

## POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DEMOCRATIZAÇÃO OU CANTO DA SEREIA?

Julia Malanchen<sup>1</sup>

[Julia.30@pop.com.br](mailto:Julia.30@pop.com.br)

UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná

### RESUMO:

Este artigo é resultado de uma análise realizada por nós referente ao uso do termo democracia para justificar a implementação da formação inicial de professores no Brasil por meio da Educação a Distância (EAD). Após realizarmos o estudo das produções sobre democracia de autores como Saes (2001) Toledo (1994) Wood (2003; 2006) e Borges (2006), compreendemos que a única democracia possível numa sociedade capitalista é uma democracia burguesa que possibilita a igualdade jurídica e política, mas não a material. Desta forma, concluímos que o discurso da democratização de acesso à educação pela EAD, além de criar uma ilusão de que todos, por meio dela, podem melhorar suas vidas, carrega outra intenção: a de formar mão-de-obra especializada para a nova fase de acumulação do capital que exige trabalhadores capacitados tecnicamente, criativos, eficientes e adaptáveis. Em outros termos, a educação passa a ser vista como um instrumento para o desenvolvimento econômico, para o ajustamento dos indivíduos ao chamado mercado de trabalho, deixando-se em segundo plano a questão da educação como instrumento de emancipação humana, de participação, de interferências nas questões políticas, de expressão de pontos de vista sobre o modo de condução da coisa pública.

**Palavras-Chaves:** democracia; políticas de educação a distância; formação de professores a distância; políticas de formação Inicial de professores

## EDUCATION POLITICS IN THE DISTANCE: DEMOCRATIZATION OR I SING OF THE SEREIA?

### ABSTRACT:

This article is resulted of an analysis carried through for us referring to the use of the term democracy in the distance to justify the implementation of the initial formation of professors in Brazil by means of the Education (EAD). After to carry through the study of the productions on democracy of authors as Saes (2001) Toledo (1994) Wood (2003; 2006), and Borges (2006) we understand that the only possible democracy in a capitalist society is a bourgeois democracy that makes possible the legal equality and politics, but not material it. In such a way, we conclude that the speech of the democratization of access to the education for the EAD, beyond creating an illusion of that all, by means of it, can improve its lives, loads another intention: to form man power specialized for the new phase of accumulation of the capital that demands able workers technical, creative, efficient and adaptable. In other terms, the education passes to be seen as an instrument for the economic development, for the adjustment of the individuals to the call work market, leaving itself in second plain the question of the education as instrument of emancipation human being, participation, interferences in the questions politics, expression of points of view on the way of conduction of the public thing.

**Key-Words:** democracy; education politics in the distance; formation of professors in the distance; politics of Initial formation of professors.

Ao realizarmos um estudo e análise das produções de autores como Saes (2001) Toledo (1994) Wood (2003; 2006) e Borges (2006) pudemos compreender que a democracia existente em nossa sociedade não pode ser outra senão uma democracia burguesa que tem em seu bojo a intenção de instituir um consenso em torno dos interesses capitalistas nacionais e internacionais. Esse consenso intenciona combater riscos para a lógica capitalista e seu processo de manutenção e reprodução da desigualdade social, ou seja, de uma sociedade de classes. Com base nessa elaboração, compreendemos que isso é concretizado por meio de uma democracia de igualdade jurídica e política, portanto, sem igualdade material. Conforme Borges e Nogueira (2004, p. 86) nos afirmam:

em nosso entendimento, a democracia moderna se expressa na representatividade pautada na igualdade jurídica. Filha da lógica liberal e, portanto, construtora do projeto capitalista, a democracia em sua plena efetivação, tem garantido a possibilidade do voto, da representatividade e de uma cidadania definida pela igualdade perante a lei.

