a menos pessoas, àquelas que tenham condições de pagar pelos altos custos de exames à distância, cursos de preparação para tais exames, e pelos módulos seqüenciais desses cursos e seus diplomas.

Nesse quadro, Hirt (2002) afirma que em vários países tem-se firmado acordos entre grandes grupos financeiros privados que atuam na área da informática e entre o campo pedagógico, nomeadamente estatal, para implementar a EaD, via internet. Inclusive com financiamento público a projetos empresariais.[8] Mercado que vem crescendo vertiginosamente, como já antes apontado. Nessa direção, estão sendo realizadas alterações no plano dos conteúdos ensinados, assim como nos métodos (incluindo práticas pedagógicas e de gestão), além das mudanças nas estruturas universitárias. Uma das importantes *origens* desse processo de ampliação da educação, digamos assim, pode ser depreendida, por exemplo, de constatações (e iniciativas próprias) como as que fizeram a Motorola e a Ford.

> A América continua tendo um dos melhores sistemas universitários do mundo, porém entre os operários de base, habilitações tais como a capacidade de ler vêm declinando acentuadamente. Agora, como a difusão dos computadores tem incentivado às empresas a

[7] No Brasil, o Censo da Educação Superior de 2006, divulgados em março 2008, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais /INEP/MEC, a oferta de cursos superiores de EaD cresceu 571% entre 2003 e 2006 (pesquisa da qual participaram 2.270 instituições, sendo 248 públicas e 2.022 privadas); a participação de alunos de EaD no universo dos estudantes passou a ser de 4,4% em 2006, sendo que, um ano antes, essa participação representava 2,6%.

[8] A Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), do governo brasileiro, lançou, em maio de 2008, edital para financiamento de projetos inovadores de empresas brasileiras.

> entregar cada vez mais responsabilidades aos trabalhadores de base, esta diminuição dos patrões de leitura pode ter conseqüências muito prejudiciais. Companhias como Motorola e Ford estão gastando somas muito elevadas somente para ensinar seus operários a ler. (THE ECONOMIST, jan.1992).

Ao mesmo tempo, há hoje uma intensificação das exigências de qualificação (via escola também) para atender a um novo perfil de trabalhador em suas características cognitivas, comportamentais e plásticas procedentes das inovações derivadas da dinâmica gestora, da microeletrônica, da automatização e da robótica, como analisa Silva (2001, p.02). Nesse contexto, a educação escolar se situa como uma aliada para responder aos desafios das empresas no processo de mundialização do capital. O investimento do setor empresarial e sua atuação no interior da escola pública ante a amplitude que este movimento assume parece não ter precedentes históricos, afirma a autora.

Segundo argumentação de Klein (2002, p.68-69,112), trata-se, (também) no caso da escola, igualmente de uma «invasão», ocorrendo na mentalidade desta instituição uma «drástica mudança». A autora constata que o raciocínio que as empresas pretendem infundir nas escolas é a da equação entre o acesso empresarial nas escolas com o acesso à moderna tecnologia e, por extensão, «ao próprio futuro». A tecnologia entra aqui proporcionando uma nova urgência para a crônica falta de dinheiro das escolas públicas. A busca de fontes alternativas de financiamento, para arcar com livros didáticos atualizados, equipamentos modernos, computadores em especial, além de que os empregadores clamam por diplomados com treinamento em tecnologia, levam às «associações» (parcerias) e acordos de patrocínio com as empresas. Esta *realidade* não *contraria* importantes análises, e aspirações, de estudiosos da problemática das políticas públicas de financiamento educacional, como Duarte e Faria (2006, p.86)? As autoras nos convidam à percepção da necessidade de controle social sobre as políticas de financiamento educacional, como uma estratégia na construção de novas relações de poder, a partir da construção de novas dinâmicas de regulação educacional. Porém, parece que a

percepção de muitas escolas públicas é que o «preço» de modernizar-se é permitir publicidade nas escolas. Em nossas universidades, públicas também, acaso isso não é por demais evidente?

Entretanto, ao adentrarem-se nas escolas, conforme analisa Klein (2002, p.113-118) as empresas levam junto um programa educacional próprio, buscando ocupar o «papel principal», lutando para que suas marcas se convertam não em um conteúdo adicional, mas sim no tema da educação. Por exemplo, a autora cita que os estudantes devem ler sobre a empresa, escrever sobre a marca, investigar marcas preferidas ou apresentar um projeto para campanhas publicitárias futuras das empresas. Esta análise de Klein tem estreita relação com aquela que realiza, no Brasil, Silva (2001). Esta última, ao analisar parcerias escolas-empresas, examina como os conteúdos [empresariais] culturais e políticos – não manifestos no currículo escolar – operam na rotina escolar por meio de práticas e discursos das empresas, que veiculam representações, gestos, maneiras, imagens, condutas e comportamentos específicos controlados pelos dispositivos disciplinares.