Dessa maneira, a democracia posta em prática em nossa sociedade trás em seu bojo contradições explícitas em uma ideologia difundida pelas políticas públicas para a educação, a qual é divulgada como meio de democratização e que representa igualdade, mas que, na verdade, reflete desigualdades em sua efetivação e resultados. Borón (2000), ao analisar a democracia existente no capitalismo, afirma que ela é operacionalizada como método e não como fim em nossa sociedade. Para o autor:

Não tem demasiado sentido falar da democracia em sua abstração, quando na realidade do que se trata é de examinar a forma, as condições e os limites da democratização em sociedades como a capitalista, que se fundam em princípios constitutivos que lhes são irreconciliavelmente antagônicos. (BORÓN, 2000, p. 68).

Se a democracia não é um fim a ser alcançado, mas um método, tal método destina-se a quê? No que tange à democratização da educação, levantamos duas hipóteses. A primeira hipótese é a de que, se os Organismos Internacionais (OI) e Estado elegeram a educação como chave mágica para a inclusão e a justiça social, isso significa que buscam princípios que elegem a escola com um caráter salvacionista ou como redentora da sociedade de classes atual e que, por meio da educação, podem adequar os indivíduos ao mercado de trabalho, ou seja, promover a inclusão social, de acordo com a lógica do capital. De acordo com Moraes (2004, p. 1):

Em tempos pragmáticos, como os que vivemos, associa-se ao tradicional caráter salvacionista geralmente atribuído à educação, a idéia de que é sua função precisa adequar-se à lógica do mercado ou, dito de outro modo, a redenção do país assenta-se, justamente, nessa adequação.

Desse modo o discurso disseminado pelas políticas educacionais é o de que, por meio da democratização da educação pela EAD, possibilitando o acesso ao ensino superior a todos, teremos uma sociedade mais justa e democrática. Porém, a definição de justo e democrático para o capital, de acordo com o que Wood (2003) afirma, é somente a igualdade política e jurídica, que não tem intenção de garantir a igualdade que realmente

interessa à classe trabalhadora: a igualdade na distribuição de renda. O que é disseminado pelo discurso da democratização da educação é uma democracia esvaziada de seu conteúdo social, é uma democracia despolitizada e formal, que garante somente os direitos individuais do voto, uma cidadania passiva, que não ameaça os interesses da classe hegemônica. Conforme afirma Kuenzer (2006, p. 880):

[...] por força das políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam, em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência.

Oliveira (2004, p. 1129) acrescenta:

[...] as reformas da década de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social [...] Passa a ser imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem a contenção da pobreza.

Pelo discorrido, concluímos que o interesse na democratização do acesso à educação, além de criar uma ilusão de que todos, por meio dela, podem melhorar suas vidas, carrega outra intenção: a de formar mão-de-obra especializada para a nova fase de acumulação do capital que exige trabalhadores capacitados tecnicamente, criativos, eficientes e adaptáveis. De acordo com Shiroma, Evangelista e Moraes (2003, p. 56), “disseminou-se a idéia de que para sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou se manter um emprego, para ser cidadão no século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade”. Isso também ocorre por meio da EAD, que tem nas Tecnologias da Informação e Comunicação sua melhor forma de operacionalização. Em outros termos, a educação passa a ser vista como um instrumento para o desenvolvimento econômico, para o ajustamento dos indivíduos ao chamado mercado de trabalho, deixando-se em segundo plano a questão da educação como instrumento de emancipação humana, de participação, de interferências nas questões políticas, de expressão de pontos de vista sobre o modo de condução da coisa pública.

Certamente a educação não é responsável pela solução dos problemas sociais e econômicos e nem é capaz, sozinha, de manter ou mudar a sociedade. Isso fica claro na passagem a seguir, extraída de um texto de Borges (2006, p. 23):

Numa sociedade de classes é papel do Estado atuar na direção de conservação e manutenção da dominação de uma das classes e garantir que a classe hegemônica tenha o controle das instâncias que o constituem definindo toda sua ação na direção de manter-se, afinal, garantir o Estado é garantir a dominação/hegemonia de classe. Em se tratando do Estado no modo de produção capitalista, Saes (1994, p.19) afirma que apenas um tipo particular de Estado – o burguês – corresponde a um tipo particular de relações de produção – as capitalistas.

Podemos, a este ponto, utilizar a fala (a qual cabe perfeitamente) de Saviani (2003, p. 10), quando se referia à escola nova, para caracterizarmos a democratização proposta por meio da EAD, que cumpre,

[...] ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É esse fenômeno que denominei de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”

Dessa maneira, entendemos que a classe dominante, junto ao Estado e OI, enfatiza que todos precisam buscar a cidadania, esta pode ser oferecida pela educação por meio de sua democratização pela EAD. Em relação à cidadania, Saes (2003, p. 9) considera que é um “impacto avassalador, que leva os membros da sociedade a uma aceitação acrítica dos processos sociais recobertos por essas expressões”. Também Vieira (2001) define cidadania:

Nesta sociedade, cidadania representa igualdade jurídica. Há quem elabore outros conceitos de cidadania, considerando-a igualdade social, igualdade real. De fato, a cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei, porque cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não. Então não existe cidadania sem garantia de direitos, não existe cidadania sem igualdade jurídica. (VIEIRA, 2001, p.13).

Parece bastante evidente, nos textos e discursos do governo e de OI que operam as políticas de EAD, o clamor pela cidadania, a crença de que ela, caso estivesse plenamente realizada, resolveria os graves problemas sociais de nosso país, ou seja, nossa luta deveria ser em direção à conquista da cidadania e o papel da escola seria formá-la, conformar os alunos a ela (BORGES, 2006). Dessa forma,

o vínculo entre cidadania e educação mantém-se e se reforça, já que a crença de que é pela educação que se chega à cidadania e pela cidadania se chega à igualdade – mas o que está no pensamento desse que a almeja não é aquilo que ela é – igualdade jurídica, mas aquilo que ideologicamente ela diz ser – a possibilidade da igualdade material, o acesso a melhores condições de vida, a ascensão social. (BORGES, 2006, p.30).

O Estado e OI fazem sua parte alimentando um mito: por meio da educação – cujo acesso é democratizado pela EAD – todos podem ascender socialmente. Arroyo (2000, p. 34) evidencia o comprometimento político dessa perspectiva:

Por que as modernas formas de pensar a liberdade, a ordem moral e política privilegiam o peso educativo? Não há dúvida que essa ênfase não é gratuita nem neutra. Por trás dessa relação, sempre defendida na construção da nova ordem, há uma concepção do social e de sua constituição, há idéias e ideais políticos que não podem ser ignorados, há concepções e compromissos com a ordem social e econômica, com o Estado e com um modelo de cidadania para as classes inferiores. Essa

ênfase no peso político da educação está vinculada a opções políticas e a sistemas de pensamento mais globais que, ao longo de décadas, vêm orientando intelectuais, governantes e educadores em sua prática.

Em Arroyo (2000, p. 34) encontra-se o questionamento: a forma como vem sendo colocada a relação entre educação e cidadania está contribuindo para garantir a propalada cidadania dos trabalhadores “ou, ao contrário, está contribuindo para justificar e racionalizar sua exclusão?”

Para encerrar a discussão sobre nossa primeira hipótese, afirmamos que a democratização, como processo ou método, de acordo com Borón (2000), tem duas intenções no que tange ao processo de reestruturação produtiva: a primeira é imprimir a ideologia de que pelo acesso democratizado à educação, pela EAD, todos podem alcançar condições sociais de vida melhores; a segunda é formar um grande contingente de mão-de-obra especializada requerida pelo sistema produtivo.

De acordo com Shiroma, Evangelista e Moraes (2003, p. 56), “mecanicamente e repetindo uma velha máxima salvacionista – atribuiu-se à educação o condão da sustentação da competitividade” [...]. De acordo com Borges (2006, p. 152);

A crença na democracia e na cidadania como valor tem como decorrência a crença na escola como espaço de transformação social – às vezes explícita, às vezes subliminar – de que o acesso a condições materiais se vinculam à escolarização assim como à democracia.