Por outro lado, é certo que as novas tecnologias «ergueram», como Rivero (2002, p.109) constata, «novas e rígidas barreiras sociais, especialmente entre pessoas capacitadas e a grande maioria das não-capacitadas ou que apenas receberam capacitação para efetuar determinadas tarefas na área da informática e de serviços temporários.» Essa desigualdade de acesso a um conhecimento qualificado é um dos sérios problemas postos pelas políticas de organização da EaD. Analisarei, a seguir, alguns de seus aspectos.

Genericamente, em cursos de EaD fica patente a hierarquização de funções no que diz respeito à diferenciação de papéis entre professores (se são estes os que orientam o ensino) e tutores (se cumprem função meramente instrumental de monitoramento de tarefas de professores e alunos). Mill (2006) analisa com profundidade elementos do trabalho na modalidade à distância, dos quais destaco a problemática da precarização do trabalho:

> A maioria dos aspectos desagradáveis do trabalho na EaD concentra-se na sobrecarga de trabalho, seja na perspectiva de excesso de atividades, quantidade de tempo pago para realizar tais atividades, elevado número de alunos ou tamanho das turmas, baixo valor hora-aula ou outros desdobramentos da sobrecarga de trabalho.[...] A flexibilidade espaço-temporal foi o aspecto mais mencionado como ponto positivo do trabalho na EaD, mas é, também, o aspecto que mais estimula a precarização do trabalho ou, ao menos, está na base dos processos de precarização do teletrabalho. (MILL et al, 2008, p. 69-70).

A precarização do trabalho docente, sob a EaD, se configura então como mais um dos problemas históricos para a categoria dos trabalhadores em educação. Sendo um desafio para as lutas emancipatórias. No que diz respeito à *preocupação-problema* neste artigo tem sido exigido do trabalho docente que desenvolva formas de «instrução interativa», especialmente com os computadores, *úteis* também para automatizar tarefas de planejamento. Por sua vez, o uso da internet para realizar e EaD vem demandando programas que necessitam de cuidadosos planejamentos, intensificando assim o ritmo do trabalho docente. Os sistemas de suporte à *performance* docente parecem estar levando a outras mudanças no campo de trabalho desse profissional. Esses sistemas de informação são projetados para oferecer *ajuda* aos professores que desempenham determinadas tarefas, no momento e no formato em que são necessárias. Não estamos exatamente diante do *just-in-time* do sistema toyota, presente também na EaD?

O sistema toyota japonês (que se expandiu pelo mundo) é analisado por alguns autores como sendo uma *resposta* empresarial à crise do fordismo nos anos 70. Ao invés do trabalho desqualificado, o operário torna-se polivalente. Ao invés da linha individualizada, ele se integra em uma equipe. Produz não mais em massa, para pessoas que não conhece, mas para a «satisfação» da equipe que está na seqüência de sua linha, os clientes. Neste processo, o conceito de *just-in-time* pode ser simplificado

como sendo «os três certos»: quantidade, qualidade e tempo. O que se idealiza é a fabricação de cada uma das peças apenas no momento exato em que será utilizada no processo precedente. Para se obter a produção *just-in-time* empregam-se técnicas a fim de reduzir drasticamente os tempos e recursos necessários à preparação de máquinas, de forma a tornar econômica a produção em pequenos lotes. Os japoneses conseguiram reduzir o lote econômico aproximando-o do lote unitário (SCHONBERGER, 1993 e WOMACK, 1992). Como os demais processos de trabalho, só que agora a intensificando, o toyotismo representa uma super-exploração do trabalho (MORAES NETO, 1989; ANTUNES, 1995).

A educação, em todas as suas modalidades e níveis, é então estruturada sob esse modelo, no qual são crescentes a relevância e a complexidade da informação, do conhecimento e das novas tecnologias como elementos fundamentais do novo padrão de desenvolvimento. Esses três elementos estão inter-relacionados porque as tecnologias de informação e comunicação imprimem à economia pautada sobre o conhecimento uma nova e diferente base tecnológica, que amplia radicalmente as condições de produção e distribuição de conhecimentos, assim com sua inter-relação com o sistema produtivo (LASTRES *et. all,* 2003, p.540). Altera-se assim o papel econômico da educação em sua função de formação de força de trabalho e como meio de formação «para a cidadania». Política essa na qual o «cidadão» é, portanto, sinônimo de «cliente».