Estamos, pois, diante do seguinte quadro: a formação de professores se torna capacitação; a participação da sociedade civil é substituída pelas ONGS e contribuição do empresariado; a descentralização se torna desresponsabilização do Estado para com a coisa pública; a autonomia se torna liberdade para captar recursos; a igualdade é substituída por equidade; a cidadania crítica por cidadania produtiva; a formação do cidadão transforma-se em atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade educacional torna-se adequação ao mercado e o aluno torna-se consumidor (SHIROMA, EVANGELISTA e MORAES, 2003).

Nossa segunda hipótese, apoiada na formulação de Shiroma (2003), é a de que as políticas de EAD, justificadas como uma forma de democratizar o acesso à educação, colocadas em prática de forma mais incisiva na formação docente, têm como intenção a desintelectualização docente. A formação docente a distância é, na verdade, mais uma das estratégias que, desde os anos de 1990, são postas em prática para despolitizar e controlar o professor. Outras estratégias, que comprovam nossa afirmação, foram efetivadas, tais como: formação continuada por meio da TV Escola, Proformação, programas emergenciais de formação de professores em serviço (Projeto Veredas, Magister e Proformar) e a criação dos Institutos Superiores de Educação, assim como a abertura para que a iniciativa privada oferecesse formação de professores.

No entanto, o que vem a ser a desintelectualização docente? Segundo Shiroma (2003, p. 67), a retirada da formação docente da universidade em seus moldes tradicionais tem por intenção um processo gradativo de desintelectualização do professor, além da redução de custos. De acordo com a autora:

Há, porém dificuldade de perceber tal processo, uma vez que o aligeiramento da formação docente fica eclipsado pelos argumentos da racionalidade técnica predominante nos programas de desenvolvimento

profissional que priorizam a noção de competência [...] (SHIROMA, 2003, p. 67- 68).

Essa forma de desintelectualização é perfeitamente visível nos programas de EAD para formação docente, posto que o tutor presencial ou virtual, que tem o contato com o estudante que cursa a EAD, não é o responsável pela elaboração do material, das atividades e da avaliação; ele simplesmente segue uma rotina de atividades que foi pensada e elaborada por outros profissionais. A desintelectualização ocorre também pelos princípios que regem os cursos de EAD, em sua maioria, que são os de aproveitar a prática do professor para realizar uma reflexão colada na empiria, afastando, assim, a formação deste de uma teoria científica, logo, mais elaborada. Moraes (2004), ao falar sobre a formação docente no novo milênio, crítica o pragmatismo e o recuo da teoria existente nesta formação e a conseqüente supervalorização da prática:

Valoriza-se, neste caso, o modo como as coisas são ditas ou experienciadas e não um conhecimento objetivo, complexo, reflexivo – no sentido não ressignificado do termo – da experiência docente. Saberes subordinam conhecimentos. Assim, plasma-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela empiria das tarefas cotidianas, pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficácia na manipulação do tópico. (MORAES, 2004, p. 10).

Moraes (2004) aponta para a supremacia existente na formação docente de uma epistemologia praticista, que valoriza o saber fazer em detrimento do esforço teórico. Continua:

Um efeito notório desse procedimento – ao lado do da “desintelectualização” do professor – é a despolitização da formação docente em nome de um novo “modelo técnico”. Essa racionalidade sugere que a prática docente é “neutra” por se voltar quase que exclusivamente ao campo intra-escolar. Dispensa, assim, o conhecimento como campo de inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento, de considerar as determinações desse mesmo mundo. Ao fim e ao cabo, despolitiza a formação e a própria prática, pois, mesmo aceitando a idéia de conflito, restringe-o a imediatez das diversidades individuais, ou no máximo, das de grupos. (MORAES, 2004, p.11).

Sendo assim, além de baratear a formação do professor por meio da EAD, na qual são contratados tutores presenciais e virtuais para operacionalizar o programa, investe-se em menos funcionários, menos espaço físico, menos tempo presencial. Também é possível “modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente [...]” (SHIROMA, 2003, p. 74). Neste contexto, efetivam-se propostas e políticas de formação de um docente desintelectualizado, pouco habituado ao exercício do pensamento. O que acaba por existir é a legitimação do “imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado” (DUARTE, 2001, p. 79).