Polemizando com a utilização política que se vem fazendo em torno de uma *política da cidadania*, esclareço, adiante, em que enquadramento teórico situo as possibilidades *emancipatórias* das TICs, tendo como meio a EaD.

Educação, tecnologia e ações coletivas: deafios

Há perspectivas teóricas e atuações políticas, situadas no amplo campo da chamada esquerda, outras no terreno claramente liberal, que vêem apregoando como o *limite máximo* da atuação política de massas a luta por direitos sociais, ou por cidadania. Com tal premissa, parece haver uma tentativa de *conter* o movimento político e social popular, e reduzir à superficialidade a compreensão do próprio conceito do *fazer político*. Em meu entender, algumas dessas perspectivas estão hoje, mais do que nunca, *pouco*

indignadas porque buscam ocultar a força contemporânea da mais-valia sob as renovadas formas de reestruturação do trabalho. Com isso, apresentam como algo dado (como a verdade), a militantes de diversos movimentos sociais, que a «palavra de ordem» principal é a da *cidadania* e o conseqüente fortalecimento das *políticas públicas* (ou alterações nas mesmas, mas sem questionar a estrutura econômica). Esse posicionamento político talvez se explique com análises como as que fazem – *ainda* (ou *já*?) em 1994 – Klein e Sampaio, (p. 34): de que a cooptação, por parte dos governos, de membros da comunidade acadêmica teria instituído uma «espécie de parceria entre governo e setores da comunidade».

Isso, porém, não teria impedido o surgimento de uma «oposição renitente no interior da própria universidade», ponderam as autoras, acima citadas. Nesse sentido, e independentemente de quaisquer governos, torna-se fundamental recompor alguns conceitos, dentre os quais os de *emancipação humana* (MARX, 1991) e *autoemancipação* (MARCUSE, 1973). Em *A questão judaica*, Marx (1991), distingue enfaticamente *emancipação política* de *emancipação humana*. Com a *emancipação política* o homem adquire direitos de cidadania ou direitos civis, o que não implica em sua *emancipação humana*. Por outro lado, Marx define *emancipação humana* através das condições necessárias a ela: somente quando o homem individual recuperar, reconhecer e organizar em si suas *forças próprias* como forças sociais e quando já não separar de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a *emancipação humana* (MARX, 1991). Marx se referencia em Rousseau, para quem a natureza humana deve se transformar até que o homem seja despojado de suas próprias forças individuais até que adquira «[...] outras que lhe são estranhas e das quais só possa fazer uso com a ajuda de outros homens.» (ROUSSEAU, J.J. *Contrat Social*, livro II, Londres; 1972, p. 67, citado pelo editor de MARX, 1991, p.51). Quanto à *autoemancipação* (MARCUSE, 1973), o termo indica que o processo de liberação – entendido como emancipação geral da humanidade – implica, antes, um processo de auto-emancipação e autocriação individual (MARCUSE, 1973; 1978). A humanidade se torna livre apenas quando a perpetuação da vida material passa a ser uma função das capacidades e da felicidade de indivíduos

associados; o homem é emancipado quando não reprimido, argumenta Marcuse (1978).

Sob a força dessas utopias políticas, tão caras à vida de milhares de trabalhadores em séculos de luta, passo às conclusões deste artigo.

****

Uma das hipóteses para se entender o *poder* das tecnologias da informação deve-se à sua capacidade de expressar, em si mesmas, *condensando-as*, as relações sociais contemporâneas de propriedade, exploração e de dominação. As políticas de educação têm sido revigoradas como uma das estratégias mais potentes nesse sentido. Dentre as quais se destaca as de autonomia local e escolar. Na análise de Feldfeber (2006, p.69) tais políticas significam «[...] tecnologias de governo a partir de uma racionalidade política que busca estabelecer novas formas de governar e regular o sistema, as instituições e aos sujeitos».

Contudo, parece-me que há uma análise *consensual* entre estudiosos críticos de que tanto a educação quanto a tecnologia cumprem na sociedade dupla função. Justamente devido a seus caracteres contraditórios (re)afirmo a possibilidade de que, por meio da EaD, sujeitos coletivos possam atuar no sentido da democratização da informação e da ampliação popular do conhecimento científico. Para o que, necessariamente, se irão deparar com outro problema, o da *exclusão digital*.[9] O termo *exclusão digital* identifica a condição daqueles que não podem, tanto por dificuldades materiais de acesso quanto por insuficiência de conhecimentos, apropriar-se e fazer uso das TICs. Pesquisa da *Global Internet Trends* (GNetT), 2006, informa que cerca de 11% da população brasileira possui computador residencial; e perto de 7% dela acessa a internet. Já os EUA têm cerca 64% de usuários residenciais com acesso à internet.

Inserido no conceito de exclusão digital, o fator *insuficiência de conhecimentos* de estudantes do ensino superior vem se constituindo enquanto uma variável da investigação que desenvolvo. Segundo pressuponho, há um possível *tipo* de *analfabetismo funcional* entre estudantes desse nível de

[9] Horta-Tavares (2004).

escolaridade. Segundo o site do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), do Brasil, analfabetos funcionais sabem ler, mas não compreender. Dados do INAF, de 2007, são de que 75% dos brasileiros são considerados analfabetos funcionais, sendo incapazes de interpretar e relacionar informações. Pressuponho, no caso de minhas observações e dados (em análise), que a dificuldade de relacionar informações e idéias seja o elemento fundamental, no caso de alunos nos cursos/disciplinas que ministro na universidade.

Combater esses graves problemas torna-se então uma das tarefas políticas (das mais importantes) de educadores e movimentos sociais. Pois, dentre as potencialidades positivas para a *emancipação do ser humano* contidas nas novas modalidades de utilização social das TICs, destacam-se os *softwares* livres, além dos *softwares* educacionais e todas as possibilidades neles existentes para a ampliação dos horizontes mentais, no terreno da educação, da cultura e da pesquisa científica.

No que tange à qualificação do problema posto neste artigo, é fundamental, para uma formação educacional socialmente qualificada, a ampliação popular, também, do uso das TICs. Para o que a EaD pode cumprir papel fundamental, desde que pensada como um contraponto ao uso dessa modalidade educacional em sua função majoritária de formação e intensificação da produtividade de força-de-trabalho; e de meio de ampliação do consumo.

Este trabalho teve o objetivo de colaborar com as políticas coordenadas pela Redestrado/CLACSO, considerando que teorias e ações emancipatórias em relação às tecnologias da informação e comunicação e à educação a distância poderão compor, com mais força estratégica, o campo de esquerda que vem analisando as reformas educacionais em curso, também na América Latina. Discutindo tais reformas, Oliveira (2006) sintetiza seu caráter de «[...] estandardização de processos administrativos e pedagógicos, que possibilitam baixar custos e redefinir gastos e garantem o controle centralizado das políticas». Em meu entendimento, esta análise tem uma relação intrínseca com características de cursos de EaD via internet, que *encarnam*, em sua própria configuração didática, o conjunto dos elementos identificados por Oliveira.

Talvez seja importante recriar – nas práticas docentes – atitudes reiteradamente críticas perante o mito da neutralidade da ciência e da tecnologia (hoje renovado pela *sociedade da informação*). Isso quem sabe contribuiria para mostrar os (novos) vínculos essenciais existentes entre tecnologia e os interesses sociais dos grupos que os promoveram e desenvolveram? Hirt (2002) atribui ao professor, aos estudantes e às famílias a resistência ao constante intento do capitalismo moderno na perversão de aspectos morais, cívicos, e não-tecnicistas, que estão se extinguindo dos processos do educar, e vêm se sobrepondo ao aspecto humano do saber.

Pretendi neste artigo analisar o caráter contraditório – a *razão instrumental*, e ao mesmo, tempo *emancipadora* – das novas tecnologias da informação e comunicação. É em tal *cenário* que analiso que a Educação a distância vem apresentando tensões e novos sentidos ao trabalho docente.

No prosseguimento da investigação intento contribuir para a formulação das *agendas* de atuação docente no lastro das já existentes ações coletivas, como expressam, em especial, dos movimentos *alterglobalização*, que vêm utilizando sabiamente a seu favor as tecnologias à distância; uma peculiaridade que, suponho, vem tendo menos atenção do que deveria dos estudiosos críticos. A propósito, o site http://www.esquerda.net/, está realizando uma pesquisa de opinião *on line*: «O que está mal na política da educação?».