Com base nessas reflexões, podemos chegar à conclusão de que a democratização da formação docente por meio da EAD pretende alcançar três objetivos: o primeiro é o de baratear o custo da formação docente; o segundo é o de capacitar tecnicamente e habilitar legalmente os professores; o terceiro é o de despolitizar essa formação e, com isso, “torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2004, p. 9).

Por essa razão, queremos reafirmar o entendimento do conceito de democracia da era moderna, logo, burguesa, como estratégia capitalista de manutenção de um Estado que garante a realização de seu projeto de classe, nesse caso, da classe dominante, que assim assegura a reprodução e acumulação do capital, em condições adequadas e controláveis.

Esse quadro evidencia o quanto a universidade pública, a partir da implantação da formação inicial principalmente de docentes por meio da EAD, está contribuindo para materializar a democracia burguesa, instrumento de justificação para a manutenção da igualdade jurídica e da desigualdade social e econômica. É preciso, portanto, muita atenção, para não cair no canto da sereia existente no discurso da democratização da educação pela EAD. Sendo assim, concordamos com Evangelista e Shiroma (2004, p.11) quando afirmam que, apesar do aspecto progressista do discurso de OI e Estado, “a política de profissionalização nos moldes em que vem sendo implementada, delinea, para o século XXI, perfis de educadores e função social da escola conservadores da ordem capitalista vigente”.

## REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel G *Educação e exclusão da cidadania*. In \_\_\_\_\_, BUFFA, Ester, NOSELLA, Paulo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 8º ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.31 –80.

BORGES, Liliam F. P., NOGUEIRA, Francis M. G. *A efetivação da universalização do Ensino Fundamental e o processo de democratização no Brasil*. Revista HISTEDBR on line. Campinas: v.16, 2004.

BORGES, Liliam F. P. *Democracia e educação: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil. (1995 – 2002)*. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós – graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos. 2006 (mimeo).

BORÓN, Atílio. *A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal*. In.: Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático. RJ: Paz e Terra, 2000.

DUARTE, Newton. *As Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001 .

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. *Profissionalização do magistério e construção de novo perfil docente*. In.V Colóquio de Ciências da Educação, 2004 Lisboa. Separata de resumos. Universidade Lusófona, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. *A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente*. Texto para a mesa-redonda “Políticas de Formação de Professores”, III Congresso Luso-Brasileiro de Estudos Curriculares, Rio de Janeiro, 17 a 20 de agosto de 2004. (mimeo).

OLIVEIRA, A. *Marx e a exclusão*. Pelotas: Seiva, 2004.

SAES, Décio. *República do capital: capitalismo e processo político no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 36ª ed. Revista. Campinas – SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas de Nosso tempo).

SHIROMA, E. O. *Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?*. Intermeio, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

TOLEDO, C. N. de. *A Modernidade democrática da esquerda: adeus à revolução*. In: *Crítica Marxista*, v.1, n.1, 1994. p. 27-37.

VIEIRA, Evaldo. *A política e as bases do direito educacional*. **Cadernos Cedes**, Políticas Públicas e Educação, Campinas, ano XXI, nº 55, p. 9-29, nov. 2001.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins. *Estado, democracia y globalización*. La Teoría Marxista hoy. Problemas e perspectivas. Buenos Aires. CLACSO, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis/marix.html>> Acesso em 12 de setembro de 2006.

---

<sup>1</sup> Mestre em educação UFSC/SC. Professora assistente na Universidade do Oeste do Paraná – Unioeste – Campus Cascavel/PR. Integrante do HISTEDOPR - Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste e sudoeste do Paraná, vinculado ao Grupo de Pesquisa em História Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR. Integrante do GEPETO - Grupo de pesquisa em Políticas de formação de professores e trabalho docente – UFSC/SC.