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ASSUMPÇÃO, Rodrigo. Telecentros comunitários: peça–chave da inclusão digital: a experiência do sampa.org. In: AMADEU, Sérgio, CASSINO, João (orgs.). *Software livre e inclusão digital.* São Paulo: Conrad Ed. do Brasil, 2003. p. 189–203.

BELLONI, Maria Luiza. *Ensaio sobre a educação a distancia no Brasil*. Educação e Sociedade- CEDES: Campinas-SP,Ano XXIII, n78, abril de 2002.

CASTELS, Manuel. *A sociedade em rede, a era da informação*: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1.

DANTAS, Marcos. *A lógica do capital informação.* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

DUARTE, Marisa R.T. e FARIA, Geniana G. Regulación del sistema educacional em Brasil, control social y vinculación de recursos com la educación. In. FELDFERERY, Myriam y OLIVEIRA, Dalila (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente*; nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006. p.73-89.

FERREIRA, M. O. V. Discutir educação é discutir trabalho docente: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). In: *Reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação* (ANPEd), 29., 2006, Caxambu. *Anais*. São Paulo: ANPEd, 2006a. (CD-ROM).

FELDFERERY, Myriam. Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomia impulsada "por decreto". In. FELDFERERY, Myriam y OLIVEIRA, Dalila (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente*; nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006. p.53-72.

FIDALGO, Fernando. Qualidade, novas tecnologias e educação. In: MACHADO,Lucília R. S. *Controle da qualidade total*: uma nova pedagogia do capital. 2. ed. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. p. 31-38.

GIUSTA, Agnela da Silva, FRANCO, Iara (orgs.). *Educação a distância:* uma articulação entre teoria e prática. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

HIRT, N.: *Los tres ejes de la mercantilización escolar*, Madrid, Edit. CAUM, 2002.
http://www.aep.pangea.org/nousdocs/Universitat_publica/opinio/3%20ejes%20de%20la%20mercantilizacion%20escolar.pdf (Digital)

HORTA-TAVARES, Rosilene. *Trabajo, Tecnología de la Información y Política de las Transnacionales como Factores de Análisis de la Desigualdad Digital en Brasil*. 626f. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Universidade Complutense de Madri, Madri, Espanha, 2004.

KLEIN, Naomi. *Sem Logo*: a tirania das marcas em um planeta vendido. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LASTRES, Helena Maria Martins et.al. Indicadores da economia e sociedade da informação, conhecimento e aprendizado. In: VIOTTI, Eduardo Baumgratz,

MACEDO, Mariano de Matos. *Indicadores de ciência, tecnologia e inovação no Brasil.* Campinas: UNICAMP, 2003.p.533–578.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura:* educação e cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

_____. Razão e Revolução. 2. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978.

MARX, Karl. *O Capital.* São Paulo: Bertrand, 1988. 2v.

_____. *A questão judaica.* 2.ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

MATTELART, Armand. *História da sociedade da informação.* São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MILL, Daniel. Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, gênero e coletividade na Idade Mídia. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2006. 248p. Tese (Doutorado em Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Orientação: Fernando Fidalgo.

MILL, Daniel, SANTIAGO, Carla Ferreti e VIANA, Inajara de Salles. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. In.: SINDICATO DOS PROFESSORES DE MINAS GERAIS. Educação, tecnologias digitais e trabalho docente. *Extra-Classe. Revista de Trabalho e Educação*. Belo Horizonte: SINPRO-MG, março, 2008, ano 1. n.1, vol.1. ISNN 1982-7261.

MORAES NETO, Benedito Rodrigues. *Marx, Taylor, Ford*: as forças produtivas em discussão. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Dalila. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.* Petrópolis: Vozes,2000.

_____. El trabajo docente y la nueva regulación educativa em América Latina. In. FELDFERERY, Myriam y OLIVEIRA, Dalila (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente*; nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006. p.17-31.

RIVERO, Oswaldo de. *O mito do desenvolvimento*: os países inviáveis no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHONBERGER, Richard J. *Técnicas Industriais Japonesas*. 4ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

SILVA, Maria Vieira. *O ethos empresarial na educação escolar*: novos dispositivos, novas subjetividades. Caxambú: Reunião Anual da Anped, 23, 2001.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. *Exclusão digital*: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SORJ, Bernardo. *Brasil@povo.com.*: a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WOMACK, J. P.; JONES, Daniel T. e ROOS, D. *A Máquina que Mudou o Mundo*, Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.